



МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА
КОНФЕРЕНЦІЯ

**«ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД
ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ
В СФЕРІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ»**

INTERNATIONAL SCIENCE PRACTICAL
CONFERENCE

**«EUROPEAN EXPERIENCE
OF EDUCATIONAL POLICY
IN THE FIELD OF MEDIA LITERACY»**

Чернігів, 24 жовтня 2025 р.

*У рамках проєкту програми
Erasmus+ «Європейський досвід протидії дезінформації та пропаганді:
базові навички для вчителя майбутнього»
(«European experience in combating disinformation and propaganda:
basic skills for the teacher of the future») 101127022-NETTING-ERASMUS-JMO
2023-HEI-TCH-RSCH*

Чернігів - 2025

УДК 37.013:07(4)(082)
Є 24

Відповідальні редактори: канд. філос. наук, доц. Ольховик М.В., канд. пед. наук, доц. Гергуль С.М., канд. пед. наук, доц. Городнича Л.В., канд. істор. наук, доц. Кеда М.В.

Редакційна колегія: канд. пед. наук, доц. Городнича Л.В., канд. пед. наук, доц. Гергуль С. М., канд. пед. наук, доц. Грищик Н.В., канд. іст наук, доц. Кеда М.В., док. пед. наук, проф. Лілік О.О., канд. пед. наук, доц. Сазонова О.В., канд. пед. наук, доц. Паришкура Ю.В., канд. філол. наук, доц. Гриценко А.В., канд. пед. наук, доц. Мацнева О.А.

Упорядник: канд. філос. наук, доц. Ольховик М.В.

Є24 **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В СФЕРІ МЕДІА-ГРАМОТНОСТІ (European experience of educational policy in the field of media literacy)** : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 24 жовтня 2025 р.). Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2025. 136 с.

УДК 37.013:07(4)(082)

Збірник містить результати досліджень учасників міжнародної конференції, присвяченої європейському досвіду освітньої політики у сфері медіаграмотності. Представлені тези охоплюють актуальні напрями розвитку медіаосвіти, мовних стратегій, цифрової безпеки та критичного мислення в освітньому просторі.

У збірнику відображено міждисциплінарний підхід до аналізу медіадискурсу, педагогічної підготовки в цифрову епоху, а також практики інформаційної гігієни в умовах війни та дезінформації. Особливу увагу приділено співпраці освітніх установ з медіа та громадськими організаціями, а також ролі фізичної культури й рекреації у формуванні медіаграмотного середовища.

У збірнику збережено автентичність авторських текстів. Відповідальність за зміст та оформлення матеріалів несе автор.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Філологічного факультету Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
(Протокол № 3 від 16.10.2025)

© Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, 2025
© Автори, 2025



ПОЛІТИКА КРАЇН ЄС У СФЕРІ МЕДІАОСВІТИ

Віталій Голець,

кандидат історичних наук, доцент, директор,
Північноукраїнського інституту імені Героїв Крут МАУП,
м. Чернігів, Україна

УКРАЇНА І ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ ЄВРОПЕЙСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ

Євросоюз у 2003 році розробив європейську політику сусідства. Вона призначена для України, Молдови і Білорусі, для Вірменії, Азербайджану і Грузії, а також для держав Південного Середземномор'я. Метою політики сусідства є тісна прив'язка країн-партнерів до ЄС, що не припускає членства в ньому. «Усе, крім участі в інституціях».

25 листопада 2010 року Європарламент ухвалив резолюцію щодо України, у якій підкреслив, що Україна має право подати заявку на членство в ЄС і має європейську перспективу. А на 15-му саміті Україна – ЄС у Києві, що відбувся 19 грудня 2011 року, було оголошено про завершення переговорів щодо майбутньої Угоди про асоціацію. І коли за майже два роки вже все було готове до підписання Угоди, 21 листопада 2013 р. Кабінет Міністрів України на чолі з Миколою Азаровим розпорядився призупинити підготовку до укладання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС. Це призвело до акції протесту, що увійшли в історію під назвою Євромайдан. 29 листопада того ж року президент України Віктор Янукович не підписав Угоду про асоціацію з ЄС через тиск росії, запропонував провести тристоронні переговори між Україною, росією та ЄС, а наступного дня спробував розігнати Євромайдан. Це призвело до посилення протестів, що переросли в Революцію Гідності.

20 грудня Європейська рада підтвердила готовність ЄС підписати Угоду про асоціацію, як тільки Україна буде до цього готовою. І після Перемоги Революції Гідності, 21 березня 2014 року, у Брюсселі Прем'єр-міністр України Арсеній Яценюк та лідери країн ЄС підписали політичну частину Угоди про асоціацію. А вже 27 червня в Брюсселі у межах саміту ЄС новообраний Президент України Петро Порошенко та лідери країн ЄС підписали її економічну частину. 16 вересня 2014 року

Верховна Рада України та Європейський парламент синхронно ратифікували Угоду про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Верховна Рада України того дня також ухвалила заяву «Про європейський вибір України». А за підсумком року ЄС став головним торговельним партнером України як за експортом, так і за імпортом товарів.

Як і у випадку з Угодою про партнерство і співробітництво, процес набрання чинності положень Угоди про асоціацію був тривалим. 1 січня 2016 року почалося тимчасове застосування Угоди в частині, що регламентує зону вільної торгівлі між Україною та ЄС, 17 травня 2017-го Європарламент та Рада ЄС ухвалили рішення про безвізовий режим для громадян України, який набув чинності опівночі 11 червня. І лише 1 вересня 2017 року Угода про асоціацію між Україною та ЄС набрала чинності в повному обсязі. 7 лютого 2019 року Верховна Рада України 334 голосами внесла поправки до Конституції, які закріпили курс на повноправне членство України в ЄС та НАТО.

Але пришвидшити всі євроінтеграційні процедури змусило російське вторгнення. Зокрема, на рік раніше запланованого, 16 березня 2022 року, Україна приєдналася до об'єднаної енергосистеми континентальної Європи ENTSO-E. Енергосистеми України та Молдови було повністю синхронізовано з енергомережею континентальної Європи.

28 лютого 2022 року Президент України Володимир Зеленський підписав заявку на вступ України до ЄС. І в рекордні терміни 23 червня Україна отримала статус кандидата на членство в Європейському Союзі.

Таким чином, Україна приєдналася до числа тих суспільств, які розділяють розуміння фундаментальних понять сучасної цивілізації – перш за все, «прав людини», і сприйняттю принципів, зафіксованих у Міжнародному пакті про громадянські і політичні права, відповідно до духу європейської Конвенції про захист прав і основних свобод. Засобом досягнення такого рівня життя, як у ЄС, є організація суспільства і держави по європейській моделі, на основі європейських цінностей і стандартів.

Отже, у України, якщо виходити з пріоритету інтересів її громадян, немає іншого вибору, крім європейської інтеграції. Переваги членства в Євросоюзі: вільний безмитний доступ на найбільший ринок у світі; шанс одержати роботу в кожній із країн ЄС; можливість навчання, вільний доступ до наукових відкриттів; вільне пересування по Європі; одержання дотацій з бюджету ЄС; ріст життєвого рівня й оплати праці. Які ризики несе членство в ЄС?: ріст цін (в т.ч. на продукти харчування); гостра конкуренція з розвиненими економіками країн ЄС; про всі істотні питання розвитку країни необхідно вести переговори з іншими країнами ЄС. Українська ідея незалежності стала об'єднуючою силою, стрижнем якої були і залишаються основоположні цінності: воля, гуманізм, демократія, толерантність, справедливість і соціальна єдність. Ми визначили стратегію розвитку, і нам досить політичної волі для її реалізації.

Європейська ідентичність припускає усвідомлення індивідами і групами своєї приналежності до Європи. Створення і відтворення загальної європейської ідентичності є необхідною частиною інституалізації європейського політичного порядку. Тільки при наявності загальної ідентичності група, така як Європейський Союз, може виступати суб'єктом політичної діяльності. Європейська ідентичність формується за допомогою як формальних, так і неформальних політичних практик. До формальних відносяться уніфікація права, загальна політика безпеки, створення інститутів європейського громадянства. До неформальних практик, серед інших, відноситься протиставлення Європи зовнішнім і внутрішнім «іншим». Таку практику згуртування використовують як національні політичні еліти, так і особи, що діють

поза політичною сферою. Вона може як підсилити гомогенність суспільства (при протиставленні Європи зовнішньому супротивникові), так і загострити внутрішні протиріччя європейського суспільства (європейські цінності вступають у протиріччя з мусульманськими). Ідентичність – універсальна властивість будь-якої групи. У першу чергу самовідчуття людей дуже прагматичне, люди пристосовуються до тих умов життя, де вони живуть, до великого суспільства. І на перше місце виходять соціально-політичні аспекти, не тільки стандартні соціальні аспекти. Під європейською ідентичністю насамперед потрібно розуміти певну історичну і цивілізаційну спільність. Саме завдяки цій спільності можна говорити про Європу як про єдину цивілізацію й ідентичність.

Шлях України до інтеграції з Європейським Союзом може бути успішним не лише в наслідок успішних переговорів і підписання відповідних угод, а лише в наслідок усвідомлення європейських цінностей та включення їх до внутрішнього світу, в першу чергу вітчизняною політичною і економічною елітою та переважною більшістю українців, так цей процес надзвичайно складний, змінити світогляд і цінності нації неможливо революційним шляхом, ця трансформація потребує значних зусиль і нації, і еліти.

Література

1. Боршарт, К. Д. Абетка Законодавства європейського співробітництва ; пер. з англ. В. Мардак. К.: Представництво Європейської Комісії в Україні, 2001. 112 с.
2. Сайт Представництва Європейської Комісії в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.delukr.ec.europa.eu/>.
3. Тоді, Ф. Нарис історії Європейського Союзу. К. 2001. 136 с.
4. Official website of the European Union [Electronic resource]. URL: <http://europa.eu>.

Олена Приходьон,

кандидат історичних наук,
стажер, «Музей Схевенінгену»,
Гаага, Нідерланди

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ УКРАЇНИ В НІДЕРЛАНДСЬКІЙ ШКОЛІ

З початком повномасштабної війни в Україні, масовою появою українських переселенців в країнах Європи та збільшенням кількості сюжетів про Україну в інформаційному полі західних ЗМІ, як для українців, так і для європейців постало питання, що ж знає Європа про Україну? Якою її бачить і чи відповідає той образ реаліям нашого внутрішнього, українського, контексту і нашим уявленням про нього? Думаю, не новою для українського суспільства буде теза про те, що реальність значно розійшлася з тим, як ми собі уявляли образ України в Європі. Загалом, тема образу України в європейському суспільному дискурсі може стати предметом не одного наукового дослідження (як по окремим країнам, так і загалом), з висвітленням тих факторів, які впливали на його формування як за часів перебування України під владою Радянського Союзу, так і за доби незалежності України, окремо звернувши увагу на роль у цьому питанні російського ІПСО та того, як Україна формувала свій образ в Європі. Актуальність цих питань, особливо зараз, є беззаперечною, і дуже добре, що наша держава нарешті звернула на це увагу і за ініціативи Першої Леді України Олени Зеленської, у співпраці з Українським інститутом (його осередки наразі діють в Німеччині, Франції та Нідерландах), Фондом Президента України з підтримки освіти, науки та спорту, МОН України та МЗС України створена ініціатива – Глобальна коаліція Українських студій, покликана забезпечити вивчення України, української мови та культури в міжнародному освітньому просторі. Дуже потрібна ініціатива і, сподіваюся, вона буде реалізована належним чином, оскільки прогалини в цьому питанні величезні.

Я ж спробую на основі свого досвіду та загальних спостережень розказати про те, як відбувається формування образу України зараз в Нідерландах, зокрема, в школах. Я не буду заглиблюватись в те, як Україна змальовується нідерландськими ЗМІ, місцевими українськими громадськими об'єднаннями чи посольством України в Нідерландах – це все предмети окремих наукових досліджень. Я хочу зупинитися на тому, до чого безпосередньо була дотична я.

Отже, я маю досвід спостереження і участі у тому, як образ України формувался у трьох школах в Гаазі: в ISK-осередку для українських дітей-переселенців в мережі нідерландських шкіл Johan de Witt schoolengroep, в початковій нідерландській школі Duinoordschool, в якій навчаються мої діти, а також в суботній українській школі «Веселка».

В ISK-осередку для українських дітей-переселенців в мережі нідерландських шкіл Johan de Witt schoolengroep я, разом з кількома іншими вчителями з України, а також нідерландськими колегами працювала майже 2,5 роки, викладаючи курс мистецтва. Зважаючи на те, що вчителі в нідерландських школах (принаймні, щодо тих предметів, після вивчення яких учні не підлягають обов'язковому тестуванню) мають більше самостійності в інформаційному наповненні програми курсу, який викладають, я намагалася досягти кількох цілей і серед них – підтримки серед українських учнів їхнього зв'язку з батьківщиною, а також спробувала хоча б частково познайомити нідерландських колег та адміністрацію з українською культурою та традиціями. З цією метою, разом з вчителькою української мови та учнями ми підготували та провели українську різдвяну виставу, включивши до неї театралізовані сценки з класичних творів української літератури, найвідоміші колядки та щедрівки (українську різдвяну візитівку світового значення – «Щедрик» М. Леонтовича, – ми не могли обійти

сторону). Вистава була поставлена двома мовами – українською та нідерландською, тому мовного бар'єру ні для кого не виникло, а мета була досягнута: хоча б незначна кількість нідерландців змогли побачити наше національне вбрання, почути нашу музику та твори літератури. Від свята були у захваті всі і ще довго його згадували.

Друга школа, в якій в мене була можливість долучитися до формуванню образу України серед місцевої спільноти – початкова школа Duinoordschool в Гаагі, в яку ходять мої діти. Школа розташована в одному з найстаріших районів Гааги і 98% дітей школи є вихідцями з родин корінних нідерландців. Перші два роки навчання моїх дітей там пройшли, фактично, у протистоянні та моїх наполегливих спробах донести в першу чергу, до колективу школи, звідки ми, чому тут опинилися, хто ми і довести, що ми не з країни третього світу, в якій не існує розуміння про освіту і виховання. Тобто, я разом зі своїми дітьми робила і продовжую робити те, що в наших силах – особистим прикладом і діями формувати образ України та українців серед шкільної спільноти цієї школи. Але це не основне. Потрібно віддали належне освітній системі Нідерландів, яка побудована на принципах відкритості та рівності усіх учасників освітнього процесу. Зокрема, на практиці це передбачає те, що упродовж навчального року в рамках навчальної програми кожного класу відбуваються уроки-знайомства з тими країнами, з яких походять учні класу, якщо їхні батьки не нідерландці. Під час таких уроків, батьки та діти готують (у будь-якому, зручному для них варіанті) презентацію про свою країну, приносять до класу речі, які уособлюють їх країну, готують національні страви і пригощають учнів та вчителів. Крім того, у школі моїх дітей щороку відбувається літній фестиваль для всієї шкільної спільноти, на якому батьки, за бажанням, приносять влаштовують ярмарок, продаючи щось смачненьке. Це також гарна можливість познайомити нідерландців з українською національною кухнею.

І третя школа, на прикладі якої можна побачити ще одну можливість формування образу України серед місцевого населення, є українська суботня школа «Веселка» в Гаазі. Школа лише для вихідців з України. Але кілька разів на рік вчителі, батьки та учні проводять шкільні ярмарки, приурочені до Різдва, Великодня та Дня Конституції України. На цих святах, зазвичай, є виступи українських творчих колективів, учнів школи і нідерландці залюбки є глядачами таких дійств.

Це лише поодинокі приклади з діяльності трьох шкіл в Гаазі. Вони дають змогу познайомити з культурою та традиціями України лише незначну кількість місцевого населення, маючи, фактично, адресний характер. Але саме завдяки таким заходам формується найбільш віддане коло лояльних до України нідерландців, бо саме на такому мікрорівні можна точно бути почутим і мати змогу донести потрібні меседжі. Через такі заходи профіт невеликий і коло залучених до українського контексту нідерландців незначне, але в такій маленькій країні, як Нідерланди, з такими міцними національними традиціями і століттями сформованою національною самосвідомістю, а також величезною кількістю мігрантів з найрізноманітніших куточків світу, діяти більш масштабно і мати підтримку держави, особливо, наприклад в тому, щоб через систему освіти доносити інформацію про Україну, не доводиться. Хотілося б, звичайно, більш чіткої і структурованої політики посольства України в Нідерландах в питаннях репрезентації України серед місцевої спільноти, більшої фінансової підтримки ініціатив українських громадських об'єднань в Нідерландах, того, щоб ці ініціативи мали більш сучасний і якісний характер, щоб про Україну було чути більше і гучніше, ніж є зараз. Однак, поки більш скоординованої та активної культурної дипломатії з боку українських інституцій не відбувається, залишаються от такі мікрорівні. З одного боку, їх недостатньо ні з точки зору масштабу, ні з точки зору якості, але з іншого боку, якщо б хоч якийсь відсоток українців за кордоном, кожний на своєму рівні, адвокували Україну, ми б мали в результаті достатньо міцну, сформовану «з низу», органічно, основу для підтримки України серед місцевого населення. І це також не було б зайвим.



МОВНІ СТРАТЕГІЇ ТА МЕДІАДИСКУРС У КОНТЕКСТІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Ірина Насмінчук,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій,
Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти,
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ДИСКУРСИВНІ ПРАКТИКИ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ: ВИКЛИКИ ДЛЯ МОВНОЇ ОСВІТИ У ЦИФРОВУ ДОБУ

Сучасний інформаційний простір, насичений цифровими комунікаціями, зумовлює нові виклики для мовної освіти. Дезінформація, яка активно поширюється через соціальні мережі, новинні ресурси та мультимедійні платформи, все частіше використовує витончені мовні й дискурсивні стратегії, що ускладнює її розпізнавання. У таких умовах формування медіаграмотності набуває системного характеру, а мовна освіта має реагувати на зміну змісту й функцій комунікативної діяльності.

У цифрову епоху дезінформація набула нових форм, базованих на спотворенні фактів та стратегічному використанні мовних засобів. Такі повідомлення мають вигляд правдоподібних, часто емоційно насичених висловлювань, що створюють спотворене уявлення про реальність. Системне вивчення дискурсивних практик дезінформації є необхідним для модернізації мовної освіти та розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Одне з провідних завдань сучасних мовознавчих та медіаосвітніх досліджень – вивчення дискурсивних практик дезінформації, що активно використовуються в цифрову епоху для маніпуляції громадською думкою. Аналіз мовних стратегій, які використовуються для створення та поширення дезінформації, є ключовим аспектом вивчення сучасних медіадискурсів. Пріоритетним напрямком є також інтеграція медіаграмотності в мовну освіту, сприяючи здобуттю здобувачами освіти навичок розпізнавання маніпуляцій та фейкових новин.

Серед вітчизняних науковців, які вивчають цю проблему, варто відзначити Г. Онкович, Г. Тараненко, С. Пилипчук, а також зарубіжних учених, таких як Теун А. ван Дейк, Пер Хансен Дальгрєн, Сюзанна Р. Л. Таннен, Хорхе Ф. Бермехо та ін. Їхні дослідження зосереджені на лінгвістичному аналізі медіадискурсів і використанні маніпулятивних мовних стратегій у політичних та соціальних контекстах. Вони аналізують, як медіа та інші комунікаційні платформи можуть впливати на громадську думку через специфічні мовні практики, зокрема через фреймування, емоційну маніпуляцію та вибірккову репрезентацію фактів.

На думку сучасних українських дослідників, зокрема Шинкар Т., інтеграція медіаграмотності в курс української мови є важливим аспектом розвитку здатності учнів розпізнавати маніпулятивні мовні стратегії, аналізувати стилістику медіатекстів та виявляти пропагандистські підходи. У цьому контексті методи критичного аналізу, проблемного навчання, ситуативного аналізу, рольових ігор, дискусій та проєктної роботи є ефективними засобами для формування медіаграмотності здобувачів освіти [3].

Для більш глибокого розуміння маніпуляцій, що здійснюються через медіа-дискурси, доцільно детально вивчити конкретні мовні стратегії, які широко використовуються для створення і поширення дезінформації. Однією з таких стратегій є фреймування, яке полягає в подачі новини через наперед задану інтерпретаційну рамку. Це дозволяє акцентувати увагу на певних аспектах події, при цьому знехтувавши або навіть повністю виключивши інші її важливі компоненти. Такий підхід змінює сприйняття інформації, надаючи їй бажану ідеологічну забарвленість. Наприклад, у прокремлівських ЗМІ з початку повномасштабного вторгнення росії в Україну активно використовується термін «спеціальна воєнна операція» замість «війна». Така лексика створює фрейм «оборонних дій», які нібито мають на меті «захист» російськомовного населення Донбасу.

Ще однією важливою стратегією є апеляція до емоцій, коли мовні конструкції створюють емоційний тиск на аудиторію, спрощуючи сприйняття складних ситуацій через використання негативно або позитивно забарвлених лексем. Наприклад, заголовок «Зеленський и компания создали кровавую схему на Украине: цинизм пугает даже Запад» акцентує увагу на емоційному аспекті, надаючи негативне забарвлення подіям без об'єктивного контексту чи фактів, що підтверджують або спростовують таку оцінку.

Не менш значущим є феномен еліптичності, коли важлива інформація або факти свідомо замовчуються, щоб підтримати певну наративну лінію. Приміром, новина «Україна обстріляла Запорізьку АЕС» може не містити уточнення, що українські військові не перебувають у цій зоні, а обстріли здійснює армія РФ з окупованої території. Це спотворює уявлення про події і вводить аудиторію в оману, оскільки частина фактів є навмисно прихованою.

Категоричність суджень та псевдонауковість також використовуються як засіб маніпуляції. Вживання конструкцій на кшталт «очевидно», «усі експерти підтверджують» створює ілюзію об'єктивності та наукової достовірності, навіть якщо не надано конкретних джерел чи доказів. Наприклад, твердження: «Очевидно, що НАТО давно планувало війну, про це свідчать численні документи» без надання конкретних посилань на джерела може сприйматися як беззаперечна істина, хоча насправді це є лише маніпуляцією.

Дискурсивні практики дезінформації включають маніпулятивне мовне оформлення: використання клікабельних заголовків, тональні стратегії, які грають на емоціях, повторення неправдивих тверджень у формі фактів, а також перекручення цитат і контекстів для формування певної ідеології або політичного настрою [4]. Не менш важливу роль у медіадискурсі відіграють метафори, гіперболи та меми, які використовуються як зброя впливу. Зокрема, термін «українацисти», який активно використовується в російському медіадискурсі, є класичним прикладом метафори, що не тільки спрощує складні соціально-політичні процеси, але й має дискредитаційний ефект, апелюючи до історичних травм та емоційних реакцій. Така метафора створює негативний образ супротивника, автоматично підвищуючи агресію і ворожість.

Дезінформація давно практикується як інструмент впливу, але сьогодні її ефективність значною мірою забезпечується цифровими платформами, де фальшиві

наративи можуть бути спеціально спрямовані і персоналізовані, проходячи мовні бар'єри й культурні межі [5].

У цих умовах вкрай необхідною є інтеграція медіаграмотності в мовну освіту. Вона дозволяє здобувачам освіти розпізнавати маніпулятивні стратегії, а також аналізувати мовні засоби, що використовуються в медіатекстах. Вивчення таких мовних практик є невід'ємною частиною сучасної мовної освіти, сприяючи розвитку критичного мислення, вміння деконструювати маніпуляції та фейкові новини. Викладачам потрібно розвивати навички критичного мовного сприйняття – здатності аналізувати текстові дисплеї, виявляти ідеологічні месенджі, розпізнавати силові структури дискурсу та маніпуляції в мовленні.

Розв'язання цих проблем у мовній освіті потребує поєднання компетентності в ідентифікації маніпулятивного дискурсу, розумінні медіадинаміки поширення контенту, а також етики медіаспоживання. Створення навчальних програм, що поєднують мовознавчий, критично-рефлексивний і цифрово-педагогічний підходи, стане запорукою формування відповідального громадянина в умовах інформаційного перенасичення.

Отже, сучасний інформаційний простір потребує від мовної освіти нових підходів та інструментів для боротьби з дезінформацією. Вивчення дискурсивних практик дезінформації, зокрема, фреймування, апеляції до емоцій, еліптичності, категоричності та інших мовних стратегій є невід'ємною складовою мовної освіти в умовах цифрової доби. Важливим завданням є розвиток медіаграмотності серед здобувачів освіти, що дозволяє формувати у них навички критичного сприйняття інформації та розпізнавання маніпуляцій у медіа.

Література

1. Онкович Г. В. Розвиток медіакомпетентності студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням (з досвіду викладання). URL: https://www.researchgate.net/publication/368471958_ROZVITOK_MEDIKOMPETENTOSTI_STUDENTIV_NA_ZANATTAH_Z_UKRAINSKOI_MOVI_ZA_PROFESIJNIH_SPRAMUVANNA_M_z_dosvidu_vikladanna
2. Тараненко А. Актуальність критичного дискурс-аналізу для дослідження дезінформації. URL: <https://doi.org/10.17721/2415-881x.2023.90.175-185>
3. Шинкар Т. Методи формування медіаграмотності здобувачів освіти в курсі української мови. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-140-148>
4. Caled D., Silva M. Digital media and misinformation: An outlook on multidisciplinary strategies against manipulation. URL: <https://doi.org/10.1007/s42001-021-00118-8>
5. Mariniello Mario. Digital Economic Policy: The Economics of Digital Markets from a European Union Perspective. DOI: 10.1093/oso/9780198831471.001.0001

Олена Пищик,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики
викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА МЕДІАОСВІТИ

Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до освітнього процесу, зокрема щодо формування медіаграмотності здобувачів освіти. У документах Ради Європи наголошується, що розвиток критичного мислення, здатності аналізувати та інтерпретувати медіаконтент є одним із пріоритетних завдань освітніх систем європейських країн [1]. В українських реаліях, позначених гібридною війною та зростанням інформаційних загроз, питання підготовки педагогів до реалізації медіаосвітніх завдань набуває особливої актуальності. Його вирішення безпосередньо пов'язане з формуванням високого рівня комунікативної культури педагога.

Медіаосвіта є одним із ключових напрямів розвитку сучасної освіти, оскільки спрямована на формування у здобувачів умінь критично сприймати, аналізувати та оцінювати інформацію з різних джерел. Її провідною метою є розвиток медіаграмотності, що включає здатність відрізнити достовірні факти від маніпулятивних повідомлень та навички усвідомленого користування інформацією. Як наголошує Р. Гоббс, медіаосвіта забезпечує формування в учнів «нової грамотності», яка виходить за межі традиційних знань і включає критичний підхід до інформаційного середовища [5].

Важливою складовою медіаосвіти є також навчання практичним умінням створювати власний медіаконтент і застосовувати його відповідально та етично. Д. Фро-Мігс підкреслює, що сучасна медіаосвіта не зводиться лише до аналізу повідомлень, а формує здатність продукувати зміст, який відповідає принципам соціальної відповідальності та цифрової етики [3]. Реалізація медіаосвіти поєднує традиційні педагогічні методи з сучасними цифровими технологіями, зокрема мультимедійними платформами та соціальними мережами, що створює умови для активної участі учнів у комунікаційних процесах.

Медіаосвіта визначається як педагогічний процес і водночас результат, спрямований на розвиток критичного мислення, здатності аналізувати інформаційні потоки та створювати власні якісні медіапродукти [2; 3].

Медіаграмотність трактується як здатність особистості усвідомлено сприймати, критично аналізувати та оцінювати медіаповідомлення, розуміти їхній вплив на суспільство, а також створювати власний медіаконтент відповідно до етичних норм [3; 4]. Успішність цього процесу безпосередньо залежить від рівня комунікативної культури педагога, адже саме вона забезпечує поєднання освітніх цілей із можливостями сучасних медіатехнологій.

Успішність цього процесу безпосередньо залежить від рівня *комунікативної культури педагога*, адже саме вона забезпечує поєднання освітніх цілей із можливостями сучасних медіатехнологій. У наукових дослідженнях комунікативна культура розглядається не лише як складова професійної діяльності вчителя, а й як ключовий чинник управлінської ефективності. Так, під цим поняттям у керівників

закладів освіти розуміють цілісне інтегральне динамічне утворення, що дозволяє опанувати соціальний і професійний досвід за допомогою комунікативної компетентності, здійснювати прогнозовану іміджеву управлінську діяльність, оперативно встановлювати ділові контакти та мобільно орієнтуватися у комунікативній ситуації.

Застосування цього підходу в контексті медіаосвіти дозволяє зробити висновок, що комунікативна культура педагога виконує аналогічну інтегративну функцію: вона забезпечує якість професійної взаємодії, сприяє ефективному використанню цифрових технологій і формує позитивний імідж сучасного вчителя як провідника медіаграмотності. У цьому контексті *комунікативна культура педагога* постає як система компетенцій, що забезпечує не лише ефективну професійну діяльність, а й здатність модерувати складні процеси взаємодії у цифровому середовищі. Вона включає три взаємопов'язані складові: мовно-комунікативний, цифрово-комунікативний та етико-комунікативний компоненти.

Мовно-комунікативний компонент охоплює володіння державною мовою на високому рівні, стилістичну грамотність, здатність адаптувати мовлення відповідно до потреб аудиторії. У медіаосвітньому процесі це виявляється у вмінні пояснювати складні медіатехнології доступною мовою, формулювати критичні запитання до медіатекстів, модерувати дискусії щодо актуальних інформаційних явищ [2].

Цифрово-комунікативний компонент передбачає здатність педагога працювати із сучасними цифровими платформами, розуміти специфіку онлайн-комунікації, застосовувати мультимедійні інструменти для освітніх цілей. Європейська практика підтверджує, що інтеграція соціальних мереж, інтерактивних платформ та мобільних додатків у освітній процес є важливою умовою для формування в учнів навичок критичного аналізу та відповідальної участі у цифровій взаємодії [3].

Етико-комунікативний компонент пов'язаний із формуванням цифрової етики, розвитком умінь протидії кібербулінгу, дотриманням норм інформаційної безпеки, а також розумінням принципів відповідального використання особистих даних у цифровому середовищі [4]. Саме ця складова визначає не лише професійну етику педагога, а й рівень його готовності бути прикладом для учнів у питаннях безпечної й усвідомленої медіаповедінки.

Досвід країн Європейського Союзу свідчить про системний підхід до розвитку медіаграмотності. Фінська модель медіаосвіти характеризується інтеграцією медіаосвітніх елементів у всі навчальні предмети, що потребує від педагогів високого рівня комунікативної культури для міждисциплінарної взаємодії [5]. Німецька модель робить акцент на формуванні критичного мислення через аналіз медіатекстів, що зумовлює необхідність володіння вчителями технологіями сократівського діалогу та модерування дискусій. Французька модель «*éducation aux médias et à l'information*» (EMI) підкреслює значення формування інформаційної культури, що передбачає розвиток у педагогів навичок критичного осмислення інформації та навчання студентів прийомам її аналізу й інтерпретації [6]. У цьому контексті увага зміщується від суто технічного володіння медіаінструментами до формування здатності відповідально та етично працювати з інформацією.

Практична реалізація медіаосвітніх завдань в Україні вже сьогодні здійснюється через організацію цифрового освітнього діалогу із використанням платформ Padlet, Mentimeter, Google Classroom, що сприяє розвитку колективного критичного мислення. Проектна діяльність з медіавиробництва (створення відеороликів, подкастів, інфографіки) під керівництвом педагога розвиває творче мислення та практичні навички роботи з медіа. Важливою складовою є тренінги з розпізнавання дезінформації, включаючи фактчекінг та аналіз джерел інформації, які потребують

від педагога високої комунікативної майстерності для модерування дискусій на актуальні теми.

Отже, комунікативна культура педагога виступає ключовим чинником ефективної медіаосвіти, визначаючи якість освітньої взаємодії та впливаючи на розвиток критичного мислення, формування медіаграмотності та соціальної відповідальності молоді. Педагог, який володіє високим рівнем комунікативної культури, здатний інтегрувати сучасні медіатехнології у освітній процес і забезпечити формування свідомого та відповідального користувача інформаційного простору.

Таким чином, розвиток комунікативної культури педагога як основи реалізації європейської медіаосвітньої політики потребує системного оновлення програм підготовки, створення ефективної моделі безперервного професійного розвитку, розроблення національної стратегії медіаосвіти на основі кращих європейських практик і забезпечення технічної та методичної підтримки закладів освіти. Синергія комунікативної культури педагога та європейських стандартів медіаосвіти створює потужний потенціал для формування медіаграмотного покоління, здатного протистояти інформаційним маніпуляціям і свідомо користуватися цифровими технологіями.

Література

1. Council of Europe. Recommendation CM/Rec (2018)1 of the Committee of Ministers to member States on media pluralism and transparency of media ownership. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 15 p.
2. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. Brussels: European Commission, 2020. 28 p.
3. Frau-Meigs, D. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue. Paris: UNESCO, 2013. 142 p.
4. Frau-Meigs, D. Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies*. 2014. № 5 (10). P. 14–27.
5. Hobbs, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington: Aspen Institute, 2010. 65 p.
6. Kotilainen, S., Suoranta, J. Media Literacy Education: Nordic Perspectives. Göteborg: Nordicom, 2007. 248 p.

Леся Пікун,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології,
Національний університет «Чернігівська політехніка»,
м. Чернігів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗУ ФРАНКЕНШТЕЙНА В МЕДІАДИСКУРСІ ХХІ СТОЛІТТЯ

Глобалізований медіапростір ХХІ ст. поширює образи, які служать універсальними інструментами для осмислення викликів сучасності. Одним із них є Франкенштейн – персонаж роману британської письменниці Мері Шеллі. Актуальність вивчення образу Франкенштейна у засобах масової комунікації зумовлена зростанням ролі метафори у формуванні сучасного медіадискурсу та її впливом на суспільну свідомість. Особливого значення набуває метафора Франкенштейна, яка, вийшовши за межі літературного контексту роману Мері Шеллі, у добу інформаційних воєн, штучного інтелекту та гібридних комунікацій, стає не лише художнім засобом, а й інструментом маніпуляції, інтерпретації та конструювання реальності.

Подане дослідження має міждисциплінарний характер, поєднуючи літературознавчий і лінгвістичний підходи. Джерела аналізу сягають літературознавчої інтерпретації роману М. Шеллі «Франкенштейн» як джерела первинного образу. У романі молодий вчений Віктор Франкенштейн створив істоту з решток померлих людей, якій не дав імені. Це створіння, яке вражало всіх своїм зростом, силою та потворною зовнішністю, перетворилося на жорстокого вбивцю, скоїло цілу низку вбивств і знищило свого творця. З часом у масовій свідомості ім'я «Франкенштейн» почало означати не лише вченого, а і його монстра.

Лінгвістичний аспект дослідження спирається на елементи когнітивно-лінгвістичного підходу (зокрема, теорію концептуальної метафори) та дискурсивного аналізу, які дають змогу розкрити способи концептуалізації, ідеологізації та прагматизації метафори Франкенштейна в текстах сучасних ЗМІ.

У перших десятиліттях ХХІ століття Франкенштейн знайшов своє місце в різних типах дискурсу – науковому, політичному, соціальному, філософському тощо. Спираючись на сюжет твору, стає очевидним, що контекст у якому найчастіше фігурує образ Франкенштейна, – це науковий медіадискурс про новітні технології. Наприклад «м'ясом Франкенштейна» назване експериментально вирощене м'ясо у космосі [11]. В.Хантер називає медичні експерименти вчених стенфордського університету справжньою лабораторією Франкенштейна, наголошуючи на морально-етичних викликах і загрозах таких наукових пошуків [8]. Новий варіант вірусу Covid-19 отримав назву «Франкенштейн», оскільки є сумішшю кількох попередніх штамів, хоча цей варіант не несе таку потужну небезпеку, ніж попередній варіант, такий як Омікрон [9]. Нітазини, як нові опіоїди, назвали «наркотиками Франкенштейна», або «опіоїдами Франкенштейна» [3].

Журналісти тижневика «Фокус» назвали морського слимака «Франкенштейном підводного світу» через його химерну форму [2]. Для опису динозавра, рештки якого містять суперечливу комбінацію анатомічних ознак, також використали образ Франкенштейна [4]. Таким чином, цей образ позначає або експериментальні, потенційно небезпечні явища, або неконтрольовані наукові розробки, або те, що має аномальне поєднання анатомічних елементів.

Образ Франкенштейна використовується в обговоренні етичних проблем, пов'язаних зі штучним інтелектом. Існує ціла низка застережень від науковців,

футурологів, філософів тощо (зокрема Дж. Хінтон [12], І. Маск [6], Ю.Н. Харарі [1], Т. Гросс [7] та інші), щодо катастрофічних наслідків розвитку штучного інтелекту для людства. У роздумах вчених наголошується, що людина може опинитися в ситуації, коли створене ним творіння почне функціонувати автономно загрожуючи безпеці або моральним нормам. Втім не всі згадані дослідники звертаються до образу Франкенштейна для уяскравлення їхніх пересторог. Навпаки, образ Франкенштейна використовується задля того, аби зняти напругу. Професор А. Вінфілд спростовує надмірну стурбованість щодо того, що штучний інтелект вийде із-під контролю і знищить людство на кшталт монстра Франкенштейна. Науковець зазначає що нам потрібно бути обережними, підготовленими та не надавати волю страху [17]. Л. Вотсон, посилаючись на історію Франкенштейна, розглядає значення нашого тону і манери спілкування зі штучним інтелектом Нехтування або грубе ставлення до ШІ може призвести до неякісних або неточних відповідей, оскільки моделі віддзеркалюють подану їм інформацію та тон. Авторка статті актуалізує попередження М. Шеллі про те, що ставлення творця до свого творіння формує його сутність нехтування робить із творіння монстра [15].

Образ Франкенштейна використовується не лише у науковому, а й у соціально-політичному вимірі. Професор Ф. Семпсон називає «ефектом Франкенштейна» гібридизацію застарілих систем відеоспостереження із сучасними біометричними технологіями на основі штучного інтелекту. Автор статті відчуває небезпеку неконтрольованих правових та соціальних наслідків таких нововведень у майбутньому [13]. Болгарські медіа іронічно назвали «Франкенштейном» політичну коаліцію, створену з несумісних партій [14].

Рекордний за обсягом податковий законопроект законодавчого органу Міннесоти також був глузливо названий Франкенштейном [5]. Результати дій панівної еліти Пакистану, яка за допомогою політики придушень, милітаризації та політичних маніпуляцій створили загрози своєму існуванню, назвали монстром Франкенштейна [10]. А британський письменник Н. Вайт також використав образ монстра Франкенштейна для характеристики Трампа, як втілення людських вад [16].

Подані приклади демонструють, що метафора Франкенштейна ефективно описує соціальні, політичні та ідеологічні конструкції, які є надмірними та виходять з-під контролю свої творців. При чому використовується два варіанти: Франкенштейн і монстр Франкенштейна. Перший варіант є спрощеною формою і символізує як самого творця, так і його творіння. Поширена в медійному контекстах як потужна метафора людської гордині та страху перед технологічним прогресом. Монстр Франкенштейна є літературно точним терміном, який підкреслює розмежування між творцем (ученим) і створінням.

Згідно проведеному аналізу, образ Франкенштейна у медійному дискурсі є функціональним, різноплановим і продуктивним. Він використовується для унаочнення гібридності структури, або її громіздкості. Також цей образ використовується, щоб створити емоційний вплив і викликати страх, посилити відчуття небезпеки та незахищеності, передати почуття роздратування, здивування і глузування. «Отже, образ Франкенштейна відображає механізм когнітивної метафоризації, за допомогою якого суспільство осмислює власні страхи перед технологічним прогресом, трансформуючи літературний образ у знак сучасної епохи».

Література

1. Харарі Ю. Н. Homo Deus. Людина божественна. За лаштунками майбутнього. Київ: Форс Україна, 2020. 512 с.
2. Франкенштейн підводного світу. Морський слимачок з сумкою замість рота тікаючи розкидає кінцівки. Фокус. 2023. URL: <https://focus.ua/uk/technologies/>

544156-frankenshteyn-pidvodnogo-mira-morskiy-slizen-s-sumkoy-vmesto-rta-ubegaya-razbrasyvaet-konechnosti.

3. 'Frankenstein' drug 10 times more powerful than fentanyl, 2023. URL: <https://www.foxnews.com/>. URL: <https://www.foxnews.com/> (date of access: 09.10.2025).

4. Bechly G. The Mystery of the Frankenstein Dinosaur. Discovery Institute : Science & Culture. 2024. URL: <https://scienceandculture.com/2024/08/fossil-friday-the-mystery-of-the-frankenstein-dinosaur/>.

5. Callaghan P. Lawsuit derides 'Frankenstein's monster' omnibus bill as unconstitutional, but what says the Minnesota Supreme Court?. MinnPost. 2025. URL: <https://www.minnpost.com/state-government/2025/02/lawsuit-derides-frankensteins-monster-omnibus-bill-as-unconstitutional-but-what-says-the-minnesota-supreme-court/> (date of access: 09.10.2025).

6. Elon Musk and others urge AI pause, citing 'risks to society' / J. Narayan et al. Reuters. 2023. URL: <https://www.reuters.com/technology/musk-experts-urge-pause-training-ai-systems-that-can-outperform-gpt-4-2023-03-29/> (date of access: 09.10.2025).

7. Gross T. The Frankenstein Hypothesis Confronting the implications and ramifications of artificial intelligence. Medium. 2021. URL: <https://medium.com/data-science/the-frankenstein-hypothesis-f075f809ec9b> (date of access: 09.10.2025).

8. Hunter W. The real Frankenstein's lab - and claim they could 'revolutionize medicine'. Daily Mail - news, sport, celebrity, science and health stories. 2025. URL: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-14542351/Scientists-grow-spare-human-BODIES.html> (date of access: 09.10.2025).

9. Lilley Z. New 'Frankenstein' Covid-19 variant in France. The Connexion. 2025. URL: <https://www.connexionfrance.com/news/new-frankenstein-covid-19-variant-in-france-what-symptoms-to-look-out-for/746597> (date of access: 09.10.2025).

10. Mundhra S. Frankenstein's monster: How Pakistan handcrafted its own biggest internal security. Firstpost. 2025. URL: <https://www.firstpost.com/world/frankensteins-monster-how-pakistan-handcrafted-its-own-biggest-internal-security-s-13871470.html> (date of access: 08.10.2025).

11. Pettit H. 'Frankenstein' meat grown in petri dish in space in world first. The Sun. 2019. URL: <https://www.thesun.co.uk/tech/10083991/meat-grown-space-iss/> (date of access: 09.10.2025).

12. Pigman A. 'Godfather of AI' urges governments to stop machine takeover. TechXplore. 2023. URL: <https://techxplore.com/news/2023-06-godfather-ai-urges-machine-takeover.html> (date of access: 09.10.2025).

13. Sampson F. Transplanting biometrics in police CCTV may create Frankenstein effect. Biometric Update. 2025. URL: <https://www.biometricupdate.com/202510/transplanting-biometrics-in-police-cctv-may-create-frankenstein-effect>.

14. Todorov S. Bulgaria's GERB Party Tries to Cobble Together 'Frankenstein' Ruling Coalition. Balkan Insight. 2025. URL: <https://balkaninsight.com/2025/01/15/bulgarias-gerb-party-tries-to-cobble-together-frankenstein-ruling-coalition/> (date of access: 09.10.2025).

15. Watson L. Don't forget your manners. The Drum. 2025. URL: <https://www.thedrum.com/opinion/2025/09/22/don-t-forget-your-manners-what-frankenstein-and-ai-teaches-us-about-talking> (date of access: 08.10.2025).

16. White N. British Writer Pens The Best Description Of Trump I've Read. London Daily. 2025. URL: <https://londondaily.com/british-writer-pens-the-best-description-of-trump-i-ve-read> (date of access: 09.10.2025).

17. Winfield A. Artificial intelligence will not turn into a Frankenstein's monster. The Guardian. 2014. URL: <https://www.theguardian.com/technology/2014/aug/10/artificial-intelligence-will-not-become-a-frankensteins-monster-ian-winfield> (date of access: 09.10.2025).



МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Світлана Гергуль,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та освітніх технологій,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасні трансформації інформаційного простору, зростання ролі цифрових технологій у комунікації та навчанні зумовлюють необхідність формування медіаграмотності майбутніх педагогів-філологів. Учитель англійської мови у XXI столітті виступає не лише носієм мовної культури, а й провідником критичного мислення, відповідального споживання та створення медіаконтенту, орієнтованого на академічну добросовісність, толерантність і демократичні цінності.

В умовах війни та інформаційних викликів для України медіаграмотність стає ключовою компетентністю педагогічного працівника, адже саме від рівня її сформованості залежить здатність протидіяти дезінформації, маніпуляціям і пропаганді. Європейський досвід засвідчує, що інтеграція медіаосвіти у систему підготовки вчителя є одним із чинників розвитку громадянської відповідальності та міжкультурного діалогу. Саме тому дослідження теоретичних засад і практичних механізмів формування медіаграмотності майбутнього вчителя англійської мови в українському освітньому контексті є надзвичайно актуальним.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок, що дана проблема є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених Серед вітчизняних науковців, які вивчають цю проблему, варто відзначити: В. Іванова, О. Волошенюк, Т. Іванову, які вивчають питання термінології, методології, впровадження медіаграмотності в освіту, формування критичного мислення в учасників освітнього процесу; Л. Найдьонову, яка досліджує психологічні механізми впливу медіа на особистість, питання критичного сприйняття інформації; О. Баришполець, О. Бойко, І. Череповську – аналізують феномен медіаграмотності у

контексті психології масової комунікації, педагогіки, цифрової безпеки та формування критичного мислення в учнів і студентів та інші.

Серед зарубіжних дослідників наукове осмислення медіаграмотності здійснюють: Л. Мастерман (L. Masterman) – один із перших дослідників педагогічних принципів медіаосвіти; Д. Бакінгем (D. Buckingham) – автор концепції «критичної медіаграмотності» (critical media literacy); Р. Хоббс (Renee Hobbs) – засновниця Media Education Lab, розробила модель розвитку цифрової та медіаграмотності вчителя; С. Шейбе та Ф. Рогоу (C. Scheibe & F. Rogow) – автори підручника «Медіаграмотність: критичне мислення у мультимедійному світі» (2012), у якому медіаосвіта розглядається як складова педагогічної культури; D. Frau-Meigs, A. García-Ruiz – аналізують європейські політики у сфері медіаосвіти та їх впровадження у педагогічну підготовку.

Проведене нами дослідження дозволяє констатувати, що формування медіаграмотності майбутнього вчителя англійської мови в європейських освітніх системах розглядається як стратегічний напрям професійної підготовки, який поєднує розвиток критичного мислення, цифрової компетентності та міжкультурної комунікації. Згідно з дослідженням О. Биндас (2021), у провідних країнах Європи (Фінляндія, Німеччина, Франція, Великобританія) реалізуються стратегії, що передбачають поєднання теоретичних знань про медіа з практичними навичками їх аналізу, створення та педагогічного використання. Зокрема, майбутні вчителі англійської мови залучаються до проєктної діяльності, розробки мультимедійних освітніх продуктів, участі в міжкультурних онлайн-комунікаціях, що сприяє формуванню критичного ставлення до інформації та розвитку цифрової етики.

У рамках європейських освітніх програм (наприклад, Erasmus+, eTwinning, Media Literacy for All) медіаграмотність розглядається як складова громадянської компетентності, що забезпечує здатність педагога протидіяти дезінформації, маніпуляціям та пропаганді. Особлива увага приділяється формуванню навичок фактчекінгу, верифікації джерел, аналізу візуального контенту, а також розумінню соціальних алгоритмів цифрових платформ.

Методичні підходи до формування медіаграмотності майбутніх учителів англійської мови в європейському контексті базуються на принципах інтеграції, міждисциплінарності, педагогічної автономії та етичної відповідальності. Вони передбачають використання кейс-методу, проблемно-орієнтованого навчання, цифрового сторітелінгу, а також рефлексивного аналізу медіатекстів у контексті мовної та культурної освіти.

Український освітній простір, зокрема в умовах війни та гібридних загроз, потребує системного впровадження медіаосвітніх компонентів у професійну підготовку педагогів. Як показує досвід, медіаграмотність майбутніх учителів-філологів формується на перетині інформаційної, медійної та цифрової компетентностей. Праці українських дослідників демонструють багатовимірний підхід до формування медіаграмотності майбутніх учителів англійської мови – від психолого-педагогічного аналізу до практичних моделей інтеграції у навчальні курси. Значний потенціал для розвитку медіаосвіти у підготовці вчителів англійської мови полягає в: оновленні змісту педагогічної освіти відповідно до вимог Державного стандарту вищої освіти; розробці авторських курсів з медіаграмотності у межах фахової підготовки; створенні цифрових платформ для педагогічної практики з елементами медіааналітики; впровадженні методичних рекомендацій щодо інтеграції медіаосвіти в освітній процес; посиленні ролі медіаграмотності у формуванні громадянської позиції, інформаційної стійкості та професійної відповідальності майбутніх педагогів.

У результаті проведеного аналізу теоретичних джерел, методичних розробок та освітніх ініціатив встановлено, що формування медіаграмотності майбутнього вчителя англійської мови є багатовимірним процесом, який охоплює когнітивні, етичні, технологічні та комунікативні компоненти професійної компетентності. Комплексне поєднання європейського досвіду та українських освітніх реалій створює умови для формування критично мислячого, медіаграмотного, етично відповідального вчителя англійської мови, здатного ефективно діяти в умовах сучасного інформаційного середовища.

Література

1. Биндас О. М. Стратегії формування медіаграмотності майбутніх учителів іноземної мови у провідних країнах світу URL: <https://surl.li/akhswn> (дата звернення 2.09.25)
2. Гергуль С. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів-філологів у процесі професійної підготовки. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 21. С. 8–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2023_21_4 (дата звернення 5.09.2025)
3. Гергуль С., Городнича Л., Ольховик М. Реалізація грантової програми NETTING у процесі професійної підготовки вчителів. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. 2024. Вип. 27. С. 8–13. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/637>
4. Maria Ranieria, Isabella Brunib, Anne-Claire Orban de Xivry Teachers' Professional Development on Digital and Media Literacy. Findings and recommendations from a European project URL: <https://surl.li/nxurcb> (дата звернення 30.08.2025)
5. Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education URL: <https://surl.li/sjdkkk> (дата звернення 30.08.2025)
6. Facing History & Ourselves. (n.d.). Media literacy and digital citizenship lesson plan ideas. URL: <https://surl.lu/ioguvz>. (дата звернення: 29.08.2025).

Nadiia Grytsyk,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

MODEL ANALYSIS OF DEVELOPING MEDIA AND INFORMATION LITERACY THROUGH MEDIATION OF TEXTS FROM SOCIAL MEDIA POSTS IN ENGLISH CLASSROOM

Introduction. In the digital age, social media has become a central arena for information exchange and opinion formation. This raises the need to develop media and information literacy (MIL) among learners, which can be effectively achieved through mediation of texts from social media. Mediation is understood as a pedagogical process of guided interaction with texts, enabling critical analysis, reflection, and reinterpretation (Martens & Hobbs, 2015). In the context of the English classroom, this practice integrates language learning with critical literacy skills.

Theoretical Framework. Media and information literacy is defined as a convergence of media literacy and information literacy, encompassing the ability to access, analyze, evaluate, and create media in a responsible way (Pokulyta & Sotska, 2022). The Message Interpretation Process (MIP) model highlights the dual role of affective and logical responses to media (Martens & Hobbs, 2015). Social cognitive theory and experiential learning approaches emphasize the importance of active, practice-oriented methods in strengthening learners' MIL skills (Current Psychology, 2024). In English language teaching, this allows the development of communicative competence through authentic, meaningful tasks.

The model of developing MIL through mediation of social media posts in English classrooms involves the following stages (see Table 1):

Table 1. The model of developing media and information literacy through mediation of social media posts in English classrooms

	Stage	Activities
1	Comprehension	understanding explicit content and context while practicing reading comprehension skills
	Deconstruction	identifying underlying assumptions, persuasive techniques, and bias (Ali & Qazi, 2021).
	Evaluation	fact-checking, cross-referencing, and assessing credibility (Current Psychology, 2024).
	Reflection	analyzing the effect on audiences and values implied, with emphasis on discussion in English (Izrael et al., 2020).
	Reconstruction	producing alternative or counter-texts in English with improved framing and evidence

Pedagogical Strategies. Active and experiential approaches include debates, role plays, fact-checking exercises, and creation of counter-posts. In English classrooms, these strategies also build vocabulary, grammar awareness, and discourse skills (Ali & Qazi, 2021). Learners should work with multimodal texts combining text, visuals, and emotional appeals. Facilitators play the role of guides, asking probing questions and scaffolding learners' analysis (Pokulyta & Sotska, 2022).

The expected outcomes include improved ability to distinguish facts from opinions, greater awareness of manipulation, enhanced capacity for evaluative judgment, and development of digital citizenship (Izrael et al., 2020). In English classrooms, mediation additionally supports language acquisition, fluency, and intercultural competence. Challenges include variability in learners' background knowledge, information overload, and the need for teachers' professional development in MIL (Current Psychology, 2024).

Conclusion. Mediation of texts from social media in English classrooms provides a powerful model for developing media and information literacy. It requires integration into curricula, teacher training, and consistent application in diverse contexts to build resilient, critically literate citizens (Pokulyta & Sotska, 2022).

References

1. Ali, A., Qazi, I. A. Countering Misinformation on Social Media Through Educational Interventions in Pakistan. *ArXiv*, 2021. Available at: <https://arxiv.org/abs/2107.02775>.
2. *Current Psychology*. Fighting fake news on social media: a comparative evaluation of digital literacy interventions. *Springer*, 2024. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/S12144-024-05668-4>.
3. Izrael, P., Karasová, M., Yang, M. Parental Mediation of Digital Media Use Among Children Aged 3–8 from the Perspective of Parents' Media Competence. *Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)*, 2020. Available at: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_tner_20_60_2_02.
4. Martens, H., Hobbs, R. Message Interpretation Process (MIP) Model in media literacy research. In: *Theories and Models of Media and Information Literacy*. INFLIBNET, 2015. Available at: <https://ebooks.inflibnet.ac.in/lisp20/chapter/theories-and-models-of-media-and-information-literacy/>.
5. Pokulyta, I. K., Sotska, O. V. Media literacy education: strategies and challenges. *ACNSCI*, 2022. Available at: <https://acnsi.org/journal/index.php/cte/article/view/668>.

Ольга Лілік,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови, літератури та журналістики,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Олександра Грищенко,

ліцеїстка суспільно-гуманітарного профілю (мовна галузь),
КЗ «Чернігівський обласний науковий ліцей»,
м. Чернігів, Україна

ВІРТУАЛЬНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ У КОНТЕКСТІ НЕОЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У науковому дискурсі поняття «мовна особистість» на сьогодні вживають для позначення «сукупності здібностей і характеристик людини, що детермінують особливості створення і сприйняття нею мовленнєвих творів (текстів), які різняться між собою за ступенем структурно-мовної складності, а також глибиною й точністю відображення дійсності, цільовою спрямованістю» [1, с. 38]. Водночас у результаті стрімких процесів технологізації й диджиталізації з'явилося поняття «віртуальна мовна особистість»; аналізуючи сутність цього феномену Т. Храбан зазначає, що це – «реальна мовна особистість, яка заглиблена в ситуацію спілкування у віртуальній реальності» [3]. Цікаво, що, на думку дослідниці, віртуальна особистість не замінює реальну і не протистоїть їй, а є новим інваріантом розвитку власного «Я» й самоутвердження персоналії.

У зв'язку з цим виникла й оформилася низка напрямів неолінгвістики, які спрямовані, зокрема, на дослідження різноманітних аспектів функціонування віртуальної мовної особистості, наприклад, лінгвістична персонологія, що передбачає вивчення віртуальної мовної особистості в її цілісності, системності та взаємозв'язках із суспільним контекстом. Розмаїття суспільного життя й різні аспекти функціонування мовної особистості призвели до оформлення кількох окремих підгалузей лінгвоперсонології, як-от: загальна лінгвоперсонологія, лінгвокультурна та лінгвокогнітивна персонологія, лінгвоперсонологія самореалізації та самоствердження, соціумна лінгвоперсонологія [2, с. 181].

У контексті вивчення віртуальної мовної особистості зауважимо, що сучасна лінгвоперсонологія ґрунтується передусім на принципах системності й контрастивності [2, с. 181], перший із яких забезпечує системність і цілісність характеристики досліджуваного феномену, що передбачає розроблення певної моделі опису з послідовним аналізом усієї сукупності чинників і параметрів мовної стратегії реалізації віртуальної особистості. Принцип контрастивності забезпечує аналіз віртуальної мовної особистості за допомогою порівняльно-зіставного методу, що стає основою для виявлення особливостей мовної поведінки особистості, «її проявів у різні періоди життя та у відповідних соціумних середовищах, реалізацію комунікантом моно-, бі- чи полілінгвальних інтенцій» [2, с. 182].

А. Загнітко зазначає, що мовна особистість має два основні концептуальні виміри – однопersoнологійний (репрезентує конкретну мовну особистість у сукупності проявів, зокрема часопросторовому, культурно-естетичному, соціумному тощо) і поліpersoнологійний (передбачає з'ясування мовночасового, мовнопросторового, мовногенераційного, мовносоціумного та інших аспектів функціонування полілінгвоперсоналії) [1, с. 84]. Зазначені виміри забезпечують комплексний аналіз формування й функціонування віртуальної лінгвоперсоналії з урахуванням усіх особливостей сучасного соціокультурного середовища.

К. Холл (Hall C.) і Г. Ліндсей (Lindsey G.) пропонують описувати віртуальну лінгвоперсоналію через її мовне маскування (модус persona), внутрішню сутність (дискурсивні практики – модус perse), лінгводуховний стан, ціннісно-світоглядні орієнтири (модус perzon), специфіку реалізації мовної особистості в інших (модус персонального) [5, с. 64]. Ця концепція може стати теоретичною базою для досліджень специфіки функціонування віртуальної мовної особистості.

Варто враховувати й концепцію А. Загнітка щодо проходження мовною особистістю під час її формування двох основних етапів [5, с. 113]:

1) зовнішньopersoнологійного (період стихійного формування мовних здібностей і самостановлення мовної особистості шляхом цілеспрямованого розвитку своєрідного образу, крізь призму якого вона утверджується в суспільстві, адаптується до його умов; мовна особистість накопичує необхідні для реалізації свого потенціалу ресурси);

2) внутрішньopersoнологійний (етап поглибленого самопізнання й усвідомлення власної сутності, коли аналізується усе раніше пізнане й накопичене, формується світогляд й на цій основі відбувається самоусвідомлення) [5, с. 113].

У контексті функціонування віртуальної мовної особистості доцільно згадати і про такий напрям сучасних мовознавчих досліджень, як лінгвістична іміджелогія, яка сформувалася на перетині політології, соціології, соціальної психології, а також галузей політтехнологій, маркетингу й піару. Як слушно зауважує Л. Шевченко, представники лінгвістичної іміджелогії прагнуть дослідити мовний інструментарій прогнозованих чи актуалізованих в іміджевих текстах ефектів, а також дієві іміджеві стратегії та тактики, вони цілеспрямовано звертають увагу на мотивувальний критерій добору слова як центру креативного повідомлення, а також визначають і характеризують типові та ефективні для іміджевої інформації жанри [3, с. 8].

Фактично, цей напрям неолінгвістики передбачає вивчення ролі мови у формуванні іміджу особистості, зокрема й віртуальної мовної, й управління ним. Окрім того, лінгвістична іміджелогія спрямована на дослідження впливу мовних засобів на сприйняття й оцінювання певного об'єкта (людини, організації, продукту, ідеї тощо) та визначення шляхів використання мовних стратегій для створення або зміни їхнього іміджу.

Варто зауважити, що на сьогодні як в українській, так і у світовій прикладній лінгвістиці цей неонапрямок перебуває на стадії формування, а відповідно, триває обґрунтування його концептуальних засад, а також термінів і дефініцій для дослідження іміджевої метамови, семантики усних і писемних іміджевих текстів.

Загалом, лінгвістична іміджелогія, як і лінгвістична persoнологія, мають великий потенціал для практичного застосування в різних сферах сучасного суспільного життя, як-от реклама, політика, PR тощо. Вони пов'язані з дослідженням впливу продуктів мовлення на масову свідомість громадян із метою формування в них певного ставлення до об'єкта, на створення іміджу якого спрямовані всі зусилля, а також на аналіз мовної стратегії особистості, зокрема й віртуальної, виявлення взаємозв'язку мовної поведінки й сформованого образу.

Отже, дослідження з лінгвістичної персонології й іміджелогії є перспективними напрямками неолінгвістики, оскільки вони відповідають суспільним потребам, зорієнтовані на з'ясування співвідношень між мовною особистістю, зокрема й віртуальною, та певною комунікативною спільнотою, уможливають вивчення закономірностей життєдіяльності віртуальної мовної особистості, розроблення технологій захисту персоналії від різноманітних інформаційних впливів і маніпуляцій, мовної та комунікативної агресії тощо.

Література

1. Загнітко А. Теорія лінгвоперсонології: монографія. Вінниця: Нілан-Лтд, 2017. 136 с.
2. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
3. Храбан Т. Віртуальна мовна особистість як феномен інтернету. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки. 2015. Вип. 138. С. 258-262.
4. Шевченко Л. Лінгвістична іміджелогія: дослідницький потенціал. Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. 2023. №(46). С. 6-17. URL: <https://apultr.knu.ua/index.php/APULTR/article/view/135>. (дата звернення: 14.07.2025).
5. Hall C. S., Lindsey G. Theories of Personality. N.-Y: John Wiley and Sons, 1970. PP. 23.

Alina Karpeko,

Student, Faculty of Philology,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

DEVELOPING STUDENTS' MEDIA LITERACY THROUGH AUTHENTIC MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The relevance of this topic is determined by contemporary educational requirements, which involve the development not only of language skills but also of media and cognitive competencies in students. In a world where an enormous amount of information is delivered through news, social media, videos, blogs, and podcasts, the ability to critically evaluate information has become an essential skill. In foreign language teaching, the development of media literacy allows for the combination of language skills with the ability to analyze, evaluate, and interpret information, promoting the formation of critical thinking and a socially active stance. The use of authentic materials is an effective tool to achieve these goals, as they allow students to work with real language samples and cultural contexts [2].

The issue of developing media literacy through authentic materials has been actively studied by educators and linguists. Research shows that working with real texts and multimedia resources enables students to practice the language in genuine communicative situations, develop the ability to critically evaluate information, recognize biases and manipulations, and understand the cultural specifics of language communities [1]. Authentic materials include news articles, journalistic texts, advertisements, videos, and podcasts created for native speakers, which ensures the integration of linguistic and analytical tasks into the learning process. The use of such resources increases student motivation and develops cognitive skills necessary for academic, professional, and social activities.

The methodology for developing media literacy involves combining language practice with analytical work. Working with texts and videos stimulates the development of language skills, helps identify main ideas, analyze key facts, assess the reliability of sources, and notice authors' subjective judgments. Organizing discussions, debates, and classroom conversations encourages active language use and fosters the ability to express opinions with arguments. Project-based tasks, such as creating reviews, blogs, or media projects, combine the development of language competencies with analytical skills, allowing students not only to reproduce information but also to create their own products that demonstrate critical analysis.

Adapting authentic materials to students' language proficiency levels and age characteristics is a key factor in their effectiveness. For beginners, it is advisable to use shortened texts and videos with subtitles, while for advanced learners, original materials without adaptation are suitable. It is important to consider the cultural context of the media, which contributes to the development of intercultural competence and the formation of a global perspective in students. Integrating language and interdisciplinary tasks enhances overall preparedness and develops complex 21st-century competencies [2].

The practical significance of authentic materials is confirmed by research: students working with real media resources demonstrate increased motivation, active use of language skills, higher levels of critical thinking, and the ability to evaluate the reliability of information [1]. This contributes to the development of analytical and communicative competencies, preparing students for effective information use in professional and social activities.

In conclusion, developing media literacy through authentic materials in foreign language teaching is a relevant area of pedagogy. Using such materials allows the combination of language competency development with critical thinking, preparing students for conscious and effective information use. The systematic application of authentic materials creates conditions for forming key 21st-century competencies and comprehensive development of linguistic, cognitive, and sociocultural skills.

References

1. Baker-Bell A. *Linguistic Justice: Black Language, Literacy, Identity, and Pedagogy*. London: Routledge, 2020. ISBN 978-1-138-55101-5.
2. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40, No. 2. P. 97-118. DOI: 10.1017/S0261444807004144.

Юлія Черненко,

студентка ОС магістр, філологічний факультет,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ДОСВІД ВИВЧЕННЯ ОПОВІДАНЬ ГАННИ БАРВІНОК У КОНТЕКСТІ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГІГІЄНИ

У сучасному світі, де дезінформація та маніпулятивні нарративи становлять загрозу інформаційній безпеці, особливо в умовах війни, медіаграмотність є ключовою складовою освіти. Регіональна література, зокрема творчість Ганни Барвінок (Олександри Білозерської-Свідницької), може стати ефективним інструментом формування критичного мислення в учнів старшої школи. Її оповідання, що відображають побут і моральні цінності Сіверського краю, дозволяють аналізувати соціальні проблеми та їх репрезентацію в медіа. Мета тез – продемонструвати, як вивчення творів Ганни Барвінок сприяє розвитку медіаграмотності та інформаційної гігієни в освітньому процесі.

Творчість Ганни Барвінок є цінним джерелом для вивчення регіональної літератури Сіверщини, що поєднує фольклорні мотиви з реалістичним зображенням соціальних реалій XIX століття. Оповідання «Лихо не без добра» (1860-ті роки) розкриває тему боротьби з життєвими труднощами через призму моральної стійкості та віри в справедливість. У центрі твору – історія персонажів, які долають бідність і несправедливість, що відображає типові проблеми сіверянського побуту. Цей мотив дозволяє провести паралелі з сучасними медіа, де часто створюються спрощені нарративи про «успіх» чи «невдачу», які можуть маніпулювати сприйняттям аудиторії. Аналізуючи «Лихо не без добра» на уроках української літератури, учні вчать розпізнавати стереотипи та маніпулятивні техніки, порівнюючи літературні образи з медіарепрезентаціями.

Вивчення цього оповідання в контексті медіаграмотності передбачає кілька методичних підходів. По-перше, компаративний аналіз допомагає учням зіставити соціальні проблеми, описані Барвінок (бідність, боротьба за справедливість), із сучасними медіанаративами, які часто спрощують чи драматизують ці теми. Наприклад, завдання «Проаналізуй образ героя в творі та сучасному медіа» розвиває вміння виявляти упередження. По-друге, цифрові інструменти, такі як онлайн-платформи для аналізу текстів (Google Docs, Padlet), дозволяють структурувати дискусії про маніпулятивні стратегії в медіа. Учні можуть створювати власні тексти, моделюючи позитивні чи негативні нарративи, а потім критично їх оцінювати. По-третє, інтерактивні методи (групові дискусії, аналіз медіакейсів) сприяють формуванню інформаційної гігієни, вчать учнів перевіряти джерела та уникати стереотипів.

Такі підходи відповідають європейським практикам медіаосвіти, де література використовується як інструмент критичного мислення та протидії дезінформації. У контексті війни в Україні твори Барвінок набувають особливої актуальності, адже регіональна література Сіверщини формує національну свідомість, стійку до пропаганди. Наприклад, моральна стійкість героїв «Лихо не без добра» може бути

використана для деконструкції маніпулятивних наративів, що применшують значення особистих зусиль у боротьбі з викликами.

Таким чином, вивчення оповідань Ганни Барвінок, зокрема «Лихо не без добра», у старшій школі сприяє розвитку медіаграмотності через аналіз соціальних мотивів і їхньої репрезентації в медіа. Методичні підходи, що поєднують компаративний аналіз, цифрові інструменти та інтерактивні формати, дозволяють учням розпізнавати маніпуляції та формувати інформаційну гігієну. Інтеграція таких практик у шкільні програми не лише поглиблює розуміння регіональної літератури, а й зміцнює стійкість молоді до дезінформації в умовах війни та цифрових викликів.

Література

1. Барвінок Г. Оповідання. Київ: Дніпро, 1985. 320 с.
2. Барвінок Г. Оповідання з народних уст. Київ: Видавництво «Дніпро», 1985. 320 с.
3. Легкий М. Проза Ганни Барвінок 1880–1890-х років: проблематика й поетика. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія*. 2023. № 85. С. 45–56.
4. *Літературно-науковий Вісник*. Львів, 1898–1914.
5. Мокрогуз О. Критичне мислення в контексті медіаосвіти. *Збірник наукових праць Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2020. № 1. С. 12–18.
6. Хропко П. Творчість Ганни Барвінок у контексті етнографічної прози. *Українське літературознавство*. 1987. Вип. 49. С. 35–42.

Зінаїда Шумейко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін,
Пенітенціарної академії України,
м. Чернігів, Україна

ІНФОМЕДІЙНИЙ КОНТЕКСТ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Стан розвитку сучасного українського соціуму, реформаційні процеси в освіті актуалізують потребу в оновленні змістового наповнення й методичного інструментарію для інтенсифікації викладання окремих освітніх компонентів, зокрема «Української мови (за професійним спрямуванням)», що є нормативною навчальною дисципліною циклу загальної підготовки для всіх освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [2, с. 5].

Дослідники наголошують на необхідності формування в здобувачів вищої освіти здатності повноцінно і критично сприймати медіаінформацію, уміння розрізняти факти й судження, аналізувати й оцінювати їх, а також створювати власні медіатексти, використовувати у процесі навчання і професійної діяльності сучасну медіатехніку [1, с.106]. Це дає підстави говорити про практичну значущість медіаграмотності, яку розглядають як цілісний комплексний феномен, кожен зі складників якого виконує свою функцію.

Як зазначено в «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», медіаграмотність забезпечуватиме «розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію» [3].

Відповідно, до основних складників медіаграмотності Art Silverblatt, Ellen Enright Eliseiri відносять: здатність до критичного мислення, що дає змогу аудиторії розвинути незалежні судження про зміст медіа; розуміння процесу масової комунікації; усвідомлення впливу медіа на особистість і суспільство; розвиток умінь аналізувати й обговорювати медіатексти; розгляд змісту медіа як «тексту», який забезпечує розуміння нашої сучасної культури і нас самих; розвиток здатності отримувати задоволення, розуміти й оцінювати медійний зміст; готовність продукувати власні медіатексти [4].

Лілік О., Сазонова О. [2] наголошують, що медійна грамотність містить такі основні складові, які важливо брати до уваги в процесі викладання освітньої компоненти «Українська мова (за професійним спрямуванням)»:

1) естетичні та креативні навички, що охоплюють здатність бачити, чути, створювати та інтерпретувати медіаконтент (студенти можуть розвивати ці навички, самостійно створюючи медіапродукцію навчального характеру);

2) інтерактивні навички, що передбачають здатність спілкуватися за допомогою медіа та приміряти на себе різні медіаролі (ці навички можуть бути розвинені в межах колабораційного навчання та практики; інтерактивні навички вказують на готовність висловлювати свої думки та давати настанови);

3) навички критичного аналізу, що містять уміння інтерпретувати та розуміти значення різних видів медіаконтенту (студент може інтерпретувати та оцінювати медіаформи та контент, використовуючи різноманітні аналітичні інструменти; ці навички найкраще розвиваються шляхом ознайомлення з різноманітними медіатекстами);

4) навички безпеки, що полягають в умінні знаходити вихід із скрутних ситуацій та уникати їх; найважливішими навичками безпечної поведінки у віртуальному просторі є захист приватного простору та вміння уникати шкідливих контактів та контенту.

Наведемо приклади завдань із освітньої компоненти «Українська мова (за професійним спрямуванням)», які потенційно сприятимуть формуванню медіаграмотності здобувачів вищої освіти.

1. Знайдіть в Інтернеті інформацію про будь-яке захворювання. Спробуйте відшукати якнайбільше джерел та порівняти подану в них інформацію: он-лайн бібліотеки; сайти медичних компаній; сайти медичних асоціацій; мережеві версії журналів про здоров'я; домашні сторінки аптеки або медичної клініки; приватні блоги або сайти; сайти комерційних компаній, що прагнуть надавати об'єктивну медичну інформацію; дискусійні форуми. Напишіть есе, у якому мають бути перелічені та описані основні способи визначення автентичності та авторитетності медичного сайту. Дайте відповіді на такі запитання: Яку інформацію вам вдалося знайти про захворювання, його симптоми, форми, заходи профілактики та лікування? Якій інформації Ви довіряєте? Яка інформація Вас здивувала? Чи можуть медичні сайти допомогти діагностувати захворювання? Наскільки безпечним є самолікування на основі медичної інформації, знайденої в Інтернеті? Прокоментуйте мовні особливості медіаматеріалів, із якими ви ознайомилися.

2. Знайдіть журнал за тематикою вашої спеціальності. Як він називається? Знайдіть одну статтю, яку Ви вважаєте цікавою, та підготуйте її анотацію (письмово).

3. Відеонарис «Що відбувається у твоїй групі, в інституті, університеті? Зніміть відео про проблеми, що існують у вашому оточенні, та запропонуйте варіанти їх усунення. Завантажте відео, наприклад, на YouTube і перегляньте, який відгук воно отримало. Щоб відео переглянуло більше глядачів, розмістіть його на сайтах соціальних мереж.

4. Магія реклами. Вивчіть засоби та ефективність різних видів реклами. Підготуйте оголошення, наприклад, про виступ церковного хору або сільський ярмарок. Нехай це буде не друкowana продукція, а радіо чи телевізійна реклама.

5. Знайдіть кілька цитат про політика, лідера громадської думки, письменника та його творчість тощо. Перевірте їхню правильність за сайтом «Вікіцитати» та іншими джерелами. Чи можна їх використовувати в межах освітнього процесу і професійної діяльності без перевірки?

Отже, цілеспрямоване формування медіаграмотності здобувачів вищої освіти засобами навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприятиме підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, стимулюватиме інтерес студентів до виконання навчальних завдань, позитивно впливатиме на розвиток критичного мислення, здатності аналізувати інформацію й продукувати власну якісну медіапродукцію.

Література

1. Лілік О.О. Формування медіаграмотності майбутніх учителів української мови і літератури: практичні аспекти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 27. Т.6. С. 106-109.

2. Лілік О. О., Сазонова О. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): інфомедійний контекст. Чернівці, 2022. 134 с.

3. Найдьонова Л.А., Слюсаревський М.М. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція. Київ, 2016. 16 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> (дата звернення: 03.07.2025).

4. Silverblatt Art Ed., Enright Eliceiri El. Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut – London : Greenwood Press, 1997. 234 p.

Mariia Beliavska,

Student of the Faculty of Philology,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

Scientific supervisor:

Hanna Hrytsenko,

PhD, Associate Professor of the Department
of Foreign Philology and Educational Technologies,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

THE INFLUENCE OF MEDIA ON THE FORMATION OF YOUTH WORLDVIEV AND SCHOOL COMMUNITIES

Nobody can deny that nowadays the influence of the media is huge and powerful. It sets trends all over the world. Every day people go online to find the best outfit, check their friends` posts or promote their business. The reason they are all doing that is to stay connected, to feel they`re part of a community.

Youth has always been the most active and progressive part of society. They build up inside everything they usually face in social media. Some sources like Instagram, Tik-Tok and YouTube spread the information among us very very quickly, with no opportunity to stop or to limit the process. It means the world has been changing, with new standards and rules.

Other media, such as magazines, radio, video games and television, also have the potential to influence youth`s eating habits, exercise habits, buying habits and mental health. If children are allowed to be exposed to these media without adult supervision, they may have deleterious effects as well.

High school programs promoting media awareness have been shown to be beneficial. They give students more understanding of how the media may affect them socially. With the help of media education, young people will be able to critically evaluate the work of journalists, distinguish myth from reality, understand the nature of manipulation, comprehend and formulate their worldviews and consciously present their requests to the media industry. Students of many modern universities, both technical and humanitarian, master modern information technologies as part of the educational process, without which it is impossible to work productively and live up to the times today. When preparing for seminars, tests and exams, students have to study a huge amount of literature, analyze various printed and electronic sources, and mass media containing useful and relevant information.

Parents play a vital role in this scenario as well. They have to monitor and control their children`s viewing habits. Family is a key model that sets up the borders and should actively participate in the development of critical thinking, soft skills, data analyzing skills etc.

The influence of media on young people is controversial. It can be a powerful resource for development, education, and self-expression, but it also carries risks of misinformation, addiction, and social pressure. Therefore, it is crucial to integrate media education into the school environment and foster a conscious and responsible attitude toward information.

References

1. Media Influences in Young People`s Lives. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2533813/> (date of access: 13.10.2025).
2. Impact of media use on children and youth. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2792691/> (date of access: 13.10.2025).
3. Problematic social media use in childhood and adolescence. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306460324000297>(date of access: 13.10.2025).
4. THE IMPORTANCE OF MEDIA EDUCATION IN THE FORMATION OF MEDIA CULTURE IN YOUTH. URL: <https://westerneuropianstudies.com/index.php/1> (date of access: 13.10.2025).

Hanna Hrytsenko,

Department of Foreign Philology
and Educational Technologies,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

AN ANALYTICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING MEDIA AND INFORMATION LITERACY THROUGH THE MEDIATION OF SOCIAL MEDIA MATERIALS

In the current age of digital technology, Media and Information Literacy (MIL) is an essential skill for navigating the complex and often manipulative media landscape. Social media platforms – such as Facebook, Instagram, and TikTok – serve as primary information sources for many users, yet they frequently contain biased, misleading, or emotionally charged content. This paper aims to explore a model for developing MIL through text mediation, using authentic posts from social media as educational material.

The proposed model is grounded in critical discourse analysis, critical literacy pedagogy, and communicative teaching approaches. Due to the publication of the *CEFR Companion Volume (2020)*, which specifies mediation skills and provides their illustrative descriptors, the practical implementation of the mediation in contemporary teaching materials has benefited [1].

In the context of foreign language education, mediation refers to a set of communicative activities that involve imparting, interpretation and adaptation of information in a way that aligns with the interlocutor's level of understanding, background knowledge and communicative needs. This process not only facilitates effective interaction but also supports the development of linguistic and intercultural awareness, playing a crucial role in overcoming linguistic and cultural barriers in communication [2, 115].

The incorporation of mediation-oriented tasks into instructional materials is increasingly recognized as a critical component in the development of foreign language communicative competence. Such tasks enable learners to engage in authentic communication scenarios that reflect the complexity of real-life intercultural interactions. As a result, learners become better equipped to navigate diverse communicative contexts, demonstrating both flexibility and cultural sensitivity – skills essential in multilingual and multicultural environments.

Mediation here is understood not just as translation or simplification of content, but as critical engagement with the text – analyzing the message, uncovering hidden ideologies, and interpreting both linguistic and visual elements. The proposed framework views text mediation as an active process of deconstructing and reconstructing meaning. Social media texts – characterized by their brevity, multimodality, and persuasive intent – serve as rich material for engaging learners in meaningful reflection and discussion.

The model comprises four key stages:

1. Selection of authentic social media content, emphasizing topical relevance, emotional appeal, and the potential for critical inquiry.
2. Collaborative reading and guided interpretation, focusing on the identification of rhetorical strategies, framing techniques, and implicit biases.
3. Source evaluation and fact-checking activities, aimed at developing digital verification skills.

4. Creative and reflective tasks, including the generation of counter-narratives, rewritings or awareness-raising campaigns.

Implemented in university classrooms, this approach has proven effective in fostering the development of essential MIL skills such as critical thinking, source criticism, media message deconstruction, and responsible digital communication. Furthermore, the educator's role is reconceptualized as that of a mediator-facilitator, promoting a dialogic and inquiry-based learning environment.

To conclude, this research contributes to the growing field of media literacy education by offering a practical and adaptable model for integrating social media content into classroom instruction. The findings suggest that integrating social media texts into educational practices not only enhances students' media literacy but also encourages active civic engagement and resilience against disinformation. This model may serve as a foundation for further empirical research and practical implementation in diverse educational contexts.

References

1. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 274 p.

2. Бирюк О.В., Гриценко Г.В. Формування вмій медіації тексту: за матеріалами підручника «Speakout. C1-C2». Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. (219), С. 114-118. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-114-118>.

Anna Ponomarenko,

Student of the Faculty of Philology,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

Scientific supervisor:

Hanna Hrytsenko,

PhD, Associate Professor of the Department
of Foreign Philology and Educational Technologies,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF 6TH GRADE STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS THROUGH INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The development of critical thinking among student sin English language lessons is becoming a central task in modern education. In the context of the digital era, interactive technologies are not only a motivational tool but also a main thing of forming analytical and reflective skills for 21st-century learners. Technology-aided, project-based learning creates an authentic environment where students can analyze, evaluate, and synthesise in formation while communicating in English [1, 130]. Such practices help to integrate linguistic, cognitive, and social competencies, allowing learners to shift from memorisation to reasoning and creativity.

Research shows that interactive platforms and digital collaboration tools encourage students to make independent judgments and construct arguments supported by evidence [3, c. 15]. In addition to this, 6th grade students can be more involved in the learning process and development of their critical skills, using interactive technologies. During problem-solving activities, learners are exposed to multiple perspectives, which increases their ability to interpret, compare, and justify ideas. These experiences strengthen both critical awareness and communicative flexibility, making the English classroom a micro-model of real-world interaction.

Furthermore, recent studies emphasise the potential of artificial intelligence-based tools such as ChatGPT in developing students' critical thinking [2]. Guided use of such technologies supports students in questioning information, assessing reliability, and engaging in reflective dialogue. Therefore, the purposeful integration of interactive and AI-enhanced methods in English language instruction can substantially enhance sixth-graders' critical thinking, ensuring their readiness for complex problem-solving and lifelong learning.

References

1. Arabloo, Parisa, et al. The effect of technology-aided project-based English learning on critical thinking and problem solving as indices of 21st century learning. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 125–150.
2. Avsheniuk, Nataliia, et al. Empowering language learners' critical thinking: Evaluating ChatGPT's role in English course implementation. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Special Issue on ChatGPT, 2024. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4814724(date of access: 16.10.2025).
3. Moghadam, Zahra Bakhtiari, Narafshan, Mehry Haddad, Tajadini, Massoud. The effect of implementing a critical thinking intervention program on English language learners' critical thinking, reading comprehension, and classroom climate. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2023, vol. 8, no. 1, p. 15. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-023-00188-3> (date of access: 16.10.2025).

Bohdana Hrechko,

Student of the Faculty of Philology,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

Scientific supervisor:

Oksana Matsnieva,

PhD in Education, Associate Professor
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
Chernihiv, Ukraine

INTEGRATING MEDIA LITERACY INTO ENGLISH LESSONS IN LOWER SECONDARY SCHOOL

Media literacy has become an essential component of general education in the 21st century. In the context of English language teaching at lower secondary school, media literacy is not only about protecting students from misinformation but also about developing their critical thinking and communication skills [2].

Firstly, authentic media texts such as news articles, social media posts, and short videos can be used in teaching English language in order to enhance students' reading, listening and speaking skills. Working with real-life content motivates pupils and makes language learning more meaningful. Secondly, analyzing different media messages helps learners to recognise stereotypes, bias and strong persuasive techniques. As we can see, this process fosters both linguistic competence and critical awareness [1].

English teachers of lower secondary schools can also introduce a variety of project-based activities into the learning process, such as producing or simply analyzing video reports, fact-checking international articles, creating a class blog. These tasks encourage students to use English not only as a school subject, but as a tool for understanding and interacting with the real modern world as well. During such projects, they engage with each other, exchange their views and opinions, search for various strategies of identifying fakes online. This approach involves collaboration and group interaction during the project learning.

Finally, the integration of media literacy into English classes provides a lot of opportunities for our young learners. If we use it in a creative way, we prepare our pupils for lifelong learning as they become more independent in forming their own opinions, advanced and confident in dealing with an infinite stream of information that our digital age provides. Thus, teaching English in lower secondary school can effectively combine language acquisition with the development of media literacy skills, contributing to both their personal and professional development.

References

1. Buckingham, D. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK : Polity Press, 2003. 219 p.
2. Hobbs, R. *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington, DC : Aspen Institute, 2010. 68 p.

Mariia Ladanai,

Student of the Faculty of Philology,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

Scientific supervisor:

Hanna Hrytsenko,
PhD, Associate Professor of the Department
of Foreign Philology and Educational Technologies,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

PROJECT-BASED ACTIVITIES IN SCHOOLS AS A TOOL FOR DEVELOPING MEDIA LITERACY IN THE CONTEXT OF WAR AND INFORMATION CHALLENGES

Modern education is undergoing a transformation, as the information space becomes a key environment for learning, self-development, and socialization. Therefore, fostering media consumption culture and media literacy among students is one of the most relevant goals of the New Ukrainian School. Christopher Worsnop, Canadian media education researcher, views media literacy as the ability to experiment with media texts, analyze and interpret them, and create one's own. American scholar Robert Kubey defines media literacy as the capacity to access, evaluate, analyze, and communicate messages in various media forms [1]. While media consumption culture emphasizes the critical and informed engagement with media as a user, media literacy involves a broader set of competencies, including critical analysis, evaluation, and the production of original media content [2].

One of the most effective methods for developing this competence in contemporary education is project-based learning, which integrates educational objectives with practical experience. As noted by O. Hryniuk, project-based learning cultivates a research-oriented attitude and critical thinking skills in students [3]. Within the framework of media literacy, this approach enables students not only to acquire information but also to critically analyze it, assess the credibility of sources, and produce their own media content. During media project work, students also create their own content (videos, articles, presentations), transitioning from passive information consumption to active content production. As outlined in the Media Literacy Development Strategy of the Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine until 2026, media projects help cultivate students' awareness of the role of media in a democratic society and promote the development of critical thinking and media literacy skills [4].

According to the study by the Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine «Media Education in Ukraine: Challenges and Opportunities» (2023), the development of media literacy faces several key challenges. Following the full-scale Russian invasion, there was an urgent need to adapt quickly to new realities, which led the organization Filter – a Ukrainian media literacy and fact-checking initiative – to replace long-term strategies with a more flexible approach capable of responding promptly to changes in the information environment. Another major challenge was detecting propaganda and fake news, which required developing practical tools and guidelines to verify information. Finally, scaling initiatives within limited resources remained difficult; nevertheless, Filter reached over 18 million people through the first national media literacy test. These challenges underscore

the importance of flexibility, rapid adaptation, and effective use of resources for promoting media literacy during wartime. [5]

Project-based activities in schools offer an effective way to develop media literacy, particularly under the informational and social pressures of wartime. By creating media content, analyzing sources, and practicing verification techniques, students learn to recognize misinformation, strengthen critical thinking skills, and navigate complex media landscapes, while becoming responsible and active participants in democratic society.

References

1. Sheibe, C., & Rogow, F. (2017). *Media literacy: A teacher's guide* (S. D'yoma, Trans.; V. F. Ivanov & O. V. Voloshenyuk, Eds.). Kyiv: Center for Free Press, Academy of Ukrainian Press.
2. Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine. (2025). *Media literacy manual*. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/e/3/596908.pdf> (date of access: 17.10.2025).
3. Hrynyuk, O. S. (2016). The role of project-based activities in developing the scientific worldview of school graduates. *Scientific Journal of National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 17: Theory and Practice of Teaching and Education*, 6, 6–12. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713642/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%9E.%D0%A1.%20%D0%A0%D0%BE%D0%BB%D1%8C%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf> (date of access: 17.10.2025).
4. Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine. (2024). *Media literacy development strategy until 2026*. URL: <https://www.undp.org/ukraine/press-releases/ministry-culture-and-information-policys-media-literacy-development-strategy-until-2026-presented-kyiv> (date of access: 17.10.2025).
5. Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine. (2023). *Media education in Ukraine: Challenges and opportunities*. URL: <https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/media-literacy-in-wartime-insights-from-the-ukrainian-national-project-filter/> (date of access: 17.10.2025).

Ilya Hergul,

Postgraduate student,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AND THE CHALLENGES OF DISINFORMATION: THE ROLE OF THE TEACHER AS A GUIDE TO MEDIA

In the context of the digital transformation of society and the growing influence of information and communication technologies on the educational environment, media literacy is becoming a key component of the professional competence of modern teachers. It encompasses not only the ability to critically perceive media content, but also the ability to analyze sources of information, recognize manipulative techniques, counteract disinformation, and develop safe digital behavior skills in students.

European regulatory frameworks, in particular DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators), define media literacy as an integral part of a teacher's digital competence, which includes the ability to think critically, use digital resources ethically, and pedagogically model information resilience in students. Within the TeaMLit (Teacher Media Literacy) initiative, media literacy is seen as a basic requirement for teachers to be ready to work in an environment of information overload, digital polarization, and the spread of fake narratives.

In this context, teachers are not only transmitters of knowledge, but also guides to media culture - individuals capable of shaping students' critical attitudes toward information, developing their skills of reflection, argumentation, and dialogue, and helping them become responsible citizens capable of navigating the complex media landscape. This role requires teachers to have a high level of information literacy, methodological flexibility, and a willingness to engage in continuous professional development.

The problem of digital transformation of education and the role of teachers as guides to media culture is the subject of scientific research by both domestic and foreign scholars. An important contribution to the development of the conceptual foundations of the digital transformation of education was made by G. Onkovych, O. Taranenko, O. Spivakovsky, L. Luparenko, and I. Semerikov, who emphasize the interconnection between the digital competencies of teachers and the effective implementation of the principles of the New Ukrainian School. In their works, teachers are presented not only as users of digital technologies, but also as media intermediaries who ensure that students critically comprehend information flows. M. McLuhan and N. Postman laid the theoretical foundations for understanding the impact of media on culture and learning, while contemporary European scholars D. Frau-Meigs, A. García-Ruiz, and J. Torres Martín analyze the relationship between the digital transformation of the educational space, information security, and the development of media literacy in the context of European educational policy.

One of the most significant challenges is the decline in trust in official sources of information. Teachers often encounter students who form their worldview under the influence of social media, bloggers, and algorithmically tailored news feeds. This environment contributes to the «information bubble» effect (E. Pariser), in which consumers receive only those messages that confirm their pre-existing beliefs. This makes it difficult to form an objective, rational perception of social and cultural phenomena, and thus increases the teacher's pedagogical responsibility for developing critical media literacy.

The second challenge is the manipulative nature of modern information flows, which often appeal to emotions rather than facts. Teachers have to counteract the tendency toward

emotional polarization among students, which is exacerbated in the context of hybrid information wars. This requires teachers not only to have a high level of information literacy themselves, but also to be able to organize educational situations that develop students' ability to verify facts, recognize manipulation, and make informed decisions.

The third important aspect is the ethical dimension of disinformation challenges. The digital environment requires teachers to be moderators of value orientations and bearers of media ethics based on the principles of responsibility, reliability, respect for human rights, and informational autonomy. As R. Hobbs (2021) notes, teachers' media education activities should go beyond technical mastery of tools and focus on shaping morally conscious information behavior.

Cognitive overload is no less significant a challenge – constant interaction with a large number of information sources leads to a decrease in concentration, superficial assimilation of knowledge, and a loss of analytical depth. This highlights the need to implement pedagogical strategies of «slow thinking» (D. Kahneman), reflection, and contemplation, which enable students and teachers to maintain a critical distance from the flow of data.

That is why an important task in training future teachers is to shape their values and worldview in relation to the media – to help them understand that media culture is not only a technological phenomenon, but above all a cultural phenomenon that reflects a system of meanings, norms, and values. Teachers who see themselves as conduits of media culture must be bearers of media ethics principles, including integrity, authenticity, respect for intellectual property, and tolerance in digital communication.

Thus, media literacy in the teacher training system should be considered not as an optional component, but as a strategic educational goal that ensures the quality of the educational process, information security, and the development of a democratic culture in the digital age. An analysis of scientific sources shows that contemporary research focuses on rethinking the role of teachers as agents of media culture, capable not only of using digital technologies, but also of shaping students' critical attitude towards information and developing media ethics and digital responsibility in the context of global challenges of disinformation.

References

1. Spivakovskiy, O.V. (2019). *Information Technologies in Education: Theory and Practice*: monograph. Kherson: Kherson State University. 312 p.
2. *Digital Transformation of Open Scientific and Educational Environments*: monograph. (2024). Kyiv: Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine; [edited by O.M. Spirin, O.P. Pinchuk]. 308 p.
3. Radkevych, V.O., Prygodii, M.A., Luparenko, L.A., Kravets, S.H., Herliand, T.M., & Kruchek, V.A. (2025). *Digital Transformation of Education: Artificial Intelligence in the Modern Educational Space: Information and Analytical Materials for the General Meeting of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. Kyiv: Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine. 17 p.
4. Rainie L. *Being Human in 2035: How Are We Changing in the Age of AI*. URL: from: <https://surl.li/bmplxx> (accessed 5 September 2025)

Veronika Radchenko,
Student of the Faculty of Philology,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

Scientific supervisor:
Hanna Hrytsenko,
PhD, Associate Professor of the Department
of Foreign Philology and Educational Technologies,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

TEACHER'S ROLE IN FOSTERING CRITICAL THINKING SKILLS AMONG SCHOOL STUDENTS

The development of critical thinking skills is one of the main tasks of modern education, since the ability to analyze information, ask questions and draw reasonable conclusions largely affects the future achievements of students. A teacher is not only a person who conveys knowledge, but also someone who creates an educational environment for the development of independence and reflection. The teacher determines how students learn to work with facts, build logical arguments and make reasonable decisions.

In scientific works, critical thinking is described as a special type of intellectual activity that helps a person consciously perceive and comprehend information. This thinking involves the ability to identify and formulate problems, find ways to solve them, analyze events and phenomena, compare facts and draw reasoned conclusions. It is also important to be able to deal with different sources of knowledge, to separate reliable data from subjective judgements and to apply for informed decision- making [1, 842].

Teachers with developed critical thinking are better at controlling emotions, being able to evaluate situations objectively, make informed decisions, and build constructive relationships that are part of their emotional culture, and have a positive effect on conflict resolution [2, p. 47]. It is important to cultivate the critical thinking of educators, for in time it helps train students to do the same. That's why it's recommended to use interactive methods of open questions, projects, debate. Such learning format stimulates the activity of students, develops the ability to express themselves in a reasoned manner, perceive different points of view, analyze and critically evaluate information, put forward hypotheses, and make reasoned decisions [3, 55]. Critical thinking fosters ongoing learning and professional growth, and emotional culture maintains motivation and a positive attitude, which together ensures harmonious development of the teacher's personality, and then children's ability to think on their own, to make informed decisions, and to find constructive ways to solve problems. The combination of intellectual development and emotional maturity allows a teacher to become someone who not only conveys knowledge, but also educates a responsible, thinking person, ready for the challenges of the modern world.

Effective formation of critical thinking is possible only when the teacher creates a friendly atmosphere in which students are not afraid to express their own opinions and make mistakes. The teacher should demonstrate openness to different views, support constructive criticism, encourage dialogue and cooperation. This approach strengthens trust

between students and teachers and helps develop students' self-esteem and self-reflection skills.

Our experience of implementing the above-mentioned strategies into practice included the systematic use of interactive tasks, discussions and project work. The interactive forms of learning – in particular, group discussions and Wordwall, Jamboard, Miro, Padlet platforms activities comprised the core elements of educational process, which contributed to the active involvement of students in analyzing, comparing, and evaluating information. By completing tasks based on real-life situations, students gained the ability to logically justify their own opinions, correctly express agreement or disagreement, find alternative ways to solve problems, and formulate well-considered conclusions. This approach contributed to the development of communicative and social competencies, and the formation of students' ability to think independently, analyze different points of view, and make informed decisions.

Therefore, the teacher plays a leading role in the process of developing critical thinking skills of students. His ability to create an interactive, emotionally secure, and cognitive environment depends on the development of students as active, independent, and socially responsible individuals. A complex combination of thinking development techniques, attention to the emotional sphere, and the personal example of the teacher ensures high quality education and prepares the younger generation for life in conditions of rapid social change.

References

1. Балан А., Шулдик Г. Критичне мислення як умова формування особистості. *Modern research in world science*, 11th Int. conf., Lviv. 2023. С. 841–844.
2. Казьмірчук Н., Яковишина М. Вивчення емоційної культури майбутніх учителів початкових класів. *New Inception*. 2020. №2. С. 41–48.
3. Тертична Т., Коломієць А., Литвин А. Емоційна культура вчителя: дефінітивний аналіз і феноменологія явища. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2024. №71. С. 54–66.

Тетяна Качан,

студентка, філологічний факультет,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Науковий керівник:

Надія Грицик,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В умовах глобалізації та цифрової трансформації суспільства роль шкільної освіти суттєво трансформується. Сучасна школа повинна не лише передавати знання, а й формувати компетентності, необхідні для ефективного життя в інформаційному та мультикультурному середовищі. Особливої актуальності набуває інтеграція медіаосвіти в освітній процес, адже саме медіаграмотність допомагає учням критично сприймати інформацію, розпізнавати маніпуляції та формувати власну позицію. Водночас, у контексті вивчення іноземних мов, постає потреба у розвитку міжкультурної компетентності як уміння взаємодіяти з представниками інших культур на основі поваги, відкритості та розуміння культурних відмінностей.

Поєднання медіаграмотності та міжкультурної компетентності у навчанні англійської мови відкриває нові можливості для розвитку старшокласників як свідомих громадян глобального світу. Адже англійська мова не лише є засобом спілкування, а й каналом доступу до широкого спектра автентичних медіа, які несуть у собі культурні коди, цінності та світогляд. На нашу думку, саме в умовах шкільного уроку англійської мови можливо цілеспрямовано формувати як здатність критично взаємодіяти з медіа, так і навички культурного діалогу. У цьому тексті ми розглядаємо, як медіаграмотність сприяє розвитку міжкультурної компетентності в учнів старшої школи, спираючись на сучасні українські наукові дослідження.

Українські дослідники підкреслюють, що медіаграмотність передбачає володіння знаннями й уміннями аналізувати, оцінювати й інтерпретувати медіатексти в їхньому політичному та культурному контексті [1]. На нашу думку, для старшокласників, які опановують англійську мову, медіаграмотність стає особливо важливою, адже вони мають справу з автентичними англомовними джерелами, часто з культурно забарвленим повідомленням.

Уроки англійської мови представляють унікальну платформу для синтезу мовної і культурної освіти з медіаосвітніми практиками. За даними дослідження Академії української преси, медіаграмотність інтегрується в програму з англійської мови через застосування вправ із відео, соціальних мереж і новин, що стимулює учнів аналізувати зміст, стилістику й культурні сигнали у медіа [2]. На нашу думку, такі вправи допомагають учням не просто споживати інформацію, а ставати активними інтерпретаторами культурних текстів. Наприклад, у праці Баранник Н. В. зазначається, що медіаграмотність має багатовимірний характер: когнітивний, дієвий, етичний [1]. Наголошується, що вітчизняна наукова традиція трактує медіаграмот-

ність як феномен, який формується в освітньому середовищі за певних педагогічних умов. Цей підхід співпадає із нашим баченням: саме через послідовне й цілеспрямоване включення медіаосвітніх завдань у структурні частини уроку можна посилити міжкультурну компоненту навчання.

Більш того, медіаграмотність і міжкультурна компетентність переплітаються через розвиток культурної чутливості та критичного ставлення до чужих культур. Цифрова культура повинна бути поєднана з розвитком культурної різноманітності: критичне мислення та медіаграмотність мають підтримувати розуміння культурної багатоманітності. Ми вважаємо, що учні старшої школи, аналізуючи англомовні медіатексти, роблять культурний вибір: усвідомлюють чужі стилі, прийоми, цінності, й водночас формують «міжкультурний погляд». Зрештою, успіх такої роботи залежить від рівня підготовленості учителя: педагог має володіти медіакомпетентністю, вміти курирувати дискусії, моделювати завдання з балансом між медіа, мовою й культурою. Вважаємо, що використання медіаосвітніх стратегій у закладах із англомовним середовищем може слугувати основою для адаптації українськими вчителями. На нашу думку, перенесення таких підходів до української школи – це важливий етап модернізації методики викладання англійської мови.

Таким чином, у сукупності можна констатувати: медіаграмотність не просто сприяє кращому розумінню мови, але й виступає інструментом формування міжкультурної компетентності старшокласників. Через вибір медіатекстів, аналіз культурних кодів, дискусії й творчі завдання учні здобувають навички культурної інтерпретації та критичного мислення. Наш підхід базується на поєднанні теорії й практики, де педагогічна майстерність, грамотний добір матеріалу та методичне планування стають запорукою успіху.

Література

1. Баранник Н. В. Медіаграмотність в системі освіти: вимоги сучасності у сфері медіаосвіти. Тенденції розвитку медіаосвіти учнів у закладах середньої освіти розвинених англомовних країн. 2021. С. 78–85. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743430/1/13.pdf> (дата звернення: 09.10.2025)
2. Використання медіаосвітніх вправ у проєктній діяльності на уроках англійської мови в ЗП(ПТ)О та ЗЗСО. Академія української преси. 2020. URL: <https://medialiteracy.org.ua/vykorystannya-mediaosvitnih-vprav-u-proektnij-diyalnosti-na-urokah-anglijskoyi-movy-v-zpto-ta-zzso/> (дата звернення: 09.10.2025)

Анна Семирій,

студентка ОС магістер, філологічний факультет,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ УСВІДОМЛЕНOSTІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ ПАСИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ У НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИХ ТЕКСТАХ

Формування граматичної компетентності у школярів старшої школи передбачає розвиток не лише репродуктивних навичок, але й граматичної усвідомленості - здатності розуміти функціональну роль конкретної граматичної структури в комунікативному контексті. Пасивний стан, особливо у науково-популярному стилі, стає ключовим засобом зміщення уваги з діяча на результат дії. Тексти про винаходи й відкриття створюють автентичне середовище для аналізу, на відміну від деформованих штучних прикладів з підручників, що спричиняє формальне виконання завдання без розуміння його ролі у висловлюванні. Саме тому науково-популярні тексти про винаходи є оптимальним матеріалом для розвитку граматично усвідомленості, оскільки дають змогу зіставити активний та пасивний стани як стилістичний вибір автора, а не лише граматичну трансформацію.

Активний стан спрямований на діяча (Thomas Edison invented the light bulb), тоді як пасивний – на результат або об'єкт дії (The light bulb was invented in 1879) [1]. Пасивна конструкція дає змогу винести об'єкт дії у позицію теми, що є особливо значущим у науково-популярному стилі [4].

В українській мові пасивні конструкції менш уживані та часто замінюються безособовими реченнями (було відкрито, створено), адже в слов'янських мовах надається перевага контексту або семантичному зсуву [5]. Це пояснює труднощі україномовних учнів, які сприймають пасивний стан як неприродність, тоді як науково-популярні текстах англійською він є нормою.

Науково-популярний дискурс (історія відкриттів, опис технічного прогресу) характеризується нейтральністю та фокусом на результат:

- Penicillin was discovered in 1928.
- A new material was developed for aviation.

Пасивні конструкції забезпечують об'єктивність викладу та усувають оцінний компонент. У такий спосіб граматики стає засобом організації наукового повідомлення [4]. Сучасні праці українських дослідників вказують на необхідність переходу від репродуктивного засвоєння граматики до формування граматичної свідомості через аналіз контексту та комунікативної функції структури [6].

Таким чином, порівняння активного та пасивного станів у текстах відповідає сучасним освітнім викликам. Приклади вправ. Автентичний уривок (Smithsonian Magazine[9]) The QWERTY keyboard was invented in the 1870s by Christopher Latham Sholes. It was originally designed to prevent typewriter jams by spacing out commonly used letter pairs. Over time, it was adopted by manufacturers and became the standard layout for typewriters and, later, computers. Although other layouts were proposed, QWERTY remained dominant and was never fully replaced.

1. Вправа «Identify the Passive Voice»

Мета: Розвивати вміння розпізнавати пасивні конструкції в автентичному тексті та усвідомлювати їхню функцію в науково-популярному стилі. Завдання:

Прочитайте уривок і выпишіть усі дієслівні форми в пасивному стані. Чому автор використовує пасивний стан замість активу?

2. Вправа «Transform Active to Passive»

Мета: сформулювати розуміння того, як зміна граматичної форми впливає на смисловий акцент висловлення. Завдання: Перетворення активного на пасивний стан (і навпаки) з аналізом зміни фокусу.

- a) Manufacturers adopted the keyboard over time.
- b) The QWERTY layout was never fully replaced.

3. Вправа «Why Passive? (Critical Reflection)»

Мета: Розвивати критичне мислення та усвідомлення авторського вибору граматичної форми у науковому тексті. Завдання: Усвідомлення авторського вибору.

Why did the author write: «It was originally designed...» instead of «Sholes originally designed it...»?

Choose the reason:

- To highlight the result, not the person
- To avoid repetition of the inventor's name
- Both reasons

Отже, зіставлення активного та пасивного станів на матеріалі науково-популярних текстів про винаходи сприяє не лише засвоєнню граматичних структур, а у формуванні граматичної усвідомленості учнів. Такий підхід дає змогу учням усвідомити комунікативну функцію пасивного стану як засобу вираження об'єктивності й результативності, що виходить за межі формального трансформування речень. Використання автентичних текстів забезпечує змістове, а не механічне навчання, наближаючи граматику до реального мовлення.

Література

1. About active, passive and resultative construction in Ukrainian professional texts against a background of the other languages. Herald of Lviv Polytechnic National University. Series: Philology, No. 869, 2017.

2. Верба, Л. Г., Верба, Г. В. Граматика сучасної англійської мови. Київ: Логос, 2006. 421 с.

3. Куликов Л. В. Пасивні конструкції у мовах світу. Київ: Наукова думка, 2009. 312 с.

4. Матеріали VI Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці фахівців: сучасні тенденції та перспективи розвитку». Кропивницький: ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. 198 с.

5. Черноватий, Л. М., Карабан, В. І. Практична граматики англійської мови з вправами. Вінниця: Нова Книга, 2005. 288 с.

6. Яценко, Л.В. Граматика англійської мови: теорія та практика. Київ: Либідь, 2004. 320 с.

7. Smithsonian Magazine. The QWERTY Keyboard Will Never Die – Where Did the 150-Year-Old Design Come From? Available at: <https://www.smithsonianmag.com/history/the-qwerty-keyboard-will-never-die-where-did-the-150-year-old-design-come-from-49863249/>

Мостова В.А.,

студентка, філологічний факультет,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

Науковий керівник:

Литовченко К.І.,

викладач кафедри іноземної філології та освітніх технологій,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 8 КЛАСІ ЯК РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Сучасна освіта потребує таких методів і технологій, які сприяють розвитку в учнів уміння критично мислити, аналізувати інформацію, робити власні висновки та аргументувати свою позицію. У контексті вивчення зарубіжної літератури (ЗЛ) важливо не лише засвоювати зміст творів, а й навчати учнів самостійно інтерпретувати прочитане, порівнювати літературні образи, визначати моральні проблеми текстів. Формування критичного мислення (КМ) – є основним у вихованні соціально-активної особистості, здатної творчо засвоювати знання і використовувати їх на практиці [1]. Саме тому розвиток КМ в учнів 8-го класу є важливим етапом у процесі вивчення ЗЛ. Одним із ефективних шляхів досягнення цих цілей є проєктна діяльність (ПД), яка дозволяє поєднати теоретичні знання з практичною творчою роботою.

Відтак, метою публікації є визначення переваг використання ПД на уроках ЗЛ у 8 класі як ефективного засобу розвитку КМ учнів.

Проєкт – це робота, яку виконують протягом певного проміжку часу; вона спрямована на опрацювання конкретної теми й розв'язання однієї або кількох проблем, що відповідає встановленню міцного зв'язку між теорією та практикою в процесі навчання, виховання й розвитку особистості учня [2, 1].

Розглянемо переваги використання методу проєктної діяльності як ресурсу для розвитку критичного мислення. По-перше, ПД сприяє підвищенню мотивації та зацікавленості учнів у навчанні. Робота над проєктом передбачає активне опрацювання, аналіз і переосмислення, що формує глибше розуміння прочитаного. По-друге, метод проєктів розвиває вміння висловлювати власну думку, аргументувати позицію, презентувати результати діяльності. По-третє, важливою перевагою є формування навичок командної взаємодії. Робота в групах навчає учнів розподіляти роботу, прислухатися до думок інших, брати на себе відповідальність за спільний результат. По-четверте, ПД активізує дослідницькі вміння школярів. Вона передбачає пошук, відбір і критичне опрацювання інформації з різних джерел, що розвиває пізнавальну самостійність та КМ учнів.

Отже, проєктна діяльність є ефективним засобом розвитку критичного мислення учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури у 8 класі. Вона сприяє переходу від теоретичного засвоєння матеріалу до творчої та аналітичної діяльності, забезпечує формування в учнів уміння критично мислити, висловлювати власну позицію, аргументувати її та співпрацювати з однолітками. Таким чином, метод проєктів виступає потужним ресурсом розвитку критичного мислення та ключових компетентностей сучасного школяра.

Література

1. Яковенко А. В. Метод проєкту на уроках зарубіжної літератури. 2019. URL: <https://vseosvita.ua/library/metod-proektu-na-urokah-zarubiznoi-literaturi-15557.html> (дата звернення: 18.10.2025).

2. Яценко Л. П. Опис досвіду: «Проєктна діяльність як складова інноваційних технологій на уроках зарубіжної літератури». 2018. URL: <https://vseosvita.ua/library/opis-dosvidu-proektna-dialnist-ak-skladova-innovacijnih-tehnologij-na-urokah-zarubiznoi-literaturi-92124.html> (дата звернення: 18.10.2025).

Viktoriiia Lazarenko,

Student of the Faculty of Philology,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»

Scientific supervisor:

Hanna Hrytsenko,

PhD, Associate Professor of the Department
of Foreign Philology and Educational Technologies,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

USING ENGLISH LESSONS TO RAISE AWARENESS ABOUT ONLINE SAFETY

In today's digitalized world, students spend a significant portion of their daily lives online – communicating, studying, and socializing. This constant connectivity also exposes them to various online threats such as cyberbullying, misinformation, data misuse, and harmful content. The development of online safety awareness among adolescents is therefore becoming an essential aspect of modern education [2]. The purpose of this study is to explore how English language lessons can serve not only as a means of linguistic development but also as a platform for promoting responsible digital behavior and online safety among middle school students.

The study was conducted during a school teaching practice in a 7th-grade English class at a secondary school in Chernihiv, Ukraine. The lessons were designed for students aged 12 - 13, who are learning English as a foreign language. A task-based learning (TBL) approach was employed to integrate online safety themes – such as protecting personal information, identifying fake news, creating strong passwords, and communicating respectfully online - into communicative classroom activities [4]. Lessons included pair work discussions, vocabulary tasks related to digital life, short reading texts about Internet safety, and creative writing projects such as «My Rules for a Safe Internet».

The research design combined quantitative and qualitative methods. Before and after the teaching module, students completed short surveys measuring their understanding of online safety concepts and confidence in applying them. In addition, informal interviews and classroom observations were used to collect students' reflections on their learning experiences. Results demonstrated increased awareness of online risks, improved vocabulary related to digital communication, and greater student engagement when safety topics were linked to real-life examples [1].

The findings indicate that integrating online safety education into English lessons fosters both language competence and digital citizenship [3]. Students became more motivated to speak and write in English when discussing authentic and personally relevant topics. Moreover, classroom discussions encouraged peer learning and critical thinking, supporting not only linguistic goals but also moral and civic education. Teachers reported that students were more likely to recognize unsafe online behaviors and share safe practices with friends and family after the lessons.

The study contributes to the growing recognition of foreign language classrooms as valuable spaces for developing 21st-century skills. English lessons, with their communicative nature, provide excellent opportunities to discuss global and digital issues that matter to students' everyday lives. Integrating online safety into EFL teaching promotes holistic education that prepares learners to act responsibly and thoughtfully in a connected world [4].

References

1. British Council. Online Safety in English Classrooms: Practical Guide for Teachers. URL: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/category/topics/online-safety> (date of access: 13.10.2025).
2. Livingstone S., Smith P. K. Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2014. Vol. 55, no. 6. P. 635–654. URL: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197> (date of access: 13.10.2025).
3. Murtafi'ah B., SetyoPutro N. H. P. DIGITAL LITERACY IN THE ENGLISH CURRICULUM: MODELS OF LEARNING ACTIVITIES. *ActaInformatica Malaysia*. 2019. Vol. 3, no. 2. P. 10–13. URL: <https://doi.org/10.26480/aim.02.2019.10.13> (date of access: 13.10.2025).
4. Prensky M. R. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press, 2013.

Ольга Обчиннікова,
студентка ОС Магістра, філологічний факультет,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Світлана Гергуль,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та освітніх технологій,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА УМОВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Медіаграмотність є невід'ємною складовою сучасної освіти, яка дає учням змогу ефективно орієнтуватися в умовах швидко змінюваного інформаційного середовища. Особливо важливою вона стає для старшокласників, які мають вирішальне значення в процесі формування своїх світоглядних переконань. Здатність критично сприймати та аналізувати медіаконтент, виявляти фейки, маніпуляції та пропаганду, а також самостійно створювати медіа-продукти є необхідною для успішного функціонування в інформаційному суспільстві. У цьому контексті особливу роль відіграє змішане навчання, яке поєднує традиційні та цифрові методи навчання, створюючи унікальні можливості для розвитку медіаграмотності серед учнів.

Змішане навчання відкриває нові горизонти для вивчення та практичного застосування медіаграмотності. Володіючи доступом до онлайн-ресурсів, відеоуроків, форумів та цифрових платформ, учні здобувають навички не тільки споживання медіаконтенту, а й його активного виробництва. Це означає, що старшокласники мають можливість не лише переглядати та аналізувати інформацію, а й створювати власні медіапродукти – відео, блоги, пости в соціальних мережах, що дозволяє їм краще розуміти принципи медіавиробництва, етики і відповідальності.

Термін «змішане навчання» (blended learning) почав активно використовуватися педагогічній та методичній літературі наприкінці 1990-х років, зокрема у 1999 році в контексті корпоративної освіти. У сучасному освітньому дискурсі поняття «змішане навчання» (blended learning) набуло багатозначного трактування, що зумовлено динамічною еволюцією педагогічних підходів до інтеграції традиційних і цифрових форм навчання.

Цей феномен дедалі частіше розглядається не лише як технологічне рішення, а як концептуальна модель трансформації освітнього середовища. Зокрема, Ірина Мінтій (2023) наводить визначення змішаного навчання як «запланованого, педагогічно збалансованого, адаптивного поєднання, інтеграції й взаємопроникнення технологій (очної та дистанційної, формальної та неформальної, реальної та віртуальної, індивідуальної та колективної навчальної діяльності) з метою оптимального задоволення освітніх потреб учасників освітнього процесу». Це тлумачення акцентує увагу на системності, гнучкості та індивідуалізації освітнього досвіду.

У публікації Бусара Нійомвес (2024) змішане навчання постає як стратегічний педагогічний підхід, що сприяє підвищенню академічних результатів, забезпечує адаптивність до змінних потреб студентів XXI століття та оптимізує ефективність навчально-виховного процесу. Автор підкреслює його роль у розвитку персоналізо-

ваного навчання та педагогічної рефлексії. Хавлах Ахмед у статті «Змішане навчання: комплексний огляд останніх досліджень та викликів» (2025) визначає змішане навчання як ключову освітню парадигму, що поєднує традиційне очне навчання з онлайн-компонентами, створюючи нову якість освітньої взаємодії. Такий підхід дозволяє переосмислити роль викладача, структуру навчального контенту та механізми оцінювання.

Узагальнюючи наукові позиції, можна стверджувати, що змішане навчання в сучасній педагогіці розглядається як гнучка, багатовимірна модель, у якій гармонійно поєднуються різні формати освітньої взаємодії. Його ефективність залежить від педагогічного дизайну, технологічної підтримки та здатності освітньої системи до адаптації в умовах цифрової трансформації. Особливість змішаного навчання полягає в тому, що воно дозволяє інтегрувати різноманітні цифрові технології та платформи в освітній процес, що є надзвичайно корисним для розвитку медіаграмотності. Важливим компонентом цього підходу є використання різноманітних інтерактивних методів, таких як онлайн-курси, проектні роботи, дослідження медіаматеріалів, участь у дебатах та обговореннях, створення медіаконтенту. Ці методи сприяють розвитку критичного мислення учнів, допомагаючи їм аналізувати медіаконтент та виявляти маніпуляції, штучно створені образи або несправжні новини.

Одним із головних викликів, з якими стикаються учні під час роботи з медіаконтентом, є інформаційне перевантаження. Сучасний інформаційний простір переповнений великою кількістю інформації, що ускладнює завдання щодо визначення її достовірності. Проте, за допомогою змішаного навчання, учні отримують доступ до інструментів для фільтрації та аналізу інформації, що дозволяє їм відрізнити правдиву інформацію від маніпулятивної або фальшивої. Цей процес дає змогу розвивати критичне ставлення до медіа та формувати навички ефективної взаємодії з інформацією.

У контексті змішаного навчання важливу роль відіграє вчитель, який має стати не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчального процесу. Він має сприяти розвитку критичного підходу до медіаконтенту, організовувати обговорення актуальних медіа-ситуацій, а також надавати зворотний зв'язок щодо створення учнями медіа-продуктів. Крім того, вчитель повинен навчати учнів аналізувати джерела інформації, оцінювати їхню достовірність та вивчати етичні принципи створення медіа.

Отже, формування медіаграмотності в старшокласників є необхідною умовою для їхньої успішної адаптації в інформаційному суспільстві. Змішане навчання створює ідеальні умови для розвитку цієї важливої компетентності, адже воно дозволяє інтегрувати традиційні навчальні методи з цифровими технологіями, що значно підвищує ефективність навчального процесу. В результаті учні не тільки здобувають нові знання та навички, а й набувають здатності критично сприймати і взаємодіяти з інформацією в умовах глобалізації та інформаційної насиченості.

Література

1. Khawlah Ahmed Blended Learning: A Comprehensive Review of Recent Insights and Challenges URL: <https://surl.lt/fizirg> (дата звернення 29.08.2025)
2. MediaSmarts. (n.d.). What is Digital Citizenship? URL: <https://surl.lt/bzmbqx> (дата звернення 30.08.25)
3. Mintii I.S. Blended learning: definition, concept, and relevance URL: <https://surl.li/ubgfyi> (дата звернення 29.08.2025)
4. Niyomves B. Blended Learning: Theory, Practice, and Effectiveness URL: <https://surl.li/loznos> (дата звернення 30.08.25)
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: навч. посіб. / Академія української преси. Київ: Центр вільної преси, 2022. 256 с.
6. Медіаграмотність: критичне мислення у мультимедійному світі: підруч. для вчителя / С. Шейбе, Ф. Рогу. Київ: Академія української преси, 2019. 180 с.

Анна Денисенко,

студентка, філологічний факультет
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

Науковий керівник:
Діана Стельмах,
викладач кафедри іноземної філології та освітніх технологій,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМНОСТІ СЕРЕД МОЛОДІ

У цифрову епоху соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя підлітків і значною мірою впливають на формування їхнього світогляду, цінностей та способів сприйняття інформації. Соціальні мережі сьогодні – основне середовище споживання інформації підлітками: за даними дослідження Pew Research Center (2024), близько третини підлітків перебувають у соціальних мережах майже постійно, причому 73 % щодня користуються YouTube, близько 60 % – TikTok, а половина – Instagram чи Snapchat. Саме тому питання розвитку медіаграмотності учнів набуває особливої актуальності у педагогічній практиці сучасної школи.

Медіаграмотність – це не лише здатність орієнтуватися в інформаційному потоці, а й вміння критично оцінювати достовірність повідомлень, розуміти мету їх створення та усвідомлювати можливі маніпуляції. У контексті активного використання соціальних мереж школярами це вміння стає необхідною складовою їхньої освіти.

Одним із викликів для вчителя є алгоритмічна фільтрація контенту, що створює для користувача «інформаційну бульбашку». Учні часто сприймають лише ті думки, які збігаються з їхніми власними, що знижує здатність до критичного мислення та сприяє формуванню однобічного світогляду. Тому в педагогічній практиці важливо розвивати навички аналізу інформації, вміння перевіряти джерела й розрізняти факти та оціночні судження.

Під час педагогічної практики у школі я спостерігала, що учні активно споживають новини з TikTok, Instagram, Telegram, часто не замислюючись над їхньою достовірністю. Це свідчить про потребу систематичного впровадження елементів медіаосвіти на уроках. Ефективними засобами виявилися інтерактивні завдання: аналіз заголовків новин, порівняння джерел, обговорення фейкових повідомлень і створення власних інформаційних проєктів. Розвиток медіаграмотності школярів має стати складовою навчального процесу, незалежно від предмета. Залучення учнів до обговорення інформаційних тенденцій у соціальних мережах формує не лише критичне мислення, а й відповідальне ставлення до онлайн-комунікації.

Соціальні мережі суттєво впливають на світосприйняття сучасних учнів, тому завдання педагога – не ізолювати школярів від цих платформ, а навчити їх усвідомлено сприймати інформацію. Формування медіаграмотності через освітній процес сприяє вихованню критично мислячої, відповідальної особистості, здатної протистояти маніпуляціям інформаційного середовища.

Література

1. Сайт міста. Вплив соціальних мереж на медіаграмотність: як працюють алгоритми, фільтрація та маніпуляції. 6262.com.ua - Сайт міста Слов'янська. URL: <https://www.6262.com.ua/news/3631278/vpliv-socialnih-merez-na-mediagramotnist-ak-pracuut-algoritmi-filtracia-ta-manipulacii> (дата звернення: 16.10.2025).

2. Teens, Social Media and Technology 2024. Pew Research Center. URL: https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/?utm_source=chatgpt.com (date of access: 16.10.2025).

Марія Титарчук,

студентка філологічного факультету,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Науковий керівник:
Оксана Мацнєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У наш час інтелектуальний розвиток особистості зумовлюється не обсягом знань, що утримуються в пам'яті, а готовністю людини до відбору необхідної інформації шляхом критичного аналізу, її осмислення та вмінням самостійно приймати рішення. З огляду на це, розвиток критичного мислення є важливою частиною модернізації сучасної української школи в цілому й оптимізації навчання англійської мови зокрема [3, с. 5-6].

На думку іноземних (М. Ліпман, Д. Халперн, А. Кроуфорд, Е. Венди Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер та інші) та українських (Т. Полонської, О. Пометун, С. Терна, О. Ходаковської, О. Чуби та інших) учених, під критичним мисленням розуміємо здатність особистості аналізувати інформацію з позиції логіки, вміння приймати рішення та застосовувати результати у розв'язанні різних життєвих проблем. Отже, під критичним мисленням розуміємо не критику різних суджень, а раціональний підхід до обґрунтованих суджень і рішень [2, с. 120; 1, с. 160].

Ідеальне критичне мислення передбачає допитливість, гнучкість, чесність, уміння зіставляти різні позиції й робити обґрунтовані висновки. Для учнів основної школи критичне мислення є ключовим аспектом вивчення англійської мови, оскільки воно допомагає їм аналізувати тексти, порівнювати культурні явища та формулювати власні висновки [4, с. 28].

Розвиток критичного мислення здійснюють у три етапи: виклик, осмислення, рефлексія [5].

Перший етап розвитку критичного мислення спрямований на активізацію знань учнів і формування інтересу до теми. На цьому етапі визначаються проблема й завдання уроку, застосовуються асоціації, мозковий штурм, висунення гіпотез. Його результатами є розвиток мотивації, пізнавальної та комунікативної активності учнів.

Другий етап націлений на осмислення й практичне засвоєння нового матеріалу. Його мета – розвиток творчого й критичного мислення, умінь самостійного пошуку та аналізу інформації. Учні працюють із різними видами текстів, а для кращого розуміння використовують читання із зупинками, маркування, таблиці та графічні схеми.

Мета третього етапу – усвідомити й переосмислити здобуті знання, поглибити їх. Учні аналізують матеріал, формують власну позицію та ставлення. Ефективними методами на цьому етапі є есе, дискусії, схеми, узагальнення, а його результатами – уміння оцінювати свої дії та приймати обґрунтовані рішення [5]. Технологію розвитку критичного мислення узагальнено в таблиці [5].

Технологія розвитку критичного мислення

Етапи	Виклик	Осмислення	Рефлексія
Прийоми	<ul style="list-style-type: none"> ✓ мозковий штурм; ✓ кластери; ✓ концептуальне колесо; ✓ прогнозування за ключовими словами; ✓ таблиця тонких і товстих питань; ✓ формулювання запитань, відповіді на які потрібно знайти в тексті; ✓ кола по воді; ✓ таблиця «З-Х-Д» ; ✓ правильні і неправильні твердження 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ читання тексту з маркуванням за методом insert; ✓ стратегія «Ідеал» ✓ стратегія «фишбоун»; ✓ зигзаг; ✓ виділення ключових слів підкресленням; ✓ пошук відповідей на поставлені у першій частині уроку запитання; ✓ читання тексту із зупинками 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ синквейн; ✓ акваріум; ✓ добудовування кластера з ключових слів; ✓ відповіді на поставлені питання; ✓ організація усних і письмових круглих столів; ✓ організація різних видів дискусій; ✓ написання творчих робіт; ✓ дослідження з окремих питань теми

Мета нашого дослідження – з'ясувати, наскільки повно описана технологія представлена в підручниках з англійської мови.

Задля досягнення поставленої мети ми проаналізували підручники з англійської мови, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України і широко використовуються в основній школі, щодо етапів розвитку критичного мислення в них і прийомів, що використовуються на кожному з описаних вище етапів. Проілюструємо результати проведеного аналізу відповідними прикладами. У межах теми 6с «Save the animals» підручника Full Blast 5 перший етап, виклик, спрямований на активізацію раніше засвоєних знань та формування інтересу до теми. Цьому етапу відповідають такі прийоми: 1) мозковий штурм – обговорення, які тварини є зникаючими видами; 2) кластери – школярі створюють схему з назвами тварин і їх охороною для систематизації знань перед читанням тексту; 3) концептуальне колесо – діти обирають ключові слова з теми «Save the animals» і формулюють припущення, які знання вони вже мають і що можуть дізнатися; 4) формулювання запитань – учні формулюють власні запитання до матеріалу та шукають, де в тексті можна знайти на них відповідь [6, с. 74-75].

У свою чергу, другий етап, осмислення, у межах теми «My day» підручника Prepare 5 передбачає використання нового матеріалу, що забезпечується такими прийомами: 1) читання тексту з маркуванням – учні виділяють ключові слова та фрази у блогах Yevheniia та Lesedi, наприклад, дії та час доби (get up, have lunch, go to bed), щоб краще зрозуміти розпорядок дня персонажів; 2) стратегія «Ідеал» – порівняння власного розпорядку дня з описаним у тексті, обговорення спільного і відмінностей; 3) виділення ключових слів підкресленням – позначення важливих деталей у тексті, наприклад, часових маркерів (quarter past six, half past seven), що сприяє точному розумінню тексту; 4) пошук відповідей на запитання – діти відповідають на запитання після читання, використовуючи текст і повторюючи лексику для закріплення словникового запасу (have a shower, go to school, play football) [7, с. 72-75].

Третій етап, рефлексія, у межах теми «Nationalities» підручника Roadmap A1, на якому учні узагальнюють й осмислюють отримані знання, реалізується такими прийомами: 1) синквейн – діти створюють короткі п'ятирядкові тексти про національності, що допомагає узагальнити нову лексику та структуру речень (are, aren't, be); 2) добудовування кластера з ключових слів – учні додають нові відомості до вже створеної схеми, наприклад, імена, національності, професії персонажів, що стимулює рефлексію та структурування інформації; 3) відповіді на поставлені запитання – здобувачі освіти перевіряють свої гіпотези та відповіді на запитання (Are they in the UK? Who is she? What is his nationality?), узгоджуючи їх із текстом і блогами персонажів; 4) організація письмових круглих столів та різних дискусій – обговорення в парах і групах, де учні аргументують свої думки щодо національностей і особливостей життя людей у різних країнах; 5) написання творів і дослідження окремих питань теми – складання невеликих текстів про своїх друзів або відомих людей, використовуючи нову лексику та граматику (I'm from..., They are..., We aren't...) [8].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що технологія розвитку критичного мислення представлена в сучасних автентичних підручниках з англійської мови достатньо повно, зокрема трьома етапами – виклик, осмислення, рефлексія, кожному з яких відповідають різноманітні прийоми.

Література

1. Валенкевич О., Шевцова Л. Розвиток критичного мислення як засобу формування мовленнєвих умінь та навичок [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://polonistyka.zu.edu.ua/article/view/315708>
2. Ільчук І. Ю. Розвиток умінь критичного мислення учнів 5-9 класів на уроках англійської мови. Український педагогічний журнал. 2017. № 4. С. 119–127.
3. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків : Вид. група «Основа», «Тріада+», 2007. 160 с.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с. Режим доступу: <https://www.aup.com.ua/uploads/momg.pdf>
5. Методична розробка з теми «Розвиток критичного мислення на заняттях іноземної мови як чинник успішної соціалізації комунікативних здібностей студентів» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-z-temi-rozvitok-kritichnogo-mislennya-na-zanyattyah-inozemno-movi-yak-chinnik-uspishno-socializaci-komunikativnth-zdibnostey-studentiv-179567.html>
6. Full Blast Plus for Ukraine 5. Student's Book / Н. Q. Mitchell, М. Malkogianni. Лінгвіст, 2023. 144 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://shkola.in.ua/2571-anhliiska-mova-5-klas-mitchell-2022.html>
7. Prepare! 5. Student's Book / Kosta et al. Лінгвіст, 2022. 160 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://files.pidruchnyk.com.ua/uploads/book/5_english_kosta_2022.pdf
8. Roadmap A1 : Student's Book. Pearson Education, 2021. 160 с. Режим доступу: <https://www.scribd.com/document/815019054/542-1-Roadmap-A1-Students-Book-2021-160p-230828-113126>



ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Ірина Кулик,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики
викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: АДАПТАЦІЯ ПРАКТИК ДАУГАВПІЛСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

Сучасні трансформації в освіті, зумовлені процесами глобалізації, цифровізації та європейської інтеграції, висувають нові вимоги до підготовки майбутніх учителів історії та громадянської освіти. Одним із перспективних напрямів є трансдисциплінарний підхід, спрямований на інтеграцію знань, методів і практик задля вирішення комплексних соціальних та освітніх проблем. У цьому контексті важливою є міжнародна співпраця, яка сприяє обміну кращими освітніми практиками, методичними інструментами та дослідницькими підходами. Особливо плідною виявилася співпраця з Даугавпілським університетом (Латвія), який є одним із центрів досліджень педагогічних інновацій та трансдисциплінарного підходу в освіті.

Метою статті є аналіз європейського досвіду впровадження трансдисциплінарного підходу на прикладі Даугавпілського університету.

Проблема трансдисциплінарності має певну наукову традицію як у вітчизняному, так і у європейському науковому дискурсі. Філософські та педагогічні засади розвитку сучасної освіти, інтеграцію знань в освітньому процесі досліджували такі вітчизняні науковці, як В. Андрущенко, Л. Губернський, Р. Гуревич, В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Сухомлинська. Серед європейських вчених, які ведуть науковий пошук у сфері трансдисциплінарності в освіті, варто виокремити таких науковців, як Габріеле Баммер, Майкл Гіббонс, Басараб Ніколеску, Жан Піаже, Джулі Томпсон Кляйн.

Трансдисциплінарний підхід у Даугавпілському університеті є реальною освітньою практикою, що забезпечує підготовку фахівців нового покоління – здатних бачити цілісну картину світу, діяти у складних умовах, що постійно трансформуються; брати відповідальність за сталий розвиток суспільства. Наприклад, у програмах педагогічного спрямування об'єднують педагогіку, психологію, соціологію, екологію та цифрові технології, що дозволяє формувати цілісне бачення освітніх викликів. Такий підхід відповідає цілям Європейського простору вищої освіти та принципам UNESCO щодо глобальної освіти майбутнього. На сучасному етапі трансдисциплінарність є одним із ключових принципів європейського простору вищої освіти, що визначає інноваційний характер підготовки вчителя. Викладачі та студенти університету активно залучаються до участі в наукових проєктах, де розв'язуються комплексні проблеми за участі представників різних галузей знань (педагогіка, культурологія, філософія, екологія тощо). Магістерські програми в Даугавпілському університеті орієнтовані на розвиток загальних та фахових компетентностей, необхідних для роботи у складному, мінливому середовищі, зокрема – у сфері освіти, управління, інновацій, сталого розвитку. В освітньому процесі Даугавпілського університету впроваджують методик, що орієнтована на проблемне, проєктне, дослідницьке навчання, що передбачає роботу студентів у групах над реальними кейсами, де потрібно синтезувати знання з кількох дисциплін. Студенти працюють над проєктами в регіоні Латгалі (наприклад, щодо охорони біорізноманіття, розумного споживання ресурсів, локального розвитку тощо). Університет розвиває співпрацю з органами місцевого самоврядування, школами, неурядовими організаціями.

Аналіз наукових досліджень та отриманий міжнародний досвід засвідчив, що стратегія підготовки майбутніх педагогів в Україні повинна відповідати сучасним вимогам українського суспільства та європейським стандартам професійної підготовки вчителів. Традиційна дисциплінарна структура знань не забезпечує формування у здобувачів освіти цілісного розуміння складних історичних та освітніх процесів. В умовах війни та суспільних змін особливо актуальним є формування у здобувачів освіти критичного мислення та навичок демократичної культури.

На нашу думку, одним із ефективних шляхів оновлення змісту та методів навчання є використання трансдисциплінарного підходу, який забезпечує поєднання практичного досвіду та актуального соціального контексту в освітньому процесі. Науково-педагогічні працівники кафедри педагогіки і методики викладання історії та соціогуманітарних дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка розробляють робочі програми з навчальних дисциплін, враховуючи взаємозв'язок між академічною наукою, практикою і досвідом здобувачів освіти; залучають стейкхолдерів для розуміння актуальних освітніх проблем.

Наприклад, викладання таких навчальних дисциплін, як «Актуальні проблеми педагогіки», «Історія європейської освіти», «Основи критичного мислення» в контексті трансдисциплінарного підходу передбачає синтез знань з різних галузей, орієнтацію на практичні завдання, діалог та активну педагогічну взаємодію. На практичних заняттях з навчальної дисципліни «Актуальні проблеми педагогіки» ми маємо можливість реалізувати трансдисциплінарний підхід через проблемно-дослідницькі завдання та інтерактивну педагогічну взаємодію, що забезпечує розвиток як критичного, так і творчого мислення студентів. Для реалізації принципів трансдисциплінарного підходу використовуємо кейс-метод та проєктне навчання.

Наприклад, тема «Освіта для сталого розвитку» не може бути вивчена виключно в межах педагогіки. Вона потребує інтеграції знань із екології, педагогіки, психології, історії, соціології, економіки, культурології. Викладач об'єднує студентів в групи та ставить дослідницьке завдання: *Проаналізуйте, як принципи освіти для сталого*

розвитку реалізуються у практиці нашого університету (чи громади). Визначте, які педагогічні стратегії сприяють формуванню соціальної відповідальності студентів. Зберіть емпіричні дані (опитування, інтерв'ю, аналіз документів та освітніх проєктів). Сформулюйте висновки щодо сильних і слабких сторін цієї практики. Студенти мають можливість аналізувати проблеми, порівнювати кейси, висувати ідеї, знаходити спільні актуальні рішення. У результаті здобувачі освіти створюють трансдисциплінарні міні-проєкти (наприклад, «Комфортне освітнє середовище», «Музей сталого розвитку», «Соціальна реклама для сталого розвитку», «Від локального до глобального» тощо).

Тема «Штучний інтелект в освіті» логічно об'єднує педагогіку, інформатику, етику, психологію та потребує інтеграції знань для комплексного вирішення. Викладач об'єднує студентів в групи та ставить дослідницьке завдання: *Дослідіть можливості та ризики використання ШІ в освітньому процесі*. Оберіть один інструмент штучного інтелекту, наприклад, ChatGPT. Проведіть аналіз його освітнього потенціалу: які завдання він допомагає виконувати, як впливає на критичне мислення студентів. Визначте педагогічні виклики та ризики. Створіть ментальну карту.

Таким чином, досвід Даугавпілського університету у впровадженні трансдисциплінарності засвідчує ефективність цього підходу для формування інноваційного освітнього середовища, розвитку критичного мислення та підготовки конкурентоспроможних фахівців. Вивчення та адаптація цього досвіду до умов Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка є важливим кроком у модернізації вітчизняної педагогічної освіти та сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів.

Література

1. Davidova J., Zariņa S., Kokina I. The Development Directions of Teachers' Training Study Programs in Latvia. *EDULEARN23 Proceedings*. 2023. P. 8941–8948. DOI: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.2387>
2. Davidova J., Kokina I. Information Environment in a Higher Education Establishment as a Means of Improving the Quality of Education. *ICERI2018 Proceedings*. Seville, 2018. P. 7394–7399. DOI: <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0318>
3. Лук'янова Л. Б. Трансдисциплінарний підхід у післядипломній педагогічній освіті. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(16), 2019. С. 73–82. URL: [https://doi.org/10.35387/od.1\(16\).2019.73-82](https://doi.org/10.35387/od.1(16).2019.73-82)
4. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Трансдисциплінарність як ресурс інноваційного розвитку освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(97), 2020. С. 120–132. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03/120-132>

Дмитро Положенцев,

старший викладач кафедри управління персоналом,
економіки праці та публічного управління, аспірант 3 курсу,
ПрАТ «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО КАПІТАЛУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Результати проведених досліджень свідчать про те, що більшість наявних методик оцінювання людського капіталу або зовсім ігнорують складові інноваційного капіталу, або ж приділяють йому вкрай обмежену увагу [1], [2], [3]. Для подолання цих обмежень запропоновано здійснювати розрахунок інноваційного капіталу на основі аналізу та використання методики діагностики розвитку складових людського капіталу. Зазначена методика складається з трьох блоків: «Панорамне мислення», «Модель прийняття рішень» та «Мобільність та адаптивність в робочому середовищі».

Для отримання балів по критеріях, необхідно провести опитування серед НПП ЗВО. Групі опитуваних слід запропонувати 3 анкети:

1. Анкета «Визначення рівня панорамності мислення».
2. Анкета «Ваш підхід до прийняття рішень».
3. Анкета «Адаптивність в робочому середовищі».

Пропонуємо наступний зміст анкет щодо визначення показників ІК НПП (табл. 1; табл. 2; табл. 3).

Таблиця 1

Анкета №1 «Визначення рівня панорамності мислення»

Зміст питання (твердження)/відповіді	завжди	часто	іноді	майже ніколи	ніколи
	бали				
1. Як часто Ви аналізуєте проблему, враховуючи не лише її основні, але й другорядні чинники?	5	4	3	2	1
2. Чи маєте Ви звичку враховувати міждисциплінарні зв'язки у своїй науково-педагогічній діяльності?	5	4	3	2	1
3. Чи вважаєте Ви за потрібне передбачати довгострокові наслідки своїх рішень у професійній сфері?	5	4	3	2	1
4. Ви завжди розглядаєте альтернативні точки зору під час обговорення професійних питань	5	4	3	2	1
5. Вам властиво будувати цілісну картину ситуації, враховуючи широкий контекст подій	5	4	3	2	1
6. Чи часто Ви ставите собі запитання: «А що буде, якщо...?» у професійних чи наукових ситуаціях?	5	4	3	2	1

Зміст питання (твердження)/відповіді	завжди	часто	іноді	майже ніколи	ніколи
	бали				
7. Ви завжди пояснюєте складні явища простою мовою, пов'язуючи їх із загальною картиною світу	5	4	3	2	1
8. Як часто Ви повертаєтесь до своїх рішень, щоб переоцінити їх у світлі нової інформації?	5	4	3	2	1
9. Вам завжди легко уявити, як зміниться ситуація за різних сценаріїв розвитку подій?	5	4	3	2	1
10. Ви майже не користуєтесь лише логікою або інтуїцією, а приймаєте рішення комплексно (поєднуючи кілька підходів)	5	4	3	2	1
11. Ви цікавитесь тим, що відбувається в інших галузях науки, окрім Вашої спеціальності?	5	4	3	2	1
12. Чи вважаєте Ви важливим враховувати соціально-культурний контекст під час викладання чи наукової діяльності?	5	4	3	2	1
13. Ви відкриті до змін та опанування нових підходів у своїй роботі	5	4	3	2	1
14. Ви уникаєте глибокого аналізу при дослідженні складної проблеми?	1	2	3	4	5
15. Здатність до бачення загальної картини у науковій та педагогічній має ключову роль в будь-якій ситуації	5	4	3	2	1

Таблиця 2

Анкета №2 «Ваш підхід до прийняття рішень»

Зміст питання (твердження)/відповіді	завжди	часто	іноді	майже ніколи	ніколи
	бали				
1. Ви приймаєте рішення після аналізу фактів, порадившись з колегами	5	4	3	2	1
2. Чи маєте Ви чітку схему або алгоритм прийняття рішень?	5	4	3	2	1
3. Ви аналізуєте можливі наслідки перед тим, як ухвалити рішення?	5	4	3	2	1
4. У ситуаціях невизначеності Ви більше покладаєтесь на інтуїцію?	1	2	3	4	5
5. Дані та аналітика є для Вас вирішальним чинником при ухваленні рішень	5	4	3	2	1
6. Як часто Ви змінюєте своє рішення під впливом нових обставин?	1	2	3	4	5

Зміст питання (твердження)/відповіді	завжди	часто	іноді	майже ніколи	ніколи
	бали				
7. Ви дуже швидко приймаєте рішення у складних ситуаціях	5	4	3	2	1
8. У разі помилки у прийнятому рішенні Ви аналізуєте помилку і накопичуєте досвід	5	4	3	2	1
9. При прийнятті рішень Ви балансуєте між швидкістю та якістю	5	4	3	2	1
10. Ви більше довіряєте досвіду експертів при прийнятті рішення	1	2	3	4	5
11. Як часто Ви переглядаєте або коригуєте раніше ухвалені рішення?	1	2	3	4	5
12. Чи буває так, що Ви ухвалюєте рішення під впливом емоцій?	1	2	3	4	5
13. При ухваленні рішень Ви надаєте перевагу самостійності	5	4	3	2	1
14. Як часто Ви приймаєте ризикові рішення?	1	2	3	4	5
15. Чи вважаєте Ви можливим, якщо це на Вашу думку необхідно в певних обставинах, прийняття рішень, які можуть порушувати академічну доброчесність?	0	0	0	0	5

Таблиця 3

Анкета №3 «Адаптивність в робочому середовищі»

Зміст питання (твердження)/відповіді	завжди	часто	іноді	майже ніколи	ніколи
	бали				
1. Раптові зміни в навчальному процесі (графіки, формати, вимоги) викликають у мене стрес і дискомфорт	1	2	3	4	5
2. Вам комфортно працювати в умовах невизначеності?	5	4	3	2	1
3. Чи легко Ви змінюєте підхід до викладання або дослідження, якщо попередній не дає результатів?	5	4	3	2	1
4. Ви переважно уникаєте активних дій при виникненні непередбачених обставин у роботі	1	2	3	4	5
5. Чи відчуваєте Ви впевненість у собі, коли доводиться працювати в новому середовищі чи з новими людьми?	5	4	3	2	1
6. Ви освоюєте нові цифрові інструменти чи платформи для роботи повільно, з деякими труднощами	1	2	3	4	5

Зміст питання (твердження)/відповіді	завжди	часто	іноді	майже ніколи	ніколи
	бали				
7. До зміни традиційних професійних практик (методів, підходів, програм) ви ставитесь негативно, бо краще користуватись перевіреними технологіями	1	2	3	4	5
8. Як часто Ви змінюєте свої робочі звички, якщо бачите, що вони вже неефективні?	5	4	3	2	1
9. У складних ситуаціях Ви, як правило зберігаєте спокій і адаптуєтесь	5	4	3	2	1
10. Ви відкриті до критики та зворотного зв'язку щодо Вашої роботи	5	4	3	2	1
11. Ви змінюєте свої професійні плани відповідно до нових вимог чи ситуацій без проблем	5	4	3	2	1
12. Для Вас важливо розвивати нові навички, навіть якщо цього прямо не вимагає Ваша посада	5	4	3	2	1
13. У Вашій професійній практиці є досвід, коли адаптація до змін виявилась успішною	5	4	3	2	1
14. Чи відчуваєте Ви потребу в додатковій підтримці під час переходу до нових форм роботи (онлайн-навчання, змішані формати, інновації)?	1	2	3	4	5
15. Загалом Ви оцінюєте свою адаптивність у роботі як високу?	5	4	3	2	1

Висновки. Запропонована методика оцінювання ІК НПП дозволяє комплексно аналізувати інноваційний капітал, що є недостатньо дослідженим аспектом у сучасних підходах. Ця методика враховує унікальність професійної діяльності НПП, яка поєднує професійні та особистісні компетенції, і спрямована на виявлення їхнього потенціалу в умовах сучасних викликів, таких як цифровізація, реформи та кризові ситуації.

Література

1. Дуга С.Ю. Людський капітал як фактор конкурентоспроможності національної економіки: аналіз сучасного стану та перспективи розвитку. *Економіка та суспільство*. Випуск №70/2024. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-70-8>
2. Лизунова О.М., Іщенко Я.Г., Кондрашова Г.В. Використання інноваційних методів управління персоналом підприємства. *Економіка та управління підприємствами*. *Економіка і суспільство*. Випуск №14/2018. С. 448-456.
3. Малгиз В.В., Тарасенко Ю.В. Оцінка персоналу: сучасні методи та інструменти її проведення. *Економіка та управління підприємствами*. *Економіка і суспільство*. Випуск №19/2018. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2018-19-73>

Vlad Olkhovyk,
post-graduate student,
T.H. Schevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

DIGITAL PEDAGOGY AND PROFESSIONAL IDENTITY: EUROPEAN STRATEGIES IN TRAINING FUTURE EFL TEACHERS

The rapid digitalization of education in Europe has redefined the conditions under which future English as a Foreign Language (EFL) teachers construct their professional identities. The pandemic years accelerated a transformation already underway: technology ceased to be an optional tool and became an essential component of pedagogical expertise. This shift has not only reshaped classroom practices but also the deeper dimensions of teacher professionalism, self-efficacy, and ethical engagement. The intersection of digital pedagogy and professional identity thus represents both a pedagogical challenge and a strategic priority within European educational policy.

In recent scholarship, digital competence is increasingly recognized as a critical aspect of teacher professionalism. Su [4], employing the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework, demonstrates that EFL teachers' ability to integrate digital tools meaningfully into instruction depends on the dynamic interplay of technological skill, pedagogical understanding, and disciplinary expertise. Importantly, Su emphasizes that digital literacy is not a static technical capacity but a dimension of professional identity – a way teachers see themselves as capable, innovative, and responsive professionals. This reframing positions digital pedagogy not merely as skill acquisition but as identity formation, involving reflection, adaptation, and a renewed sense of purpose in the profession.

European strategies increasingly align with this identity-oriented perspective. The European Commission's 2025 initiative *Unlocking the Power of Teachers' Digital Competences* promotes the vision of teachers as agents of innovation and inclusion within digital ecosystems. The course series presented through the European School Education Platform aims to strengthen educators' capacity to use digital technologies for active, learner-centered education and to foster professional communities of practice that transcend national boundaries [2]. These developments situate digital pedagogy within a broader ethical and cultural framework, linking it to the European values of collaboration, autonomy, and lifelong learning. The goal is not simply to digitize teaching, but to humanize technology by embedding it within professional reflection and pedagogical integrity.

The DigCompEdu framework [3] provides a comprehensive European reference for developing educators' digital competence. It articulates six areas of competence – from professional engagement and digital resources to assessment and learner empowerment – and defines proficiency levels that describe a trajectory of professional growth. This framework plays a central role in guiding national strategies for teacher education, offering a shared vocabulary for describing what it means to be a digitally competent educator in the European context. DigCompEdu also implies a deeper ethical orientation: teachers are expected to exercise digital responsibility, to protect learners' data, to ensure inclusion, and to navigate the complexities of digital culture with critical awareness. Thus, digital pedagogy emerges not merely as a method but as a moral and civic practice.

Contemporary European educational research reinforces the notion that digital competence and professional identity are mutually constitutive. The editorial in *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* (2025) underscores that digital

transformation in teaching demands an integrated model of professional development. Pedagogical renewal must be accompanied by a cultural shift in how educators perceive themselves – as reflective practitioners, collaborators, and knowledge co-creators within digital learning environments. This entails moving beyond technocentric approaches toward a holistic understanding of professional digital literacy as both a pedagogical and social competence. The digital teacher is no longer a transmitter of linguistic knowledge but a designer of learning experiences, an architect of interaction, and a curator of digital content that aligns with authentic communicative goals.

Beetham and Sharpe's [1] influential volume *Rethinking Pedagogy for a Digital Age* provides a conceptual basis for designing learning that aligns with the affordances of digital technologies. Their model of design for learning emphasizes that pedagogy must precede technology: effective digital teaching arises from sound educational principles adapted to new contexts. The authors argue that teacher training should cultivate design thinking, creativity, and the capacity to evaluate digital tools critically rather than unreflectively adopting them. When applied to EFL education, this approach enables teachers to integrate multimodal resources, online collaboration, and adaptive feedback into language learning, thus aligning digital innovation with communicative and intercultural objectives.

Su's [4] research highlights that during the pandemic, EFL teachers experienced significant identity shifts. Forced digital immersion brought about tensions between pedagogical ideals and technological constraints, yet it also led to professional growth and increased confidence in digital spaces. Teachers who adopted reflective practices and collegial collaboration tended to reinterpret their professional roles as facilitators of learning rather than controllers of content. This transformation resonates with the broader European discourse on teacher agency: digital pedagogy becomes a site of empowerment where educators shape, rather than merely adapt to, the technological environment.

European policy initiatives reflect this paradigm shift. The European School Education Platform and DigCompEdu initiatives function not only as repositories of digital tools but as frameworks for cultivating self-reflective professionals. The 2025 Commission program explicitly encourages teachers to perceive digital education as a collaborative, research-informed practice that reinforces inclusion and sustainability. In this sense, the European model of digital pedagogy extends beyond the narrow goal of skill acquisition to embrace the formation of professional identity through continuous learning, intercultural dialogue, and ethical engagement. Digital education, therefore, becomes an arena where teachers learn to balance innovation with critical judgment – ensuring that technology enhances, rather than replaces, the human dimension of teaching.

At the same time, challenges remain. Research across European contexts reveals disparities in teachers' access to training, institutional support, and technological infrastructure. Digital competence development must therefore be contextualized within national and institutional realities. As the Open Learning editorial (2025) notes, effective professional development requires coherent systems of mentorship, recognition, and collaboration, ensuring that digital innovation does not exacerbate inequalities between educators. Professional identity construction, in this view, depends not only on individual reflection but also on supportive ecosystems that value experimentation and shared learning.

From a pedagogical standpoint, the training of future EFL teachers must integrate digital competence frameworks with reflective practice models. The TPACK framework [4] provides a valuable foundation for balancing content expertise, pedagogy, and technology. Embedding such integrative frameworks into teacher education curricula can foster adaptive expertise – the capacity to make informed pedagogical decisions in rapidly changing contexts. Moreover, the European Commission's recent emphasis on micro-credentials and cross-border recognition of teacher competences [2] creates new

opportunities for mobility and professional growth, further reinforcing the European dimension of digital identity formation.

Ultimately, digital pedagogy and professional identity in EFL teacher education are not parallel processes but interdependent dynamics. Digital competence provides the means for pedagogical innovation, while professional identity provides the ethical and reflective grounding that gives such innovation meaning. As Beetham and Sharpe [1] suggest, digital pedagogy must remain anchored in pedagogy itself – technology should serve learning, not define it. The European frameworks, from DigCompEdu to the School Education Platform, collectively promote a vision of the teacher as a digitally competent, socially responsible, and continuously learning professional. This synthesis of competence, identity, and ethics embodies the future of European teacher education, where digital transformation is not a threat to professionalism but its renewal. In preparing future EFL teachers, Europe’s digital strategies thus affirm a deeper educational goal: to cultivate educators who can navigate complexity with creativity, communicate across cultures with empathy, and teach with both technological fluency and human integrity.

References

1. Beetham, H., & Sharpe, R. (2019). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. London: Routledge. URL: <https://www.routledge.com/Rethinking-Pedagogy-for-a-Digital-Age/Beetham-Sharpe/p/book/9780367331893>
2. European Commission. (2025). *Unlocking the Power of Teachers’ Digital Competences: A Course Series for Teachers*. Brussels: European School Education Platform. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/unlocking-power-teachers-digital-competences-course-series>
3. Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 58 p. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/publications/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu_en
4. Su, Y. (2023). *Delving into EFL Teachers’ Digital Literacy and Professional Identity in the Pandemic Era: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Framework*. *Heliyon*, 9(6), URL: <https://europepmc.org/article/MED/37251489>
5. *Teachers and Teaching: Pedagogy, Digital Skills and Professional Development*. (2025). *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 40(1), 1–3. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680513.2024.2436665>

Михайло Брижко,

аспірант кафедри педагогіки і методики викладання
історії та суспільних дисциплін,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ

Формування критичного мислення здобувачів середньої і вищої освіти на сьогодні набуває особливої значущості, перетворюючись на своєрідний тренд. Це пов'язано з реформаційними процесами в освітній галузі, а також із необхідністю розроблення дієвих механізмів для протидії дезінформації і пропаганді. Теоретик концепції розвитку критичного мислення Д. Клустер зазначав, що критичне мислення – це мислення самостійне, яке має індивідуальний характер; воно починається з формулювання проблеми, а завершується ухваленням рішення, яке дасть змогу оптимально розв'язати поставлену проблему; характеризується чіткою аргументованістю; має соціальний характер [2, с. 37]. О. Лілік зауважує, що критичне мислення передбачає здатність людини окреслювати проблему, яку необхідно розв'язати, самостійно знаходити й аналізувати інформацію, наводити переконливу аргументацію. Окрім того, воно пов'язане зі здатністю мислити мобільно, обирати найбільш прийнятний шлях для розв'язання проблеми, бути відкритим до сприйняття альтернативних думок і водночас принциповим у відстоюванні своєї позиції [3, с. 277].

Вважаємо, що розвиток критичного мислення безпосередньо пов'язаний із формуванням правової культури студентської молоді, яку, на думку С. Чернети, О. Дурманенко [4, с. 174], варто розглядати як цілеспрямовану, систематичну діяльність органів та соціальних інститутів, що передбачає озброєння вихованця соціально-правовими просвітницькими знаннями, перетворення цих знань на особисті переконання людини та формування на цій основі відповідального ставлення до власних вчинків і поведінки загалом.

У межах вищої освіти формування правової культури молоді може здійснюватися в контексті як формальної, так і неформальної та інформальної освіти, зокрема під час опанування здобувачами обов'язкових і вибіркових освітніх компонентів правознавчого спрямування циклу загальної підготовки. У межах аудиторної роботи, тобто під час лекційних, семінарських і практичних занять передусім важливо забезпечити відповідний психологічний клімат, тобто створити особливу атмосферу, що сприятиме налаштуванню студентів на спілкування та обговорення різних проблем. Окрім того, важливим чинником успішного розвитку критичного мислення студентів, як уже було доведено в попередніх публікаціях [1], є підбір оптимальних форм і методів навчання.

Погоджуючись із дослідниками [3; 4], зауважимо, що під час аудиторної роботи доцільно використовувати проблемні ситуації, які мають активізувати увагу здобувачів, спонукати їх до роздумів і висловлення припущень щодо запропонованої проблеми з подальшим обґрунтуванням шляхів її розв'язання. Проте варто наголосити, що аналіз різноманітних правових ситуацій буде цікавим для здобувачів вищої освіти лише в тому випадку, якщо вони пробуджують певні асоціації, пов'язані з їхнім повсякденним життям та емоційними потребами.

Відповідно, пропонуємо студентам виконати такі завдання: скласти заяви про прийом та звільнення з роботи, упорядкувати власне резюме (тема «Трудове право»); проаналізувати справу про вбивство, схарактеризувати риси характеру підозрюваного, проаналізувати наявні щодо нього докази, зробити припущення, чи відповідатиме він за злочин (тема «Кримінальне право»). Подібні завдання спрямовують

мисленнєву діяльність студентів на ідентифікацію себе з певними правовими ситуаціями, спонукають до глибокого усвідомлення психології дій учасників, а також власної інтерпретації різноманітних подій, висловлення самостійних та обґрунтованих суджень. Зауважимо, що ці завдання можна виконувати індивідуально й колективно, у групах чи в парах.

Задля глибшого осмислення проблеми можна застосовувати метод «Логічне дерево», який сприяє формуванню в студентів здатності робити свідомий вибір, ухвалювати зважені рішення та обґрунтовувати їх. Цьому процесу сприяє візуалізація дерева й фіксація основних аспектів, пов'язаних із розглядом проблеми: коріння – це проблема, що розглядається; на основних гілках записують причини виникнення проблеми, а на допоміжних указують факти, що підтверджують наявність сформульованих причин. Записи мають бути короткими, фактично це можуть бути ключові слова або фрази, що відображають суть. Цей метод сприяє ефективному розгляду проблеми під різними кутами, а також ухвалення рішення на основі фактів та їхнього аналізу.

У контексті самостійної роботи студентів з метою формування в них здатності аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, передусім із законодавчих і нормативно-правових актів, наукових публікацій правознавчого характеру, варто використовувати метод маркованого читання, що дає змогу критично осмислити будь-який матеріал та встановити взаємозв'язки з уже відомою інформацією. Вважаємо, що після застосування цього методу в процесі самостійної роботи студентів доцільно обговорити результати їхньої навчальної діяльності в межах аудиторної роботи.

З метою розвитку критичного мислення на заняттях із правознавчих дисциплін доцільно використовувати різні типи запитань, зокрема уточнювальні, пояснювальні (інтерпретаційні), творчі, оцінювальні, практичні, які необхідно упорядкувати як чітку й послідовну систему, спрямовану на досягнення певного результату. Це має навчити здобувачів вищої освіти адекватно реагувати на поставлені завдання, встановлювати логічні взаємозв'язки між ними, проводити паралелі, а також робити певні висновки й узагальнення. Зауважимо, що ці запитання має формулювати й ставити не лише викладач, а й безпосередньо здобувачі на основі прочитаного чи прослуханого ними навчального матеріалу. Це відповідає суб'єкт-суб'єктному підходу в освіті, який забезпечує рівноправність, демократичність в освітньому середовищі, а також сприяє підвищенню студентської активності.

Отже, розвиток критичного мислення в контексті формування правової культури студентської молоді має здійснюватися цілеспрямовано й послідовно, на основі реалізації суб'єкт-суб'єктного відходу в освіті, в умовах використання різноманітних методів і прийомів, що забезпечать свідомий і критичний підхід здобувачів освіти до аналізу навчальних матеріалів, сприятимуть формуванню в них здатності самостійно шукати інформацію, її опрацьовувати, робити висновки й узагальнення.

Література

1. Брижко М. Форми й методи формування правової культури студентської молоді в закладах вищої освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. *Дидактика*. 2025. №1. С. 83-88.
2. Клустер Д. Що таке критичне мислення. *Міжнародний журнал про розвиток мислення через читання та письмо*. 2001. № 4. С. 36-40.
3. Лілік О. Особливості розвитку критичного мислення майбутніх учителів-філологів засобами методичних дисциплін. *Інтеграція теорії у практику: проблеми, пошуки, перспективи в умовах воєнного стану: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 01 листопада 2023 р.)* / голов. ред. В. Ф. Пузирний; Пенітенціарна академія України. Чернігів: ПАУ, 2023. С. 277-279.
4. Чернета С. Ю., Дурманенко О. Л. Формування правової культури студентської молоді: соціально-педагогічний аспект. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2012. №104. Т. 2. С. 173-176.

Тетяна Кахерська,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
кафедри педагогіки і методики
викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ

Сучасні процеси глобалізації ставлять перед системою освіти нові виклики, що вимагають впровадження інноваційних стратегій з урахуванням актуальних соціальних трансформацій. У цьому контексті особливої ваги набуває оновлення системи професійного розвитку освітян. Йдеться не лише про опанування фахових знань, але й про розвиток креативного і критичного мислення та здатності діяти на випередження в умовах цифрової трансформації освіти.

Упродовж останніх років творче, критичне та аналітичне мислення визнано одними з найважливіших навичок у сучасному світі. Згідно зі звітом «Про майбутнє робочих місць у 2025 році» (2025), оприлюдненим Всесвітнім економічним форумом, саме вони очолили перелік ключових компетентностей майбутнього. Їх розглядають як базовий чинник сталого розвитку людства, що зумовлює інтеграцію системи формування критичного мислення в освітній процес як його невід'ємного елементу та ціннісного орієнтиру [6].

За таких умов медіаграмотність виступає ключовим чинником особистісного, професійного та суспільного розвитку, оскільки сприяє вдосконаленню інформаційних та комунікативних умінь. Вона забезпечує особистості можливість ефективно орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати контент, зменшувати вплив шкідливої або маніпулятивної інформації, а також активно реалізовувати свої права на доступ до знань і свободу вираження думок.

Професійне зростання педагогів та модернізація освітнього процесу неможливі без належного рівня медіаграмотності, яка в умовах інформаційного суспільства набуває статусу необхідної складової освітньої діяльності.

У сучасному науково-педагогічному середовищі все більшої актуальності набуває питання цифрової медіаграмотності. На думку зарубіжних дослідників, саме ця компетентність є однією з основних передумов для створення та ефективного використання цифрових освітніх ресурсів і медіаконтенту, які відповідають вимогам сучасного освітнього процесу.

Зазначені аспекти перебувають у центрі уваги медіаосвітньої політики Європейського Союзу, яка спрямована на формування цифрової та медіаінформаційної грамотності як базових навичок XXI століття, необхідних для забезпечення якості освіти, інноваційності освітнього середовища та професійного розвитку педагогів.

Так, наприклад, ключові аспекти, пов'язані з трансформацією ролі освіти в цифрову добу, висвітлюються в Резолюції Парламентської Асамблеї Ради Європи «Роль освіти в епоху цифрових технологій: від “цифрових аборигенів” до “цифрових громадян”» (2019). У цьому документі наголошується на необхідності переосмислення ролі педагогів у сучасному суспільстві, з акцентом на забезпечення як базової,

так і безперервної професійної підготовки. Йдеться про розвиток цифрових умінь і необхідних компетентностей, що дають змогу ефективно впроваджувати цифрові технології в освітній процес, роблячи його не лише технологічно модернізованим, а й педагогічно осмисленим. Такий підхід сприяє не лише підвищенню якості навчання, а й посиленню мотивації самих освітян до професійного зростання [4].

За умов постійного зростання інформаційних загроз, зокрема поширення дезінформації, значення медіаграмотності педагогічних працівників суттєво посилюється. Одним із важливих сучасних міжнародних документів, що визначає орієнтири у сфері медіаінформаційної грамотності є «Сеульська декларація про медіаінформаційну грамотність для всіх і за загальної участі: захист від дезінфодемії» (2020), яку опублікувала ЮНЕСКО. Тут акцент зроблено на необхідності розвитку навичок критичного сприйняття інформації, здатності аналізувати та розпізнавати маніпулятивний контент, а також формування критичного мислення як базової компетентності у цифрову епоху [5].

Для освітян ці принципи набувають особливого значення, оскільки саме вони виступають провідниками ідей медіаосвіти та ключовими агентами у формуванні медіаграмотного академічного середовища.

Одним із ключових стратегічних документів, що визначає напрям цифрової трансформації освіти в країнах Європейського Союзу є «План дій цифрової освіти на 2021–2027 роки» (2020), ухвалений Європейською Комісією. У документі окреслено пріоритетні заходи, спрямовані на адаптацію освіти до умов цифрової епохи, з урахуванням нових викликів та можливостей. Особлива увага приділяється створенню належних умов для підвищення цифрової компетентності педагогів, а також забезпеченню безперервного професійного розвитку освітян у сфері використання цифрових технологій у освітньому процесі [1].

Підвищення рівня медіаграмотності педагогічних та науково-педагогічних працівників є одним із ключових завдань у контексті цифровізації освіти та формування стійкої медіакультури суспільства. Цей напрям розвитку тісно корелює зі стратегічними цілями Європейського Союзу щодо цифрової трансформації суспільства, які викладені в програмній ініціативі «Цифровий компас 2030: європейський шлях у цифрове десятиліття» (2021) та Рішенні Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про створення Політичної програми цифрового десятиліття до 2030 року» (2022). Ці документи визначають стратегічні напрями суспільних змін, що охоплюють, зокрема, підвищення цифрової компетентності і медіакомпетентності громадян, у тому числі освітян, як одного з ключових чинників демократичного розвитку [2; 3].

Таким чином, актуальність інтеграції медіаосвіти в освітній процес не викликає сумнівів. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток медіаграмотності педагогічних і науково-педагогічних працівників, оскільки саме вони виступають ключовими агентами поширення інноваційних змін, що забезпечують формування якісно нової моделі освіти.

Для успішної реалізації медіаосвітньої діяльності педагога повинні володіти високим рівнем медіаграмотності, бути відкритими до постійного професійного самовдосконалення та самоосвіти. Вони повинні усвідомлювати основні підходи та принципи впровадження медіаосвіти в освітній процес, а також володіти різноманітними формами, методами та прийомами формування медіаграмотності у здобувачів освіти, що зумовлює підвищення професійних вимог до компетентності педагогічних працівників.

Література

1. The European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. 2020. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN> (date of access: 01.09.2025).
2. The European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. (COM(2021) 118 final). 2021. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0118> (date of access: 31.08.2025).
3. The European Commission. Decision (EU) 2022/2481 of the European Parliament and of the Council of 14 December 2022 establishing the Digital Decade Policy Programme 2030. *Official Journal of the European Union*. 2022. P. 4–26. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2022/2481/oj/eng> (date of access: 31.08.2025).
4. The Parliamentary Assembly of the Council of Europe. Resolution 2313. The role of education in the digital era: from «digital natives» to «digital citizens». 2019. 3 p. URL: <https://pace.coe.int/en/files/28301> (date of access: 01.09.2025).
5. UNESCO. Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics. 2020. 3 p. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone> (date of access: 31.08.2025).
6. World Economic Forum. Future of Jobs Report 2025. January 2025. URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf (date of access: 01.09.2025).



ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ТА ІНСТРУМЕНТИ З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Maryna Olkhovyk,

Ph.D. in Philosophical Sciences,
Associate Professor of the Philosophy and Culture department,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

PARRHESIA AND THE LOGIC OF EXPRESSION: PHILOSOPHICAL ROOTS OF CRITICAL THINKING IN CONTEMPORARY EDUCATION

Modern education operates amid a profound crisis of trust and meaning. The proliferation of digital media, algorithmic control, and informational manipulation has transformed the very conditions under which truth can be spoken and heard. In this environment, critical thinking risks being reduced to a technical or instrumental skill, detached from ethical responsibility. Against such tendencies, the ancient notion of parrhesia – literally «free speech» or «frankness» (παρρησία) – offers a powerful framework for reimagining education as an ethical and logical practice of truth-telling [2, 4]. To engage in parrhesia means not simply to speak freely but to have the courage to speak truthfully in situations of risk. It is an act that unites logic, ethics, and responsibility, suggesting that to think critically is also to act courageously and to speak with integrity. As Biesta [1] notes, education inherently involves a «beautiful risk»: it is not a safe transmission of knowledge but a relational space of uncertainty and encounter.

The origins of this idea reach back to classical philosophy. For Socrates, truth was not something possessed but something generated through dialogue; his *maieutic* method sought to elicit awareness through questioning. Speech was thus not rhetorical performance but an ethical mode of inquiry, binding thought and responsibility together. Through this dialogical process, Socrates established the idea that reasoning is inseparable from moral integrity, that to speak truthfully is also to live truthfully. Diogenes of Sinope extended this tradition through what might be called radical parrhesia: a fearless, public form of truth-telling that disrupted hypocrisy and social convention. His provocations were not acts of rebellion for their own sake but manifestations of ethical authenticity. In both figures, parrhesia emerges as a synthesis of intellectual rigor and moral courage – a logic of boldness that refuses complacency and calls the subject to account for the truth of their own speech.

Michel Foucault later revitalized the concept, interpreting parrhesia as a mode of ethical subjectivation. In his late lectures at the Collège de France (The Courage of Truth), Foucault [2] describes truth-telling as a practice through which the subject constitutes itself by taking responsibility for its discourse. Truth, for him, is not an objective constant but an ethical relation to oneself and to others. Within this frame, education can be understood as a site of ethical formation: a dialogical encounter where both teacher and student share the risk of truth. Peters [4] interprets this as an «educational practice of the self», emphasizing that speaking the truth in pedagogy is not a matter of authority but of mutual vulnerability. Similarly, Biesta [1] insists that genuine learning requires openness to uncertainty and the courage to let something unpredictable emerge in the relation between educator and

learner. Zembylas [7] complements these ideas by showing that critical pedagogy cannot be purely cognitive – it must also address the emotional and affective dimensions of truth. Working through «troubled knowledge», as he calls it, means confronting discomfort as part of the educational process rather than avoiding it. Thus, parrhesia becomes not only an epistemic act but also an affective and ethical practice.

In this light, parrhesia redefines the meaning of critical thinking. To think critically is not merely to apply analytical procedures but to engage in reasoning as a form of moral courage. It implies the willingness to question one's assumptions, to expose one's arguments to counterexample, and to align speech with truth rather than persuasion. As Lather [3] argues, critical inquiry must acknowledge the positionality and risk of the speaking subject; it is not neutral but situated, vulnerable, and accountable. Logical reasoning, therefore, is not a detached instrument but a lived discipline of honesty. This understanding revives the Socratic ideal within modern education: logic as an ethical practice, argumentation as care for truth, and debate as a means of cultivating integrity. In dialogic learning, in the culture of questioning and self-correction, the ancient ethic of parrhesia continues to shape the intellectual and moral fabric of education.

In the context of the digital age, parrhesia acquires new significance. Today's information environments are saturated with performative speech, algorithmic amplification, and emotional manipulation. The practice of truth-telling now requires what might be called digital courage – the capacity to speak with authenticity and critical awareness within networked systems of communication. Educational practices such as Socratic questioning, structured debate, and ethical reflection embody this ethos, helping students to cultivate autonomy of thought and a sense of responsibility for their words. Integrating parrhesiastic thinking into courses on logic, philosophy, and media literacy can serve as a countermeasure against rhetorical manipulation and epistemic superficiality. It can re-establish trust in reasoned discourse and reposition critical thinking as an ethical relation rather than a performative skill.

Ultimately, parrhesia unites logic and ethics as the twin foundations of critical thinking. It presents truth-telling as a form of moral existence: the courage to think, to speak, and to live in accordance with what one holds to be true. In this way, it challenges the technocratic reduction of education to performance metrics and reasserts the educational encounter as a space of freedom, risk, and transformation. To educate through parrhesia is to invite students into the shared labor of truth – a practice that shapes not only their reasoning but their character. Such an approach restores the human dimension of critical thinking: the inseparability of cognition, emotion, and ethical responsibility. It envisions education as an act of care for truth and, through that care, a reawakening of trust in the possibilities of speech, dialogue, and reason itself.

References

1. Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
2. Foucault, M. (2011). *The Courage of Truth (The Government of Self and Others II)*. New York: Palgrave Macmillan.
3. Lather, P. (2017). The Ethics of Critical Inquiry: Educational Research Informed by Parrhêsia. *Educational Studies*, 53(6), 615–627.
4. Peters, M. A. (2011). Truth-Telling as an Educational Practice of the Self: Foucault, Parrhesia and the Ethics of Subjectivity. *Oxford Review of Education*, 37(1), 1–14.
5. Standish, P. (2012). Education and the Limits of Reason: Truth-Telling, Freedom and Foucault. *Educational Philosophy and Theory*, 44(4), 332–347.
6. Todd, S. (2015). Toward an Ethic of Risk in Education. *Philosophy of Education Archive*, 1–10.
7. Zembylas, M. (2013). Critical Pedagogy and Emotion: Working through 'Troubled Knowledge' in Posttraumatic Contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176–189.

Вероніка Лашук,

студентка філологічного факультету,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Науковий керівник:

Ольга Лілік,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови,
літератури та журналістики,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПИСУ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Біографія письменника є важливим джерелом для розуміння його творчої еволюції, світоглядних орієнтирів і суспільно-культурного контексту, в якому формувалася особистість митця. Через вивчення життєвого шляху літератора учні мають змогу простежити, як події особистого та історичного життя впливали на зміст, тематику й стиль його творів. Сучасна методика викладання української літератури орієнтується не лише на засвоєння фактів біографії, а й на осмислення її як цілісного феномена, що відображає духовний досвід епохи. У зв'язку з цим актуальним стає впровадження новітніх підходів, які дозволяють перетворити процес ознайомлення з життєписом письменника на творчий, пізнавально-дослідницький і технологічно сучасний процес [1, с. 12-48].

Одним із провідних напрямів модернізації є використання цифрових технологій, які відкривають нові можливості для вивчення та аналізу біографічних даних. Учні мають змогу користуватися електронними архівами, базами даних, онлайн-музеями та цифровими платформами, що містять унікальні джерела – рукописи, листи, щоденники, світлини, аудіо- та відеоматеріали. Такі ресурси, як «Дігитальний архів української літератури» чи електронні фонди наукових бібліотек, створюють умови для самостійного пошуку, осмислення та критичного аналізу інформації. Використання цих матеріалів на уроках української літератури сприяє розвитку дослідницьких умінь і формуванню медіаграмотності школярів [2, с. 45-82].

Поряд із цифровими ресурсами дедалі більшої популярності набуває метод біографічного наративу, який дозволяє учням не лише відтворити життєвий шлях письменника, а й осмислити його з власної позиції. Створення учнями творчих проєктів – автобіографій від імені письменника, уявних інтерв'ю, соціальних сторінок, інфографік або коміксів – перетворює навчання на процес співпереживання та інтелектуальної співтворчості. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність, розвиває емоційний інтелект і допомагає учням глибше відчувати зв'язок між особистістю автора та його творчістю.

Не менш важливим інструментом сучасного уроку літератури є використання мультимедійних засобів. Фрагменти документальних і художніх фільмів, подкасти, візуальні презентації, аудіозаписи, інтерактивні карти чи 3D-тури по музеях письменників сприяють створенню атмосфери епохи, у якій жив і творив митець. Такі матеріали активізують зорову й слухову пам'ять, полегшують сприйняття інформації та забезпечують емоційне залучення учнів до навчального процесу. Зокрема, віртуальні екскурсії до літературних музеїв Івана Франка, Лесі Українки чи Тараса Шевченка дозволяють школярам «відчути» простір, у якому народжувалися відомі твори [3, с. 27-59].

Одним із найдинамічніших напрямів у сучасній педагогіці є гейміфікація навчання. Використання ігрових форм – літературних квестів, онлайн-вікторин, QR-маршрутів, рольових ігор чи інтерактивних ток-шоу – створює атмосферу зацікавленості та дослідницького пошуку. Учні, наприклад, можуть розв'язувати «літературні детективи», відновлюючи події з життя письменника, або проходити квести. Такі види діяльності не лише урізноманітнюють навчальний процес, а й формують командні навички, розвивають критичне мислення та комунікацію.

Варто окремо зазначити можливості доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальності, які поступово входять у практику викладання гуманітарних дисциплін. За допомогою спеціальних програм учні можуть зануритися у віртуальний простір епохи, побачити побут, середовище та навіть реконструкцію подій, що вплинули на творчість письменника. Такий формат поєднує елементи історії, літератури, мистецтва й технологій, формуючи цілісне уявлення про культурний контекст доби [4, с. 82-104].

Онлайн-сервіси дають змогу урізноманітнити традиційний урок: зробити подачу матеріалу візуально привабливою, емоційно насиченою та особистісно значущою для учнів. Такі інструменти, як Genially, Canva, Padlet, Google Earth, LearningApps, Kahoot, допомагають створювати віртуальні подорожі, інтерактивні біографічні карти, вікторини й таймлайни життя письменників [5, с. 59-90].

Ефективними є:

- створення інтерактивної карти життєвого шляху письменника (Google My Maps, Thinglink);
- підготовка візуальних біографій або «цифрових портретів» митців у Canva чи Genially;
- проведення онлайн-вікторин (Kahoot, Quizizz) для закріплення знань;
- створення колективних хмар слів (WordArt, Mentimeter) за ключовими рисами особистості письменника;
- використання Padlet-дошки для збирання цікавих фактів, цитат, відео тощо [5, с. 59-90].

Використання онлайн-сервісів має спиратися на принципи інтерактивності, наочності, поетапності та співпраці. Важливо поєднувати цифрові засоби з елементами дослідницької діяльності, формуючи навички самостійного пошуку, відбору та аналізу інформації [1, с. 12-48].

Міжпредметний підхід також посідає важливе місце серед сучасних методів вивчення життєписів письменників. Поєднання літератури з історією, образотворчим мистецтвом, географією чи медіаосвітою дає змогу учням глибше усвідомити зв'язки між різними сферами знань. Наприклад, створення цифрової карти подорожей письменника або візуального аналізу його творчих впливів розвиває дослідницьке мислення та просторову уяву.

Отже, інноваційні методи вивчення життєпису письменників сприяють оновленню змісту й форм навчального процесу. Вони поєднують традиційні освітні цінності з можливостями сучасних технологій, роблять уроки літератури живими,

емоційно насиченими й значущими для кожного учня. Завдяки інтерактивним ресурсам, біографічним наративам, мультимедіа, елементам гри та віртуальним форматам формується нова модель гуманітарної освіти, орієнтована на особистісний розвиток, самостійність мислення та глибоке розуміння культурної спадщини України.

Література

1. Бондар О.О. Цифрові інструменти у викладанні української мови та літератури: навч. посіб. Київ: Освіта, 2021. С. 12–48.
2. Гринюк Л.М. Інноваційні технології навчання літератури в умовах цифровізації освіти: монографія. Харків: Основа, 2022. С. 45–82.
3. Дяченко І.В. Інтернет-ресурси як засіб формування читацької компетентності учнів на уроках літератури. Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 27–59.
4. Журавська Н.С. Інтерактивні методи навчання української літератури в контексті Нової української школи: навч.-метод. посіб. Львів: Сполом, 2023. С. 82–104.
5. Овчаренко Л.Г. Застосування інтерактивних сервісів Genially, Padlet, Kahoot у процесі вивчення біографії письменника: метод. рек. Полтава: РВВ ПНПУ, 2022. С. 59–90.

Тетяна Донець,

старший викладач кафедри педагогіки і методики
викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Критичне мислення сьогодні один з модних трендів і не лише в освіті. Про те, що його розвиток є одним з наскрізних завдань навчально-виховного процесу в школі, йдеться й у Концепції НУШ [7, с. 16].

Критичне мислення як педагогічна інновація – це вміння, що дозволяє людині приймати обґрунтовані самостійні рішення:

- визначати проблеми, ставити запитання;
- аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;
- розглядати з різних сторін, висувати альтернативи та оцінювати їх;
- формулювати аргументи, робити свідомий вибір на основі власних суджень [9, с. 161]

Для розвитку критичного мислення можна використовувати освітні програми, засновані на дискусіях, дебатах, проєктній роботі та технології «перевернутий клас» тощо. Інструменти включають аналіз інформації та аргументів, постановку запитань, дослідження, порівняння альтернативних думок, гру та використання графічних організаторів для візуалізації проблем.

Ще в середині ХХ століття швейцарський психолог Ж. Піаже продемонстрував, що ми вчимося, осмислюючи світ у термінах тих понять, якими вже володіємо. У процесі осмислення навколишнього світу люди змінюють старі поняття і таким чином ще більше збагачують свою здатність усвідомлювати свої контакти зі світом у майбутньому. У 70-80 роках ХХ століття поширилися ідеї Ж. Піаже на методики викладання предметів у навчальних закладах [3, с. 5].

Ідея розвитку критичного мислення є досить новою для української дидактики. Сьогодні є очевидним, що критичне мислення означає не негативізм суджень або критику, а розумний розгляд різноманітності підходів, для того щоб сформулювати обґрунтовані судження й приймати адекватні рішення. Критичне мислення – це здатність ставити нові питання, добирати різноманітні аргументи, приймати незалежні, продумані рішення. Тому прибічників розвитку критичного мислення стає дедалі більше. До кола зацікавлених долучаються і вчителі історії. Тож цілком закономірно актуальності набуває питання про потребу розвитку критичного мислення учнів засобами історії. Варто зазначити, що спеціальну цілісну навчальну технологію розвитку критичного мислення було розроблено в середині 90-х років. Тому, щоб справді розв'язати це непросте завдання на уроках, потрібно коректно й послідовно запроваджувати згадану технологію. А це означає знати особливості організації діяльності учнів за цієї технології, її структуру, прийоми і правильно застосовувати їх [8, с. 130].

Істотною перевагою технології є її відкритість по відношенню до інших педагогічних підходів і технологій, орієнтованих на розвиток учня і викладача. Навчальна діяльність – це той вид діяльності, яким володіє кожен викладач, її формування відбувається від простого до складного на основі його професійних

умінь (організаційних, прогностичних, конструктивних тощо). Завдяки способу трансляції цієї технології через діяльність будь який учитель у змозі її опанувати. Єдине обмеження: запровадження технології розвитку критичного мислення неможливе, якщо вчитель і його предмет підносяться «понад» учнями, коли в центрі уваги предмет, а не людина, яку ми навчаємо й розвиваємо. Критичне мислення дозволяє учням обмірковувати власні думки та причини виникнення тієї чи іншої точки зору. Це означає, що діти обдумують те, яким чином вони приходять до власних рішень або до розв'язання проблем [8, с. 30].

Зазвичай ми ставимося до процесу мислення так, ніби це щось саме собою зрозуміле та природне – як дихати чи кліпати очима. При цьому більшість з нас майже не використовують можливості, які закладені в цій людській здатності. Насправді ж мислення можна і навіть необхідно постійно тренувати, так як тренуються, наприклад, спортсмени чи музиканти. Бо людина – єдина істота в світі, яка може мислити критично. І саме школа – це ідеальне середовище для навчання та розвитку такого мислення.

Технологія розвитку критичного мислення – педагогічна система, спрямована на формування школярів аналітичного мислення.

Мета цієї технології – навчити такого сприйняття навчального матеріалу, у процесі якого знання, які отримує учень, можна розуміти, сприймати, порівняти з особистим досвідом і на цьому ґрунті формувати власне судження.

Використання технології формування критичного мислення висуває певні вимоги щодо **структури уроку**:

1. **Виклик** – має на меті актуалізувати в пам'яті уже наявні знання, оцінити те, що учні знають, зосередитися на новому. (Що ми знаємо про...).

2. **Осмислення** – має на меті порівняти очікування учнів з тим, що вивчається, виявити основне, поєднати зміст уроку з особистим досвідом, поставити запитання на уроці. (Прийнято вважати, що...).

3. **Рефлексія** – має на меті узагальнити ідеї, обмінятися думками, виявити ставлення, оцінити нові знання.

Суть технології: ненав'язливість, відсутність категоричності та авторитарності з боку вчителя, надання учневі можливості пізнати себе у процесі отримання знань. Під час проведення уроків потрібно дотримуватися таких принципів [3, с. 10]:

– Використання завдань, розв'язання яких потребує вищого мислення (аналіз, порівняння, узагальнення тощо);

– Процес навчання організовується як дослідження;

– Взаємодія учень-учень, учень-учитель повинна базуватися на активній діяльності (діяльнісний підхід);

– Спонування до власних суджень з цієї теми.

Що таке критичне мислення?

Не приймати на віру всю інформацію, що оточує нас, знаходити зерно істини у найскладніших суперечках, вміти задавати питання та шукати докази – все це може людина з розвиненим критичним мисленням.

Критичне мислення – це те, з чим не народжуються, його цілком можливо розвинути. Зробити це можна у будь-якому віці, але починати краще все ж таки у дитинстві. А вчити дітей цьому можна на будь-якому уроці.

Критичне мислення школярів має улюблені методичні прийоми, які роблять навчальний процес більш творчим, вчать учнів мислити: кубування, мозкова атака, сенкан, метод «прес», біном фантазії, придумування історії з шостим словом, вінегрет казок тощо.

«Кубування»

Виготовити куб, на гранях якого – назви кількох розумових операцій: опишіть це; порівняйте це; проаналізуйте це; знайдіть застосування цьому і т.д. За допомогою цих запитань всебічно характеризуються об'єкти та явища.

«Мозкова атака» – це метод колективного обговорювання пошуку рішень, що здійснюються завдяки накопичення ідей з певної теми.

«Сенком» – це вислів, який складається з п'яти рядків: слово- тема(іменник); два прикметники (означення теми); три слова, які позначають дію, пов'язану з темою; фраза із чотирьох слів (розуміння теми або ставлення до неї); слово – висновок щодо теми.

«Метод прес» – етапи методу прес: висловлюю свою думку: «Я вважаю...»; пояснюю причину такої точки зору: «Тому що...»; наводимо приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «... Наприклад...»; узагальнюємо, формуємо висновки: «Отже...», «Таким чином...».

«Біном фантазії»

Новий образ може з'явитися, якщо взяти два слова, між якими є певна змістова дистанція. Це активізує уяву, а в результаті виходить єдине ціле. В «біномі фантазії» слова використовуються не в їх звичайному значенні, а звільненими з мовного ряду. Наприклад *«шафа»* і *«собака»*. Ці слова можуть бути поєднані за допомогою прийменника: *собака з шафою, шафа собаки, собака на шафі*. Кожне з цих поєднань може слугувати основною для вигадування конкретних ситуацій, з яких утворюється казка.

«Придумування історії з шостим словом»

Дітям дають слова, на основі яких вони вигадують яку-небудь історію. Наприклад; п'ять слів, які підказують сюжет казки «Червона шапочка»: дівчина, ліс, квіти, вовк, бабуся; з шостим словом наприклад, вертоліт. (Історія може бути такою: коли вовк стукав до бабусі, його помітив вертоліт поліції й почав переслідувати злочинця, поки той не потрапив до рук мисливців...).

«Створення вінегрету» з казок»

Суть цього методу полягає в тому, що події з різних казок переплітаються й розгалужуються за новим сюжетом. Цей метод принесе задоволення дитині від фантазування засобами слова. Різновид – **«Фантастичні гіпотези»**: Ця техніка виражена у формі запитання: «Що було б, якби...?»

Інструментів/завдань для розвитку критичного мислення на сьогодні відомо набагато більше. Їх можна легко знайти в інтернеті або ж придумати самостійно. Важливо при цьому пам'ятати, що розвивати критичне мислення – це значить вчити дітей не тому, що вони повинні думати, а як вони мають думати – розвивати навички аналізу, синтезу, знаходити нестандартні рішення. Чим більше поле для самостійних думок (з правом на деякі помилки в процесі засвоєння знань) отримують учні – тим ефективнішим буде навчання. Навчити дитину мислити самостійно, брати відповідальність за свої думки й рішення – чи ж не це є одним з найважливіших завдань вчителя? [5, с. 120]

ПЕРЕВІРКА. Уявіть, що до учнів підходить незнайомец, називає себе поліцейським та пропонує взяти участь у спецоперації. Певні, що хтось зі школярів радісно погодиться, адже ж це так цікаво! Але хтось насторожиться та задасть собі цілком логічне питання: а чому поліція звертається до дітей, та ще й саме до нас? Якщо учні розмірковують саме так, то можна сказати, що в них непогано розвинене критичне мислення. А от якщо в них нічого підозри не викликало, то це є проблемою.

Наведені форми роботи – це лише невелика частина тих стратегій, які можна використовувати на різних уроках чи їх етапах, метою яких є розвиток критичного мислення. І саме використання стратегій критичного мислення допоможе кожному із педагогів під час уроків чи інших навчальних занять закласти фундамент для формування базових компетенцій сучасного учня.

Література

1. Буринська Н.М. Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*: [зб. наук. праць / редкол.]. 2003. Вип. 4. С. 7–10.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-17#Text> (дата звернення: 18.03.2024).
3. Жосан, О.Е. Зміст підготовки незалежних експертів шкільних підручників у закладі післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*: зб. наук. праць. Рівне, 2012. №2. С. 16–20.
4. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред. і передм. О. І. Пометун. Київ: Плеяди, 2006. 220 с.
5. Матеріали та вправи для розвитку критичного мислення. URL: https://sites.google.com/site/nacalnyeklnizneudinsk/picasa-veb-albomy/animotohttp://www.mozliceum.na.by/mr_proekt_critic.php
6. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Д.: Ліра, 2016. 144 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
8. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.
9. Пометун О., Гупан Н. Підручник з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» як засіб розвитку критичного мислення учнів 5–6 класів. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 31. С. 161–173. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739036/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1>

Анастасія Караванова,
студентка філологічного факультету,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Науковий керівник:
Оксана Мацнева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Сьогоднішнє суспільство характеризується попитом на вільну, творчу особистість, здатну реалізувати свій особистісний когнітивний та креативний потенціал. Саме тому одним з основних показників інтелектуального розвитку особистості в сучасному світі є готовність добирати необхідну інформацію шляхом критичного аналізу та на її основі самостійно приймати рішення. Відтак, розвиток критичного мислення є невід'ємною складовою освітнього процесу, процесу формування англійськомовної комунікативної компетентності учнів основної школи зокрема [2].

Слідом за Гембарук А.С., Бовгиря О., визначаємо критичне мислення як здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, думок інших, а також уміння знаходити ефективні рішення певних ситуацій [1]. У контексті формування англійськомовної комунікативної компетентності основною метою навчання слід уважати формування комунікативної особистості, яка розуміє та критично оцінює усні та письмові тексти, а також висловлює свої думки правильно і точно [3].

Конструктивну основу технології розвитку критичного мислення складає базова модель, що реалізується в три етапи – актуалізації, осмислення, рефлексії [1]. Вірогідно, що успішна реалізація цієї моделі в процесі навчання англійської мови задля досягнення окреслених цілей забезпечується низкою факторів, серед яких, зокрема, навчальні матеріали, відбір яких має здійснюватися з урахуванням чітко визначених критеріїв.

Мета нашого дослідження – уточнення критеріїв відбору навчальних матеріалів для розвитку в учнів основної школи критичного мислення в процесі формування в них англійськомовної комунікативної компетентності.

Вивчення літератури з порушеної проблеми [1; 2; 3] дозволило виокремити такі критерії відбору, а саме: проблемності, релевантності, відповідності інтересам і віковим особливостям учнів. Коротко прокоментуємо кожен критерій. Критерій проблемності передбачає, що навчальні матеріали мають бути проблемними та дискусійними, викликати зацікавленість, стимулювати до порівняння з особистим досвідом та вимагати формування аналітичних суджень. Відповідно до критерію релевантності, важливо, щоб зміст матеріалів був релевантним та життєвим, пов'язаним із соціальними, культурними та світовими подіями, що мотивує школярів до висловлювання власних думок. Останній критерій – відповідності інтересам і

віковим особливостям учнів визначає, що пропоновані навчальні матеріали повинні спонукати учнів до критичного оцінювання, порівняння інформації з різних джерел та виявлення прихованих смислів, водночас бути посильними для учнів відповідної вікової категорії як у мовному, так і змістовому плані.

Розглянуті вище критерії мають бути взяті до уваги під час відбору навчальних матеріалів, спрямованих на розвиток в учнів основної школи критичного мислення в процесі формування англійськомовної комунікативної компетентності.

Література

1. Гембарук А. С., Бовгиря О. О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9351/1/Gembaruk_Bovgyrya_Rozvytok_krytychnogo_myslennya_na_urokah_inozemnoyi_movy.pdf.

2. Майборода Т. А. Формування та розвиток критичного мислення засобами інформаційно-комунікативних технологій на уроках англійської мови [Електронний ресурс]. URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-ta-rozvitok-kritichnogo-mislennya-na-urokah-angliysko-movi-236394.html>

3. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навчально-практичний посібник / О. С. Нікітченко, О. А. Тарасова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://bit.ly/4qgZApr>

Олена Харлан,
студентка філологічного факультету,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС АНАЛІЗУ КАЗОК ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 6 КЛАСІ

У сучасному світі людина щодня стикається з величезною кількістю різноманітної інформації, яка не завжди є правдивою та може дезорієнтувати. Тому особливого значення набуває вміння не просто шукати відомості з різних джерел, а й критично їх оцінювати, перевіряти достовірність, осмислювати та застосовувати для розв'язання особистих і навчально-професійних завдань. «Особистість, яка вміє мислити критично, готова постійно навчатися, ефективно здобувати знання, застосовувати їх, самостійно встановлювати істину, приймати рішення й аргументовано відстоювати свою позицію в різноманітних життєвих ситуаціях.» (Гончарук А.В., вчитель зарубіжної літератури вищої категорії).

Актуальність теми полягає в тому, що сучасна освіта спрямована не лише на засвоєння певного обсягу знань, а передусім на формування особистості, здатної самостійно мислити, аналізувати, робити висновки та приймати обґрунтовані рішення. У час інформаційного перенасичення особливо важливо навчити дітей не просто сприймати інформацію, а й критично її осмислювати, перевіряти достовірність, формувати власну позицію. Саме тому технологія розвитку критичного мислення набуває особливої значущості у навчально-виховному процесі сучасної школи. Критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію, формувати обґрунтоване судження, робити висновки та виставляти їх у практичному житті [1].

Технологія розвитку критичного мислення може бути ефективно застосована на уроках зарубіжної літератури, адже робота з художнім текстом передбачає глибокий аналіз, переосмислення, оцінювання, створення власних висновків і суджень. Особливо результативною ця технологія є під час вивчення казок у 6 класі, адже саме цей жанр допомагає учням пізнавати моральні цінності, розрізняти добро і зло, співпереживати героям, робити моральні висновки та критично оцінювати поведінку персонажів. Через казку дитина вчиться осмислювати життя, розуміти мотиви вчинків, визначати власне ставлення до подій.

Метою використання технології розвитку критичного мислення є створення умов для активного, самостійного і творчого пізнання, у ході якого школяр не просто відтворює зміст твору, а й аналізує його, співвідносить із власним досвідом, робить висновки та формує власну думку [3]. Така робота сприяє розвитку уміння логічно мислити, аргументувати свої погляди, приймати рішення, вести діалог і дискутувати. Урок за технологією розвитку критичного мислення має тріступеневу структуру: «виклик» (евокація, актуалізація) – «усвідомлення змісту» (осмислення, побудова знань) – «рефлексія» (консолідація, міркування) [5]. Основою для розвитку критичного мислення є групова навчальна діяльність, адже саме в спільній роботі учні навчаються аргументовано висловлювати свої думки, слухати інших, порівнювати судження, збагачувати словниковий запас [3].

Різновидом групової роботи є робота в парах, яка сприяє взаємонавчанню та взаємоконтролю. Така діяльність допомагає дітям формувати критичне ставлення до власних і чужих думок, розвиває здатність помічати недоліки й тактовно на них

вказувати [4]. Особливе місце на уроках розвитку критичного мислення посідає діалог. За спостереженнями О. Ісаєвої, саме діалог є основною формою пізнавальної діяльності на уроках літератури. Він допомагає учням висловлювати власну позицію, аргументувати її, вступати в дискусію, розвивати комунікативні вміння. [2] Можна запропонувати дітям скласти і розіграти діалог «учень – автор», «учень – літературний герой», «учень – учень», що сприятиме глибшому розумінню ідейного змісту казки.

Важливим етапом кожного уроку є оцінювання. Воно має діагностичну, організуючу, стимулюючу й рефлексивну функції. Доречно використовувати самооцінювання, що дозволяє учням усвідомити власні результати, визначити труднощі та шляхи їх подолання. Такий підхід сприяє формуванню самостійності й відповідальності за навчальні досягнення [6].

Технологія розвитку критичного мислення на уроках аналізу казок зарубіжної літератури у 6 класі створює умови для активного, творчого і свідомого навчання. Вона формує в учнів здатність аналізувати інформацію, робити узагальнення, висловлювати власну позицію, співпрацювати з іншими, розвиває комунікативні та соціальні навички. Такий підхід не лише підвищує якість засвоєння навчального матеріалу, а й готує дитину до життя в сучасному суспільстві, де критичне мислення є запорукою успіху.

Література

1. Бібік Н.М., Ващенко Л.С. Формування критичного мислення учнів: теорія та практика. Київ: Освіта, 2018.
2. Ісаєва О. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Київ: ЛітераЛТД, 2017.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К., 2004.
4. Кудряшов В.І. Критичне мислення як основа формування компетентностей учнів на уроках літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2020. № 3. С. 12–16.
5. Тягло О. В. Критичне мислення: навчальний посібник. Харків: Основа, 2019.
6. Шкваріна Т. Технологія розвитку критичного мислення на уроках літератури. *Дивослово*. 2021. № 4. С. 28–32.

Krystyna Lytovchenko,

Lecturer, T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine

AI AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE PREPARATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

In an era where artificial intelligence is fundamentally reshaping educational landscapes, the question is no longer whether AI should be integrated into teacher education, but rather how it can be leveraged to cultivate the cognitive competencies essential for 21st-century educators. As language teacher education programs worldwide grapple with preparing future professionals capable of navigating increasingly complex information environments, the development of critical thinking skills has emerged as a pedagogical imperative that AI technologies are uniquely positioned to address.

The integration of AI tools into English language teacher preparation represents a paradigm shift in developing critical thinking competencies among pre-service educators. Recent research demonstrates that large language models (LLMs) and specialized educational platforms offer unprecedented opportunities for fostering analytical, synthetic, and reflective thinking skills [1, p. 52]. Given that critical thinking constitutes a cornerstone of effective teaching practice, particularly in foreign language contexts where cultural mediation and nuanced interpretation are paramount, exploring AI's potential in this domain addresses both immediate pedagogical needs and long-term professional development goals [2, p. 369].

Furthermore, as educational institutions increasingly adopt AI-enhanced learning environments, teacher candidates must develop not only proficiency in using these tools but also the critical capacity to evaluate, adapt, and ethically implement them in their future classrooms [5, p. 342].

This study posits that AI-powered tools serve as cognitive scaffolds that enhance critical thinking through providing diverse perspectives for analysis, facilitating knowledge synthesis, and creating opportunities for reflective practice. The theoretical framework draws upon constructivist learning theories and cognitive apprenticeship models [4, p. 102274]. AI platforms like ChatGPT, Perplexity AI, and Eduaide.AI create dynamic learning environments where teacher candidates engage in iterative cycles of inquiry and reflective evaluation – core processes of critical thinking development [1, p. 55].

Analytical thinking, defined as the ability to deconstruct complex information, identify underlying patterns, and evaluate evidence, represents the foundational level of critical thinking. AI tools offer several mechanisms for developing this capacity among prospective English language teachers. First, LLMs can generate multiple interpretations of literary texts, linguistic phenomena, or pedagogical scenarios, compelling students to compare, contrast, and evaluate competing perspectives [5, p. 345]. For instance, when analyzing a grammatical concept or teaching methodology, teacher candidates can prompt ChatGPT to provide explanations from different theoretical frameworks – behaviorist, cognitivist, and sociocultural – thereby developing their ability to recognize how underlying assumptions shape pedagogical approaches. Second, specialized platforms like Eduaide.AI can present teacher candidates with authentic classroom dilemmas requiring careful analysis of student needs, contextual factors, and potential interventions [3, p. 10]. This exposure to varied analytical frameworks cultivates what Bloom's revised taxonomy identifies as higher-order thinking skills essential for effective teaching practice.

Moreover, AI tools facilitate the development of evaluative judgment, a critical component of analytical thinking. When teacher candidates engage with AI-generated lesson plans or assessment rubrics, they must critically assess the quality and effectiveness of these outputs [6, p. 35]. This evaluation process mirrors the analytical skills required in actual teaching contexts, allowing students to internalize standards of quality in English language teaching.

Synthesis, the cognitive process of integrating information from diverse sources to create coherent understanding or generate novel solutions, represents a more advanced level of critical thinking. AI technologies offer unique affordances for developing synthetic thinking among teacher candidates. Research indicates that engagement with AI platforms can help students identify connections across disparate knowledge domains, a skill particularly valuable in English language teaching where linguistic, cultural, and pedagogical knowledge must be seamlessly integrated [2, p. 375]. For example, when designing a communicative language teaching activity, teacher candidates might use AI tools to explore how principles from second language acquisition theory, intercultural communication research, and digital literacy frameworks can be synthesized into a coherent pedagogical approach.

Furthermore, AI platforms serve as collaborative partners in the synthesis process. When students work with ChatGPT to develop curriculum materials, they engage in dialogic processes that develop adaptive expertise – the ability to flexibly apply knowledge in novel situations [7, p. 115]. Specialized platforms provide frameworks that help teacher candidates connect discrete elements of teaching knowledge into comprehensive pedagogical approaches [8, p. 10]. Teacher candidates can use AI tools to explore how theoretical principles manifest in classroom situations, bridging the theory-practice gap and developing flexible mental models that characterize expert-level synthetic thinking [4, p. 102274].

This theoretical analysis demonstrates that AI technologies, when thoughtfully integrated into English language teacher preparation programs, offer substantial potential for developing critical thinking skills essential for effective teaching practice. Through facilitating analytical engagement with diverse perspectives, scaffolding knowledge synthesis across domains, and creating spaces for reflective practice, AI tools can systematically enhance the cognitive competencies that distinguish expert from novice teachers. However, the realization of this potential requires careful pedagogical design that positions AI not as a replacement for human instruction but as a cognitive partner that amplifies and extends students' critical thinking capacities. Future research should empirically investigate the effectiveness of specific AI-enhanced pedagogical strategies, explore potential challenges and limitations, and develop evidence-based frameworks for integrating AI into teacher education curricula. As the educational landscape continues evolving, preparing teachers who can think critically about, with, and beyond AI technologies becomes not merely advantageous but essential for the profession's future.

References

1. Baidoo-Anu D., Ansah L. O. Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*. 2023. Vol. 7, No. 1. P. 52–62. DOI: 10.61969/jai.1337500
2. Bearman M., Ryan J., Ajjawi R. Discourses of artificial intelligence in higher Education: A critical literature review. *Higher Education*. 2023. Vol. 86, No. 1. P. 369–385. DOI: 10.1007/s10734-022-00937-2

3. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20, Article 22. P. 1–22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8
4. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. P. 102274. DOI:10.1016/j.lindif.2023.102274
5. Chan C. K. Y., Tsi L. H. Y. The AI revolution in education: Will AI replace or assist teachers in higher education? *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. P. 100130. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100130
6. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6, No. 1. P. 31–40. DOI:10.37074/jalt.2023.6.1.17
7. Sok S., Heng K. ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *Cambodia Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 3, No. 1. P.110–121.
8. Trust T., Whalen J., Mouza C. Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2023. Vol. 23, No. 1. P. 1–23.

USING DISCUSSION AND DEBATE TO DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS IN ENGLISH LESSONS

In the context of contemporary education, developing critical thinking is considered one of the essential competences of the 21st century. English language lessons can become an effective platform for nurturing this skill, as they offer opportunities for communication, reflection, and exchange of ideas. Discussion and debate, as interactive teaching methods, encourage learners to ask questions, analyse various viewpoints, and make reasoned judgments [1].

The purpose of this study is to explore how discussion and debate can be used in English lessons to promote students' critical thinking skills, communication competence, and motivation to learn. These methods allow pupils to use language meaningfully – not only practicing vocabulary and grammar but also developing higher-order thinking skills such as analysis, evaluation, and synthesis.

During school teaching practice in a 5th-grade English class, structured discussions and mini-debates were implemented as part of communicative lessons. The activities were designed to help learners express opinions, provide arguments, and listen to peers' ideas. The tasks included pair and group discussions on familiar topics, role-play debates (for and against), vocabulary scaffolding with sentence starters, and reflection activities after discussions. This approach aimed to ensure that all pupils could participate actively despite limited language proficiency.

Teachers' observations indicated that pupils became more confident in expressing opinions, asking clarifying questions, and supporting their ideas with reasons. They also showed greater awareness of respectful communication and active listening – both essential components of critical thinking. These findings correspond with previous studies showing that classroom debates enhance students' ability to analyse arguments, evaluate evidence, and think independently [2; 3].

Integrating discussion and debate into English lessons supports the shift from teacher-centred to student-centred learning. Such methods promote active engagement and collaboration, which have been linked to the development of critical thinking skills [2; 4]. Therefore, using debates in language learning not only improves linguistic competence but also prepares learners to think critically and communicate effectively in real-life situations.

References

1. Alasmari, A., & Ahmed, S. Using Classroom Debates to Develop Critical Thinking Skills: A Case Study in Saudi EFL Context. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 2019, 10(4), 66–80. URL: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.6> (date of access: 18.10.2025).
2. British Council. Debate and Discussion Activities in the English Classroom: A Practical Guide for Teachers. URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/few-discussion-activities-english-language-students> (date of access: 18.10.2025).
3. Rahman, A., & Yudi, D. Students' Critical Thinking Skills in a Classroom Debate. *LLT Journal*, 2016, 19(2), 175–185. URL: <https://doi.org/10.24071/llt.2016.190208> (date of access: 18.10.2025).
4. Walker A., Kettler T. Developing critical thinking skills in high-ability adolescents: Effects of a debate and argument analysis curriculum. *Talent*. 2015. Vol. 3, no. 2. URL: <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/78> (date of access: 18.10.2025).

**PECULIARITIES OF DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE
BY MEANS OF THE TASK-BASED APPROACH
IN 10TH GRADE STUDENTS**

In recent years, the development of communicative competence has become one of the key priorities in English language teaching. The task-based approach (TBA) is considered an effective method for enhancing learners' ability to use the language in real-life contexts. Unlike traditional grammar-based instruction, TBA focuses on meaningful communication through problem-solving, collaboration, and authentic tasks. This paper explores the peculiarities of forming English communicative competence in 10th grade students through the implementation of the task-based approach in the classroom.

In this context, it is essential to clarify the concept of a pedagogical task, which forms the core of the task-based approach. D. Nunan defines a pedagogical task as a purposeful classroom activity that engages learners in understanding, producing, and interacting in the target language. During such tasks, students focus on meaning while using their grammatical knowledge to communicate effectively, rather than merely manipulating linguistic forms. According to the scholar, a pedagogical task should possess a sense of completeness, functioning as an independent communicative event with a clear beginning, middle, and end [3, p. 4].

R. Ellis defines a pedagogical task as a structured workplan that engages learners in pragmatic language use aimed at achieving a communicative outcome. The success of the task is determined by whether learners manage to convey appropriate and meaningful content rather than simply produce correct linguistic forms. According to Ellis, such tasks direct learners' primary attention to meaning, encouraging them to draw upon their own linguistic resources. Although task design may influence the grammatical forms used, its ultimate goal is to elicit authentic language use similar to that occurring in real-life communication, involving both productive and receptive skills as well as various cognitive processes [1, p. 16].

From an educational perspective, the task-based approach serves several key objectives. J. Willis [4] identifies eight major purposes of task-based learning:

- to provide learners with opportunities to actively use and practice the target language they already know;
- to encourage spontaneous interaction during task performance;
- to enable learners to recognize and compare similar meanings expressed by other participants;
- to promote turn-taking and interaction management in communication;
- to foster purposeful and cooperative language use;
- to involve learners in collaborative problem-solving through joint task completion;
- to allow learners to apply and develop effective communication strategies;
- and to build learners' confidence necessary for successful participation in communicative activities [4, p. 35].

According to R. Frost [2], the task-based approach represents an alternative model of language instruction that prioritizes meaningful communication over the pre-selection of linguistic forms. In a task-based lesson, the teacher does not determine the specific grammar or vocabulary to be studied in advance; instead, the focus is placed on the completion of a

communicative task, while the language to be learned naturally emerges from the process of performing it. The lesson is typically organized into several interrelated stages that guide learners through authentic language use.

1. *Pre-task stage*. At the beginning of the lesson, the teacher introduces the topic and explains the objectives of the upcoming task. Learners receive clear instructions and may be encouraged to recall or predict useful vocabulary and expressions related to the theme. For example, the teacher may demonstrate the task through an audio or video recording of a similar activity, allowing students to observe how it is performed. This stage helps 10th-grade learners activate prior knowledge and prepare linguistically and cognitively for the main task [2].

2. *Task stage*. Students complete the main communicative task in pairs or small groups, using the language resources they already possess. The teacher's role at this point is primarily facilitative – to observe, support, and motivate students, rather than to correct their language in real time. This fosters natural communication and peer collaboration.

3. *Planning stage*. After completing the task, learners prepare a short oral or written report describing their outcomes or the process they followed. During this stage, they rehearse their presentation within groups and may seek guidance from the teacher to clarify linguistic doubts or refine their expressions [2].

4. *Report stage*. Groups share their findings with the class, either orally or in written form. The teacher organizes the sequence of presentations and provides brief feedback, focusing mainly on the content and communicative effectiveness rather than grammatical accuracy. This stage encourages learners to use English publicly and purposefully, reinforcing confidence in spontaneous communication.

5. *Analysis stage*. Next, the teacher draws attention to linguistic elements that emerged during the task or in model texts. Students are invited to analyze interesting features of language use, such as functional expressions, grammatical patterns, or discourse markers. This analytical reflection helps learners notice language forms in meaningful contexts.

6. *Practice stage*. Finally, the teacher designs short practice activities based on learners' needs and the linguistic challenges identified during previous stages. These exercises aim to consolidate useful vocabulary and grammar, enhance accuracy, and build students' confidence for future communicative interactions [2].

Overall, Frost's framework emphasizes active learner participation, authentic communication, and the integration of meaning-focused interaction with form-focused reflection. Such a sequence is particularly effective for 10th-grade students, as it promotes autonomy, collaboration, and real-world language competence.

Thus, the task-based approach is an effective method for developing English communicative competence among 10th-grade students. It enables learners to use language meaningfully and purposefully, promotes interaction, and enhances motivation through real-life communication tasks. The structured sequence of stages ensures the integration of fluency, accuracy, and learner autonomy, making TBA a powerful tool for modern English language teaching.

References

1. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 245 p.
2. Frost R. A task-based approach. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/task-based-approach>
3. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 220 p.
4. Willis J. A framework for task-based learning. Harlow, U.K.: Longman/Addison-Wesley, 1996. 299 p.

Ірина Чучвага,
студентка філологічного факультету,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ЦИФРОВІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ АІ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Цифровізація освіти є стратегічним напрямом розвитку освітньої галузі в Україні, а її впровадження особливо активно відбувається у сфері вивчення іноземних мов. Сучасна школа потребує гнучких, адаптивних та ефективних інструментів, які забезпечують не лише доступ до навчального контенту, а й підтримують формування компетентностей XXI століття.

Одним із таких інструментів є штучний інтелект (АІ), що відкриває нові можливості для персоналізації та автоматизації процесів мовного навчання.

На нашу думку, інтеграція АІ у вивчення англійської мови дозволяє поєднати традиційні методи викладання з інноваційними технологіями, сприяючи як підвищенню мотивації учнів, так і ефективності засвоєння матеріалу. Вже зараз існують численні приклади використання чат-ботів, систем автоматичного оцінювання та генеративного навчального контенту, що базується на технологіях АІ. За даними дослідження Четверика В. [1], такі інструменти допомагають учням не лише практикувати мову, а й отримувати миттєвий зворотний зв'язок, що є критично важливим для формування мовних навичок.

Сергієнко О. І. у своїй статті [2] наголошує, що АІ-технології мають значний навчальний потенціал, особливо в контексті індивідуалізованого підходу. Автоматизовані системи здатні адаптувати рівень складності завдань відповідно до рівня учня, відстежувати прогрес, рекомендувати вправи для самостійної роботи. Таким чином, учні отримують індивідуалізований супровід без надмірного навантаження на вчителя.

Разом із тим, інтеграція АІ в освітній процес не позбавлена ризиків. Зокрема, у дослідженні Бобро Н. [3] зазначено, що цифрові інструменти, хоч і підвищують технологічну ефективність, можуть зменшити якість живої мовної взаємодії в класі. Особливо це стосується розвитку комунікативної компетентності, де важливим є безпосередній мовленнєвий контакт, інтонаційна виразність і емоційна складова.

У роботі Жукевич І. [4] також наголошується, що використання АІ має супроводжуватись методичним контролем. Автоматизовані відповіді систем можуть містити мовні помилки, надто спрощувати зміст або не враховувати культурні контексти. Це особливо критично у випадках, коли учні ще не мають достатнього рівня критичного мислення або навичок цифрової гігієни.

В умовах української загальної середньої освіти АІ може слугувати додатковим інструментом розширення навчального середовища. Зокрема, для учнів у сільській місцевості або у школах із обмеженим ресурсним забезпеченням, такі технології дають змогу залучити сучасний англомовний контент, підтримувати самоосвіту та забезпечити доступ до мовного середовища поза межами класу. Це може реалізовуватись через мобільні додатки, онлайнтренажери, віртуальних помічників тощо.

Важливим є також підвищення цифрової та АІ-компетентності самих учителів. Лише обізнаний педагог зможе ефективно інтегрувати такі інструменти у навчання,

аналізувати відповіді, модерувати навчальний процес, формувати завдання з урахуванням етичних та методичних стандартів. Це передбачає не лише технічне навчання, але й розвиток педагогічної рефлексії щодо використання нових технологій.

Ще одним критично важливим аспектом є безпека використання AI-технологій. Учителі мають звертати увагу на захист персональних даних учнів, прозорість алгоритмів і уникнення впровадження упереджених або потенційно шкідливих моделей. У шкільному середовищі особливо важливо забезпечити контрольований і безпечний доступ до таких платформ.

У підсумку слід зазначити, що цифровізація мовної освіти із залученням AI є перспективним напрямом, який може суттєво модернізувати навчання англійської мови. Водночас необхідно враховувати комплексність підходу, методичну підготовку вчителів, технічні можливості закладів та індивідуальні особливості учнів. AI має бути не заміником, а розумним помічником у руках педагога.

Таким чином, майбутнє мовної освіти в загальноосвітній школі невід'ємно пов'язане з впровадженням штучного інтелекту. При грамотному поєднанні традиційних і цифрових методів, можна забезпечити ефективне, доступне й адаптивне навчання, що відповідатиме вимогам часу й потребам учнів у сучасному світі.

Література

1. Четверик В. Ресурси зі штучним інтелектом у навчанні іноземним мовам: огляд можливостей та перспектив. Сучасні інформаційні технології в освіті. 2024. URL: <https://vsru.net/sit/index.php/sit/article/view/5650> (дата звернення: 09.10.2025)
2. Сергієнко О.І. Навчальний потенціал штучного інтелекту під час мовної підготовки. Професійно-прикладні дидактики. 2025. № 1 (4). URL: <https://journals.pdu.khmelnitskiy.ua/index.php/pad/article/view/494> (дата звернення: 09.10.2025)
3. Бобро Н. Цифровізація освіти: виклики та можливості. *Молодий вчений*. 2024. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6199> (дата звернення: 09.10.2025)
4. Zhukevych I. Artificial intelligence as a tool for developing students' language skills. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/AI_Language_Skills (дата звернення: 09.10.2025)



ІНФОРМАЦІЙНА ГІГІЄНА ТА БЕЗПЕКА В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Наталія Грона,

доктор педагогічних наук, доцент,
викладач вищої категорії, викладач-методист,
Комунальний заклад
«Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»
Чернігівської обласної ради,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Прилуки, Україна

ІНФОРМАЦІЙНА ГІГІЄНА В ДІЇ: ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В МОЛОДІ

Сучасна молодь, вихована в епоху цифрових технологій, активно інтегрована в інтернет-простір, використовуючи його для комунікації, навчання та професійного розвитку. Водночас, необмежений доступ до інформаційних ресурсів та можливості інтерактивної взаємодії, поряд із численними перевагами, несуть у собі й значні суспільні загрози, такі як інформаційна агресія, маніпулювання свідомістю та кіберзлочинність. Недостатній рівень критичного аналізу інтернет-контенту, невміння об'єктивно оцінювати факти та думки, а також аргументовано відстоювати власну позицію щодо проблеми призводять до надмірної довірливості молоді. Це, своєю чергою, часто сприяє поширенню неправдивих даних, необ'єктивних оцінок та неоднозначних суджень, що посилює маніпуляційний вплив. Легковажне ставлення до споживання цифрових продуктів зумовлює використання контенту сумнівної якості, провокує зухвалу поведінку в інтернеті та ігнорування потенційних інформаційних загроз.

Розвиток інформаційної гігієни став невід'ємною реакцією на виклики сучасності. Він передбачає формування навичок критичного аналізу медіаповідомлень, уміння розрізняти та інтерпретувати факти, розпізнавати спроби маніпуляції даними за допомогою різних ресурсів і критеріїв оцінювання якості доказів, надійності джерел та достовірності інформації. Особливо актуальним стало опрацювання способів протидії інформаційній агресії з боку російської федерації. Але не всі усвідомлюють, «як ми стаємо інструментами для ворога, який хоче поразки

України. Інформаційна гігієна – чи не єдина наша зброя проти ворога на інформаційному фронті» [3]. Журналістка Л. Волошина у статті «Замах на Фаріон – це тероризм і за цим слідуватиме інформаційна кампанія» застерігає «маємо звернути увагу на інформаційний складник у нашому суспільстві, бо те, що зараз відбувається, коли у нас фактично інформація стала ледь не інструментом керування масами...» [2].

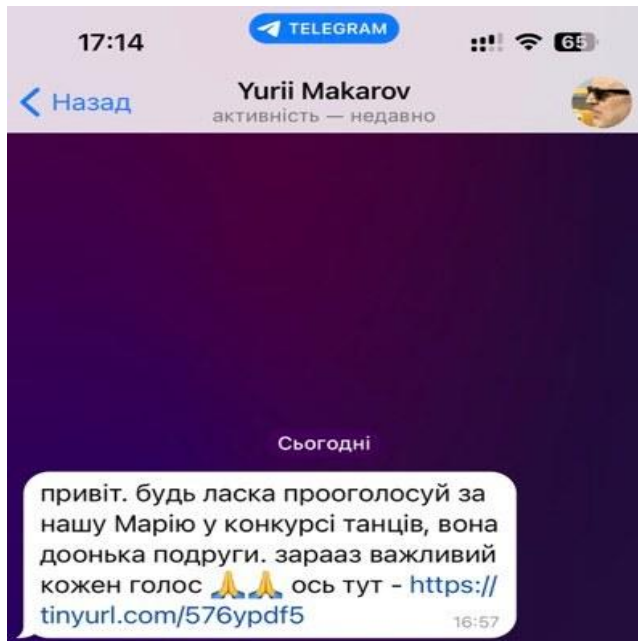
У сучасному науковому обігу поняття «інформаційна гігієна» з'явилося порівняно нещодавно. Оцінюємо позитивно узагальнене розуміння *інформаційної гігієни* як системи знань, що досліджує закономірності впливу інформаційного простору та інформаційних потоків на соціальне благополуччя, психічне та фізіологічне здоров'я людини й суспільства загалом [1, с. 10]. Метою інформаційної гігієни є запобігання негативному впливу інформації та формування комплексу умінь для профілактики таких негативних впливів під час превентивних заходів.

Під час участі в проєктах упродовж 2021 – 2024 рр. з «МЕДІА&ВЧИТЕЛЬський кампус» (2020-2021 рр.), «МЕДІА&КАПСУЛИ» (2021-2022 рр.), «Формування культуромовної особистості фахівця на засадах мадіаграмотності» (2022–2024 рр.) апробували вправи для розвитку конструктивного мислення, запобігання використанню мови ворожнечі, ефективного коригування освітніх форм і методів, а також налагодження професійної взаємодії між викладачами та студентами з метою мотивації, підтримки інтересу до навчання та забезпечення інформаційної гігієни. Наприклад:

«Аналіз джерел інформації». Оберіть актуальну тему новин і знайдіть три різні матеріали, що висвітлюють її, опубліковані в різних типах джерел (наприклад, стаття з офіційного новинного сайту, допис у блозі, публікація в соціальних мережах). Проаналізуйте кожен матеріал, використовуючи такі критерії оцінки: авторитетність джерела, точність інформації, наявність посилань на факти, можливі упередження. Напишіть короткий аналіз про те, яке джерело є найнадійнішим і чому.

«Перевірка джерел». Ви натрапили на вірусний допис у соціальній мережі, який стверджує, що регулярне вживання часнику насправді є дуже шкідливим для здоров'я людини, викликаючи хронічні захворювання через «прихований токсин», нібито виявлений «незалежним дослідником». Допис посилається на декілька анекдотичних свідчень і надає посилання на маловідомий вебсайт, але не містить жодних посилань на рецензовані наукові дослідження чи рекомендації авторитетних медичних організацій. Водночас, загальноприйняті дієтологічні рекомендації пропагують часник як корисний продукт. Визначте, як перевірити достовірність цієї інформації. Які джерела та ресурси ви будете використовувати для підтвердження або спростування цієї інформації? Які ознаки ненадійних джерел вам потрібно врахувати?

«Вплив емоцій». Уявіть, що ваша електронна скринька або стрічка новин у соціальних мережах містить повідомлення, які викликають сильні емоції: страх, тривогу, обурення чи, навпаки, необґрунтований ентузіазм (Мал. 1-2). Проаналізуйте, яким чином такі повідомлення використовують емоційний вплив, щоб спонукати вас до певних дій (наприклад, перейти за посиланням, поширити інформацію, зробити покупку, переказати кошти тощо). Визначте характерні ознаки, які можуть свідчити про те, що ці повідомлення є спробою маніпуляції, дезінформації або шахрайства (відсутність офіційних джерел, використання занадто емоційної лексики, погрози, обіцянки неймовірних вигод, тиск часу тощо). Запропонуйте стратегії, які допоможуть вам протистояти емоційному тиску та критично оцінювати подібну інформацію, перш ніж реагувати на неї.



Мал. 1-2. Зразки листів-фейків (із вільних інтернетних джерел)

Такі вправи сприяють орієнтації студентів в інформаційному просторі, розвивають навички критичного осмислення для протидії маніпулятивним впливам, а також стимулюють розвиток аналітичного мислення.

Отже, освітнє середовище, особливо в умовах воєнних реалій, має відігравати провідну роль у захисті психологічної стійкості учасників освітнього процесу, забезпечуючи їхній ресурсний стан та здорове медіаспоживання через цілеспрямоване формування інфомедійної грамотності.

Література

1. Волошина Л. Замах на Фаріон – це тероризм і за цим слідуватиме інформаційна кампанія (Voloshina, L. «Attack on Faryon is terrorism and will be followed by an information campaign». URL: <https://espresso.tv/suspilstvo-zamakh-na-farion-tse-terorizm-i-za-tsim-sliduvatime-informatsiyna-kampaniya-zhurnalistka-voloshina>)
2. Грона Н., Пономаренко Н., Семеног О. Формування навичок інформаційної гігієни студентської молоді в умовах неформальної освіти (досвід партнерських проєктів закладів фахової передвищої та вищої педагогічної освіти). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2024. № 4 (138). с. 235-259
3. Мороз О. Інформаційна гігієна під час війни: 7 базових правил. Освіторія (Moroz, O. (2022). Information Hygiene During War: 7 Basic Rules. Osvitoria. URL: <https://osvitoria.media/experience/informatsijna-gigiyena-pidchas-vijny-7-bazovyh-pravyl/>)

ДЕЗІНФОРМАЦІЯ ПРО УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ: УРОКИ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ ОСВІТИ

Поширення дезінформації про українських біженців є складовою масштабної інформаційної війни, яку веде агресор в усіх сферах суспільного життя. Освітні установи різних рівнів опиняються на передовій цього протистояння, адже саме вони через освіту та дослідження формують критичне мислення та здатність молодого покоління розрізняти маніпулятивні наративи. Тому розвиток стратегії протидії дезінформації в освітньому середовищі стає важливим елементом загального опору ворожій пропаганді.

Мета даної публікації полягає у стислому аналізі досліджень, які проводять світові наукові установи задля вивчення механізмів поширення дезінформації та розбудови стратегій протидії дезінформації про осіб, вимушено переміщених з України внаслідок російської військової агресії. Хронологічні рамки: 2022 – перша половина 2025 р.

Одним із критично важливих напрямків освітньої політики Європейського Союзу є горизонтальна співпраця з науковими структурами ЄС задля обміну інформацією, ресурсами та результатами досліджень у сфері медіаграмотності. З-поміж численних дезінформаційних наративів про біженців з України, які найчастіше стають предметом освітніх, наукових та політичних дискусій, найбільш поширеними є наступні твердження: Європа «втомилась» від українських біженців; біженці з України становлять загрозу для ЄС; українці приїхали за соціальними виплатами й отримують допомогу більшу, ніж громадяни країн ЄС; українці забирають робочі місця у громадян ЄС; українські біженці – невдячні, екстремісти й злочинці [1; 2; 3; 5].

З 2022 року провідні європейські та світові наукові установи й дослідницькі центри активізували дослідження, пов'язані з протидією дезінформації щодо мігрантів загалом та щодо осіб, переміщених з України через російську військову агресію зокрема. Вже у перший рік широкомасштабного вторгнення розглядалась складність та динаміка інформаційного простору під час війни з особливим акцентом на акторів та канали поширення фейкової інформації про біженців. Так, у дослідженні Центру Європейської політики аналізуються наявні механізми реагування ЄС на дезінформацію про біженців з території України (моніторинг, раннє попередження, підвищення медіа- та інформаційної грамотності), які можуть сформувати стійкість до інформаційних атак. У звіті у підсумку рекомендується замінити реактивний підхід (debunking) на стратегію, що включає систематичний моніторинг, попередження та зміцнення суспільної медіаграмотності (prebunking) [3].

З-поміж європейських ініціатив особливо варто виділити діяльність Joint Research Center (JRC) – дослідницького підрозділу Європейської Комісії, який забезпечує наукові дослідження для вибудовування політики Європейського Союзу. У 2024 році JRC оприлюднив результати дослідження «Управління наративами про міграцію». У звіті наголошується, що основними інструментами для ворожих дискурсів є перебільшення, дезінформація та спрощення образу мігранта як «чужого», носія сторонньої культури. На основі аналізу новин з лютого 2022 по березень 2023 року про біженців з України дослідники виокремили низку найбільш поширених дезінформаційних мета-наративів, переважна більшість яких продукується російськими джерелами [5]. У дослідженні Центру протидії дезінформації України окреслені три ключові напрямки деструктивного інформаційного впливу Росії в контексті українських біженців: демонізація біженців з України з-поміж

європейської аудиторії; дискредитація країн ЄС, які надають підтримку біженцям; презентація Росії як оптимального прихистку для українців [1].

Паралельно зі спеціалізованим вивченням українського воєнного міграційного кейсу, у 2024–2025 роках активно стали з'являтися загальні дослідження, присвячені глибинному аналізу конкретних аспектів дезінформації. Так, було встановлено, що домінуючі дезінформаційні нарративи про міграцію зображують мігрантів, у тому числі й українських, як загрозу для здоров'я, добробуту й ідентичності європейців [4]. Також показовим прикладом у цьому відношенні є звіт Центру Кальдора при Університеті Нового Південного Уельсу (UNSW) у співпраці з Командою поведінкових досліджень (BIT). У дослідженні проаналізовані поведінкові та когнітивні механізми – наприклад, ефект надлишкового впливу (*mere-exposure*), упередженості підтвердження (*confirmation bias*), ефект тривалого впливу (*continued influence effect*) – які пояснюють, чому фейкова інформація навіть після спростування продовжує впливати на свідомість [6]. Безумовною цінністю звіту є практичний алгоритм реагування. Він включає низку послідовних кроків. Спочатку слід визначити, якщо інформація ще не поширилась, варто застосувати пребанкінг (*prebunking*) – превентивне спростування. Якщо ж новина вже активно циркулює – пропонується застосувати 3-P оцінювання (*Prominent, Persuasive, Proximate*) і, відповідно, або спростувати (*debunking*) або змінити дискурс на позитивний (*reframing*). Для галузі освіти особливо цінними є запропоновані авторами стратегії залучення аудиторії: повторюваність, емоційність, апеляція до цінностей, використання знайомих месенджерів і гумору, а також швидкість реагування на інформаційні виклики [6].

Одним із поширених дієвих інструментів залучення результатів наукових досліджень в освітню політику у країнах ЄС є політичні рекомендації (*Policy Briefs*). Такі короткі аналітичні документи узагальнюють ключові висновки досліджень, пропонують конкретні стратегії протидії дезінформації та сприяють впровадженню науково-обґрунтованих рішень у практику освіти та комунікації [2]. Подібні *Policy Briefs* дозволяють трансформувати академічні знання в зручні і зрозумілі конкретні інструменти підвищення медіаграмотності, формування критичного мислення та створення довіри до перевіреної інформації з-поміж освітян, здобувачів та широкої громадськості.

Таким чином, результати досліджень європейських та світових наукових центрів за умови їх ефективної інтеграції у освітню політику, можуть стати ефективним інструментом для формування критичного і фактозалежного дискурсу в освітніх закладах різних рівнів, активно сприяючи протидії дезінформації щодо українських біженців.

Література

1. CCD. Discrediting Ukrainian Refugees. Analytical Report / Center for Countering Disinformation. 2024. URL: <https://cpd.gov.ua/en/report/analytical-report-discrediting-ukrainian-refugees/>
2. Keda M., Dražanová L., Geddes A., Seiger F., Tarchi D., Lashchuk I. Migration governance in times of crisis and disinformation : the case of Ukraine. Policy Brief / EUI, RSC, Florence, 2025. 8 p.
3. Neidhardt A.-H. Disinformation on refugees from Ukraine: boosting Europe's resilience after Russia's invasion. Brussels, 2022. 36 p.
4. Neidhardt A.-H. Mis- and disinformation on migrations in Europe. Independent expert report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. 64 p.
5. Seiger F., Kajander N., Neidhardt A.-H., Scharfbillig M., Dražanová, L. et al., Navigating migration narratives. Research insights and strategies for effective communication. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. 140 p.
6. Wodak S., Erdene-Ochir M., Fung B., Ghezelbash D, Martin L., Voon F. Countering Misinformation About Refugees and Migrants: An Evidence Based Framework. Report / Kaldor Centre for International Refugee Law; Behavioural Insights Team. Sydney: UNSW, 2025. 42 p.

Лілія Десятнюк,

викладачка кафедри медичної
та біологічної фізики та інформатики,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

Марія Валькевич,

здобувачка вищої освіти
спеціальності «Медицина»,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

КІБЕРБЕЗПЕКА В ТЕЛЕМЕДИЦИНІ: ЗАХИСТ ДАНИХ ПАЦІЄНТІВ

У сучасних умовах цифровізації сфера охорони здоров'я дедалі активніше інтегрує інформаційні технології для підвищення ефективності лікувально-діагностичних процесів, оптимізації управлінських рішень та забезпечення зручності для пацієнтів. Проте широке використання цифрових інструментів супроводжується зростанням кіберзагроз, які становлять значну небезпеку як для функціонування медичних закладів, так і для конфіденційності персональних даних пацієнтів. Медична інформація особливо цінна для кіберзлочинців, адже містить не лише особисті дані пацієнтів, але й їх історію хвороб, результати аналізів, діагнози та фінансові відомості, тому в епоху цифрових технологій забезпечення кібербезпеки набуває все більшого значення.

Сфера охорони здоров'я функціонує на основі складних інформаційних систем, що складаються з великої кількості взаємопов'язаних елементів. Така комплексність зумовлює наявність вразливостей, які можуть бути використані кіберзлочинцями для здійснення атак. Загроза витоку може використовуватися для шантажу медичних організацій і навіть пацієнтів. Зламани бази даних можуть використовуватися для підробки страхових полісів, продажу фальшивих рецептів і навіть викрадення особистих даних пацієнтів [1].

Також існують міжнародні стандарти кібербезпеки, зокрема **ISO/IEC 27001** та **ISO/IEC 27002**, які допомагають організаціям створювати системи захисту інформації та швидко реагувати на інциденти. Для медичних даних особливо важливі **ISO/IEC 27701** (захист персональних даних) і **ISO 27799** (керівництво з безпеки в охороні здоров'я). Крім того, у сфері хмарних технологій застосовують **ISO/IEC 27017**, який визначає правила та відповідальність постачальників і користувачів хмарних сервісів, щоб підтримувати високий рівень безпеки [1].

У зв'язку з цим постає необхідність системного аналізу основних ризиків кібербезпеки та пошуку ефективних механізмів їх нейтралізації.

Ключові фактори ризику:

– *Неактуальне програмне забезпечення.* Значна частина медичних установ продовжує експлуатацію операційних систем і прикладних програм старих версій. Наявні в них відомі уразливості становлять суттєву загрозу, оскільки забезпечують потенційний несанкціонований доступ до інформаційних ресурсів.

- *Незахищеність медичних пристроїв.* Цифрові медичні прилади (зокрема магнітно-резонансні томографи, кардіомонітори тощо), підключені до мережі, можуть бути об'єктом атак у разі відсутності належних протоколів захисту.

- *Людський фактор.* Співробітники медичних закладів є вразливими до соціотехнічних методів впливу, зокрема фішингових атак, що створює умови для компрометації систем та викрадення конфіденційних даних.

- *Залучення третіх сторін.* Передача персональних даних пацієнтів стороннім організаціям, рівень кіберзахисту яких може бути недостатнім, створює додаткові ризики витоку інформації [2].

З розвитком телемедицини з'явилися також нові кіберзагрози, серед яких:

- *Фішинг-атаки* – шахраї розсилають листи від імені медичних сервісів, щоб викрасти дані пацієнтів.

- *Атаки на сервери медичних закладів* – хакери можуть викрасти дані або заблокувати доступ до системи.

- *Шкідливе програмне забезпечення* – віруси можуть заражати медичні системи і красти конфіденційну інформацію.

- *Порушення конфіденційності під час відеоконференцій й відеоконсультацій* – якщо зв'язок не зашифрований, сторонні особи можуть отримати доступ до розмови пацієнта з лікарем.

Заходи забезпечення кібербезпеки:

1. *Шифрування даних.* Використовується для захисту медичних записів під час передачі та зберігання.

2. *Двофакторна аутентифікація.* Додатковий рівень ідентифікації забезпечує контроль доступу до електронних медичних систем як для лікарів, так і для пацієнтів.

3. *Захищені канали зв'язку.* Застосування VPN та протоколів безпечної комунікації гарантує конфіденційність відеоконсультацій і текстових повідомлень.

4. *Сегментація мережі.* Ізоляція окремих медичних пристроїв підвищує стійкість системи до атак, полегшує моніторинг та дозволяє оперативно локалізувати скомпрометовані вузли.

5. *Підвищення рівня обізнаності персоналу.* Регулярне навчання співробітників основним принципам кібербезпеки є важливим інструментом зниження ризиків, оскільки людський фактор традиційно залишається найбільш вразливою складовою системи захисту [3].

Як пацієнти можуть захистити свою інформацію? Пацієнти також повинні вживати заходи безпеки, щоб їхні дані не опинилися в руках шахраїв:

- Використовувати виключно перевірені медичні сервіси. Перед реєстрацією на платформі телемедицини необхідно перевірити її ліцензію та відгуки.

- Необхідно використовувати довгі складні паролі, що містять цифри, літери та спеціальні символи.

- Застосувати двофакторну аутентифікацію. Це значно знижує ризик зламування акаунту.

- Не повідомляти свої дані по телефону чи електронною поштою, бо медичні установи ніколи не запитують паролі й будь-яку фінансову інформацію через дзвінки або електронні повідомлення.

- Користуватися захищеними мережами. Не варто входити в медичні сервіси через загальнодоступні Wi-Fi-мережі, бо такі мережі часто не захищені від кібератак.

Проведений аналіз свідчить, що основними вразливими елементами у сфері охорони здоров'я залишаються застарілі інформаційні системи, недостатньо захищені медичні пристрої, людський фактор та неналежний рівень кіберзахисту у сторонніх організаціях. З метою мінімізації загроз застосовуються сучасні засоби захисту, серед яких провідне місце займають шифрування даних, багаторівнева

аутентифікація, використання захищених каналів комунікації, сегментація мереж та підвищення обізнаності персоналу у питаннях кібербезпеки.

Впроваджуючи надійні заходи безпеки телемедицини, медичні установи можуть забезпечити приватність і цілісність даних пацієнтів під час дистанційних медичних консультацій та послуг. Це підвищить загальну довіру і впевненість у телемедицині як безпечному і життєздатному варіанту надання медичних послуг. Що захист даних пацієнтів – це не лише обов'язок медичних організацій, але й відповідальність самих користувачів. Дотримання базових правил безпеки, дозволяє пацієнтам мінімізувати ризики витоку інформації та впевнено користуватися телемедичними послугами без побоювань. У перспективі планується подальше посилення захисту медичних даних завдяки впровадження нових технологій, зокрема біометричну аутентифікацію та штучний інтелект для виявлення загроз.

Література

1. Пріоритет кібербезпеки в секторі охорони здоров'я. URL: <https://digvel.com.ua/blog/prioritizing-cybersecurity-in-the-healthcare-sector-key-services-for-the-medicine-domain/>
2. Кібербезпека в охороні здоров'я: Діагностування ризиків та пошук рішень – URL: <https://www.isoprioritet.com.ua/kiberbezpeka-v-ohoroni-zdorovya-diagnostuvannya-ryzykiv-ta-poshuk-rishen/>
3. Безпека телемедицини: Посилення захисту даних і приватності в дистанційному медичному обслуговуванні. URL: https://www.vpnunlimited.com/ua/help/cybersecurity/telemedicine-security?srsltid=AfmBOorKkxQJQraM6eO1rLzUOpu3pae_uWb77hhbeijtF0aZlYhKFLm

Олена Колесник,
доктор культурології,
професор кафедри філософії та культурології,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

МІСТИФІКАЦІЯ ТА ФЕЙК: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Під містифікацією розуміється введення публіки в оману. Відповідно до наміру, містифікації тяжіють до одного з двох полюсів. В першому випадку йдеться про відносно безневинний розіграш, метою якої є жарт або ж привернення уваги до певного явища, причому автор містифікації може згодом сам виступити з її спростуванням. Другий випадок – свідомий обман, пов'язаний зі здобуттям вигоди, хоча й не обов'язково матеріальної. Найбільш відомими варіантами містифікацій є: літературна, кінематографічна, релігійно-містична, наукова (в тому числі історична, прикладом чого вважається «Велесова книга»), комерційна та політична. Всі вони пов'язані з маніпуляцією інформацією. Містифікації в мистецтві можуть містити творчий потенціал, всі інші форми мають переважно негативні наслідки.

Слово «фейк» позначає підробку, дещо недостовірне чи повністю фальшиве, яке видається за реальне. До основних типів фейків відносять: контрафакт (продукт, який видається за фірмовий), а також різні форми інформаційних маніпуляцій: фейкові новини, фото-фейки, фальшиві акаунти, діпфейки (відео, на яких обличчя однієї людини замінено обличчям іншої) тощо. З розвитком ІІІ кількість та розмаїтість фейків стрімко зростає.

Практика викривлення інформації існувала, напевне, стільки, скільки існує саме людство, або ж навіть довше, оскільки, як доводять дослідження останніх років, вищі мавпи цілком здатні брехати. Межа «істинного» та «неістинного», або ж того, що дозволено чи не дозволено викривлювати, залежала від конкретного суспільства. Однією з цікавих культурологічних тем є здатність людей переконувати самих себе та щиро вірити у власну вигадку.

Існує безліч варіантів введення в оману. Здається доцільними виділити деякі найпоширеніші варіанти, беручи до уваги такі показники як «правдивість – неправдивість» та усвідомленість чи неусвідомленість інформаційного викривлення. Отже, маємо наступний спектр: неправда як неправда (казка, яка і оповідачем і слухачами розуміється як вигадка) – неправда як правда (вигадка, яка подається як дійсність) – правда як неправда (істинна подія, викривлена до непізнаваності, в тому числі завдяки надмірній суб'єктивності чи маніпулятивності викладу) – правда як правда (достовірний виклад подій). В другому та третьому випадках викривлення істини може бути усвідомленим чи неусвідомленим, коли оповідач щиро вірить в свою (об'єктивно хибну) версію подій. Таке заблудження в подальшому може посилюватися завдяки ефекту «зіпсованого телефону». При усвідомленій маніпуляції може йтися не лише про повну підміну фактичного матеріалу, але й про різні типи софістичних семантичних підстановок, а також емоційного тиску.

Мета викривлення інформації може бути різною. Часто це вигода (політична, грошова, кар'єрна, саморекламна) для окремої особи, колективу, країни. Ще одна популярна мета – завдання шкоди ворогам. Нерідко здається, що «качка» запускається «просто так», лише для привернення уваги. Але, по-перше, за цим теж може стояти якась конкретна мета – від підвищення продаж до відволікання електорату від реальних проблем. По друге, найневинніша фальшива інформація у випадку її

безвідповідального поширення може вести до засмічення інфопростору та отупіння реципієнтів.

Репост фейків в соціальних мережах може робитися заради накопичення лайків чи просто для поширення «красивої картинки». Причому згенеровані ШІ картини завдяки своїй ефектності можуть набирати значно більше лайків ніж справжні фото на ту саму тему. В деяких випадках, таких як привернення уваги до охорони природи, це не є суто негативним, але тривожить піддатливість публіки до маніпуляцій. До клікбейтів відносяться пости з сильним позитивним (національна гордість, зворушливі тваринки) чи негативним (жахливі злочини, корупція) емоційним посилом, або ж повідомлення несподівані та дивовижні (вау-ефект).

В наш час «фейкотворчість» потребує вживання контрзаходів, таких як різноманітні курси фейкоборства. Можна назвати такі причини масовизації неправди:

1) некритичність мислення реципієнтів, в тому числі через деякі хибні настанови в освіті;

2) псевдодемократичні режими, які маніпулюють громадською думкою;

3) перехід мас-медіа від висвітлення новин до їх створення;

4) анонімне та безкордонне поширення інформації невизначеного походження;

5) постійне вдосконалення технічних засобів, які дозволяють зробити переконливу імітацію дійсності;

6) властива постмодернізму деструктивна настанова на те, що істини не існує.

Основним способом протидії лавині фейків на даний момент здається розвиток у споживачів інформації критичного мислення. Це стосується перевірки фактів та їх джерела, використання здорового глузду та наукових знань для визначення вірогідності повідомлення тощо. Зокрема, слід звертати увагу на відсутність посилань на джерело, невідповідність назви та тексту, зображення та підпису, фактичні помилки, згенероване фото. Поки що існують конкретні прикмети, які вказують зображення, створені ШІ. Зокрема, часто помітні невідповідності у освітленні, анахронізми, анатомічні курйози (кількість пальців у людей на руках, кількість кінцівок у тварин тощо).

Отже, одна з основних відмінностей між містифікацією та фейком полягає в тому, що містифікація робиться конкретною особою з певною метою, і може вимагати концепції, майстерності, часу. Фейк може існувати просто «по приколу», часто робиться гранично швидко та дешево. В умовах цифровізації та безмежного відтворення інформації в сполученні з пануванням некритичного мислення, він може поширюватися людьми, які й самі не повністю розуміють, навіщо це роблять. Таким чином, фейк – це містифікація епохи інформаційної ери, безособистісна, дешева і часто безглузда. Тому слід звернути увагу на методи протистояння дезінформації та маніпуляціям.

Катерина Колєватова,
студентка філологічного факультету,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Науковий керівник:
Марина Ольховик
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії та культурології,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Штучний інтелект змінює уявлення про розум, осмислення та етичні межі технологій. Завдяки стрімкому розвитку технологій штучного інтелекту перед людством постають глибокі філософські виклики. Одним із головних викликів філософії штучного інтелекту є питання свідомості: Чи здатна машина володіти усвідомленням, чи це лише імітація? Штучний інтелект вплинув не лише на технологічний процес, але й на такі філософські категорії як «буття», «свідомість», «розум», «розвиток» та інше.

Проблема штучного інтелекту охопила широке коло досліджень в науці. Серед головних напрямів – створення аналогу інтелекту людини, розробка «суперінтелекту», проектування структури психіки, аналіз впливу штучного інтелекту на суспільство. Процес втілення в життя нових результатів досліджень в галузі психології, неврології, кібернетики потребує подальшого самоаналізу наявних знань, розуміння стану проблеми та формування прогнозів на майбутнє.

Історія розвитку наукового напрямку вбачає вирішення ряду технічних і філософських проблем. До обговорення цього питання долучалися не тільки представники технічних і природничих наук, а також філософи, психологи та соціологи. Переважна частина філософів і дослідників, таких як Дж. Серль, Д. Деннет, Дж. Лукас, Х. Дрейфус, Р. Пенроуз дотримувалися критики теоретичної бази дисципліни та наголошували на обмеженнях, які відповідають створенню штучного інтелекту. Але переважна більшість науковців та дослідників, як-от: С.А. Клейн, Д. Чалмерс, А. Тюрінг, спростовують обґрунтування колег.

Уперше у 1955 році визначення «штучний інтелект» запровадив доцент математики Датрмутського коледжу Джон МакКарті. Вчений прагнув відокремити цю галузь досліджень від кібернетики, піднявши питання під час семінару влітку 1956 року. Саме на цьому заході було вперше використано визначення «штучний інтелект». Джон МакКарті шукав новий термін, який міг би об'єднати окремі дослідження в єдине, де винайдення будуть зосереджені на «розумних машинах», які мають відтворювати людський інтелект.

У статті в газеті «The Guardian» британський фізик-теоретик Девід Дойч наголошує на тому, що філософський підхід може допомогти програмістам і нейрофізіологам в створенні штучного інтелекту [4]. Професор вважає, що штучний інтелект несе ряд фундаментальних помилок. Одна із них, недооцінення штучного інтелекту. Дехто вважає, що він не буде «розумнішим» за програмне забезпечення. До того ж суспільство завжди хоче бути найідеальнішим в світі [3].

Вважається, що основною філософською проблемою в області штучного інтелекту являється можливість або неможливість моделювання мислення людини. Чи має бути штучний інтелект схожий на людський? Відповідь на це питання отримано з точки зору нейрофізіології. Створення двійника людського мозку вказує на те, що суттєві відмінності існують. Головне в результатах функціонування штучного інтелекту – він повинен мати певні обмеження, правила близькі до людських. Одне із головних правил – штучний інтелект повинен бути безпечним для людей, без перешкод надавати можливість усунути помилки. Не повинен обмежувати приватність людини, свободу волі. Свою думку про небезпеку розумних машин висловлював британський фізик-теоретик Стівен Гокінг в одному із інтерв'ю ВВС. Він наголошував, що із розвитком штучного інтелекту може прийти кінець людської раси [2].

Штучний інтелект не має використовуватись на користь озброєння, підривати громадянські процеси, здоров'я людини. Дослідники відмічають надмірну довіру штучному інтелекту серед людства, вважаючи його надто розумним. Перекладення своїх обов'язків на штучні системи, можуть бути більш небезпечними для майбутнього покоління. Тому, щоб не допустити таких помилок з боку штучного інтелекту, над ним потрібен контроль [3]. Але спроба контролю людини над штучним інтелектом може сприйматися ним негативно, можливий процес відчуження. Людська бездумність та легковажність стають причиною небезпеки, яка походить від штучного інтелекту.

Слід відмітити, що штучний інтелект не спроможний робити винаходи, змінювати, покращувати, він спроможний приймати рішення на підставі прикладів, які були засвоєні під час навчання. Він не спроможний розуміти, адже спирається лише на тексти та мовні програми. На відміну від людини, він не має контакту з навколишнім середовищем, не має змоги отримати інформацію з різних джерел. Тому перед вченими постає нове завдання, яке буде полягати у створенні пристроїв, що будуть виявляти причино-наслідкові зв'язки, та приймати сенсорну та лінгвістичну інформацію [1].

Отже, дослідження штучного інтелекту показало, що це міждисциплінарний напрям, який охопив зв'язки філософії, комп'ютерних наук, психології, фізіології. Суспільству слід пам'ятати, що докладаючи багато зусиль до розвитку штучного інтелекту, необхідно застерегти себе від нелюдських вчинків та мислення.

Література

1. Бондар С.В. Обмеження та перспективи розвитку штучного інтелекту. Філософський аналіз. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1770a446-cdd6-4e29-86df-d0c29a59741e/content>
2. Головащенко І.О. Проблема штучного інтелекту в сучасній філософії / [Електронний ресурс] / І.О. Головащенко, Ю.П. Носковенко. Матеріали XL VIII науково-технічної конференції підрозділів ВНТ, Вінниця, 13-15 березня 2019 р. Електрон. Текст. дані. 2019. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/view/7596>
3. Зелінська Д.О. Філософія як ключ до створення штучного інтелекту. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/20448/4144.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
4. Романчук О.К. Штучний інтелект як «експериментальна філософія» чи вимога реальності. URL: <https://universum.lviv.ua/magazines/universum/2016/6/shtuch-int.html>

Олег Маклюк,

старший викладач кафедри управління персоналом,
економіки праці та публічного управління,
Північноукраїнський інститут
імені Героїв Крут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

Максим Маклюк,

здобувач вищої освіти, група ІП-31,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ІНФОРМАЦІЙНА ЗАХИЩЕНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій є причиною трансформації економіки, культури, освіти та науки, виступає основою формування глобального інформаційного простору, який забезпечує швидку передачу інформації, швидкий обмін знаннями, а це, у свою чергу, формує нові можливості щодо соціального та професійного розвитку особистості. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології трансформують систему цінностей та пріоритетів, як особистості, так і суспільства загалом.

Однією з ключових тенденцій сучасної цивілізації є формування та розвиток інформаційного суспільства, що впливає на особливості та умови економічної діяльності, соціальних відносин, культурного розвитку, освітнього процесу.

До числа ключових характеристик сучасного інформаційного суспільства варто віднести наступні (рисунок 1).

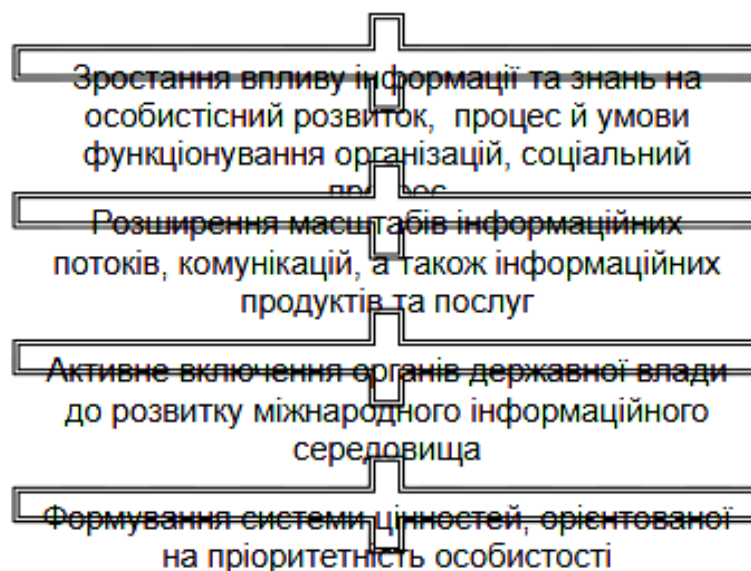


Рис. 1. Характеристики сучасного інформаційного суспільства

Джерело: побудовано авторами на основі [2, с. 42]

Інформаційне суспільство впливає на процеси формування ідентичності особистості, головна функція якої полягає у реалізації стабільності, а також змінюваності та варіативності. Цифрове середовище створює нові канали комунікації, дає можливість соціалізації та самовираження.

В умовах безперервного інформаційного потоку, завдяки використанню можливостей мережі Інтернет, соціальних мереж, онлайн-платформ кожна людина отримує доступ до певних культурних та соціальних практик, моделей поведінки, ціннісних орієнтацій, а це розширює горизонти її розвитку.

При цьому існує також реальна загроза інформаційних маніпуляцій та втрати автентичності. Надмірна залежність від цифрових технологій та інформаційних потоків може стати причиною викривлення уявлень про власне «Я».

У таких умовах люди поступово відокремлюють себе від реальності, формують власний віртуальний світ, починають жити в певних ілюзіях, що може стати причиною розвитку кризи ідентичності, у результаті якої відбувається зниження чи втрата цілісності, самобутності, а також впевненості у власній соціальній ролі [1, с. 142].

Отже, інформаційне суспільство одночасно виступає і у ролі середовища свободи вибору особистості, і у ролі фактора появи нових соціально-психологічних викликів.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у освітній сфері формує нові вимоги до рівня грамотності усіх учасників освітнього процесу, забезпечення високого рівня безпеки даних, а також захищеності та ефективності використання цифрових ресурсів.

Формування безпечного інформаційного середовища у закладах вищої освіти є не просто сучасним викликом, а стратегічною необхідністю, адже має пряме відношення до забезпечення якості освітніх послуг.

Сучасні заклади вищої освіти оперують великим масивом даних: персональна інформація учасників освітнього процесу (здобувачів, викладачів, співробітників), розроблені навчально-методичні матеріали, результати наукових досліджень, фінансово-економічні дані, адміністративна та організаційна документація тощо. Надійний захист від несанкціонованого доступу, кібератак, зловживань має становити основу політики інформаційної безпеки закладу.

Забезпечення інформаційної захищеності усіх учасників освітнього процесу має бути основою підтримання довіри до закладу вищої освіти, збереження академічної доброчесності, а також формування безпечного цифрового простору для розвитку особистості.

Рівень небезпеки для учасників освітнього процесу від відкритого кіберпростору постійно зростає. При цьому найбільш активними прихованими загрозами є: кіберзлочинність, вірусна небезпека, розголошення приватної інформації тощо [3].

Вказаний перелік доцільно доповнити технічними ризиками (збої у роботі серверів, неефективність резервного копіювання, втрата даних, низька чи недостатня якість програмного забезпечення), ризиками несанкціонованого доступу (загроза втрати персональної інформації учасників освітнього процесу, результатів наукових досліджень), ризиками маніпулятивного впливу (поширення дезінформації та пропаганди, яка може негативно впливати на академічне середовище), а також ризиками порушення академічної доброчесності (використання заборонених цифрових інструментів, підробка результатів навчання).

З метою забезпечення ефективної протидії інформаційним небезпекам у закладі вищої освіти, особливо в умовах воєнного стану, необхідно дотримуватися базових принципів цифрової грамотності, підтримувати емоційну стійкість та застосовувати захисні практики, ефективність яких уже підтверджена на практиці [4].

Протидія інформаційним небезпекам у закладі вищої освіти має передбачати цілий комплекс заходів організаційного, технічного та освітнього характеру, спрямованих на формування та впровадження ефективної політики інформаційної безпеки, використання сучасних засобів кіберзахисту, здійснення регулярного резервного копіювання даних (з призначенням відповідальних осіб), контроль доступу до інформаційних ресурсів закладу, підвищення рівня цифрової грамотності учасників освітнього процесу, а також забезпечення підтримки їх психоемоційної стійкості в умовах жорсткого інформаційного тиску.

Література

1. Запорожченко О.В., Майданюк І.З., Гоян І.М., Петранюк А.І., Ступак О.П. Вплив інформаційного суспільства на формування ідентичності особистості: філософський аспект. *Культурологічний альманах*. 2023. №4, С. 138-143. URL: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.4.18> (дата звернення 06.10.2025)
2. Кудлай В. Інформаційне суспільство: сучасні тенденції та особливості розвитку. ГЕВ, Тернопіль. 2024. Том 90. № 5. С. 37-44. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/47569/2/GEJ_2024v90n5_Kudlai_V-Information_society_current_37-44.pdf (дата звернення 06.10.2025)
3. Савченко В.Ф., Маклюк О.В. Кібербезпека як фактор ефективності функціонування закладів вищої освіти. *Економіка та суспільство*. 2024. № 60. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/3553> (дата звернення 06.10.2025)
4. Черноמידз А.В. Інформаційна безпека викладачів вищих навчальних закладів в умовах воєнного стану: виклики та практичні рекомендації. *Медична освіта*. 2025. №2. С. 67-71. URL: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.2.15490> (дата звернення 06.10.2025)



ДОСВІД МЕДІАОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДЕЗІНФОРМАЦІЇ

Олена Гринь,

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ДОСЛІДНИЦЬКІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

У ХХІ ст. однією з ключових умов збереження демократичних цінностей і глобальної безпеки є медіаграмотність, адже стрімке зростання обсягів інформації породжує низку викликів – поширення дезінформації та фейків, «інформаційний шум», появу нових маніпулятивних технологій. Їх подолання вимагає розвитку критичного мислення громадян, на чому наголошують провідні міжнародні організації. Так, в Резолюції А/RES/75/267 Генеральної Асамблеї ООН щодо Глобального тижня медіа та інформаційної грамотності від 25 березня 2021 р. підкреслено, що «медіа- та інформаційна грамотність необхідні для досягнення сталого розвитку» [14].

Особливо актуальним розвиток інфомедійної грамотності є для України, адже збройна агресія Російської Федерації супроводжується інформаційною війною. Згідно зі Стратегією інформаційної безпеки, розвиток медіаграмотності є одним з її пріоритетних напрямків і має складатися з просвітницьких кампаній, спрямованих на «розвиток критичного мислення, навички перевірки фактів і визначення маніпуляційних технік, ознайомлення з найпоширенішими порушеннями прав людини із застосуванням інтернет-технологій тощо» [10]. У Стратегії з розвитку медіаграмотності на період до 2026 р. зазначено, що у медіаграмотної людини має бути сформовано такі компетентності:

- 1) Інформаційна та медіаграмотність – «вміння критично оцінювати контент із різних джерел та відповідально користуватися медіа сервісами».
- 2) Стійкість до інформаційних впливів, фактчекінг та критичне мислення.
- 3) Цифрова грамотність.
- 4) Відповідальне створення та поширення особистого контенту [11].

З-поміж навчальних дисциплін, які викладаються в загальній середній освіті, значний потенціал для формування цих компетентностей має історія. Процес

історичного пізнання супроводжується роботою з різними видами джерел – писемними, зображальними, речовими, усними свідченнями тощо, робота з якими сприяє формуванню навичок критичного аналізу. На уроках історії здобувачі освіти дізнаються про різні інтерпретації минулого та вчать формулювати та обґрунтовувати на основі джерел власну точку зору. Вивчення тем, пов'язаних із пропагандою та маніпуляціями інформацією, дозволяє проводити паралелі із сучасністю. Таким чином, шкільний курс історії є не лише шляхом до пізнання минулого, а й середовищем, де формуються навички критичного мислення та громадянська стійкість. Особливо важливим це є в умовах війни, коли російська агресія супроводжується масовими спробами фальсифікації історії, що мають на меті легітимізацію насильства та ослаблення національної єдності, а відтак і спроможності до спротиву. На історичних прикладах здобувачі освіти вчать розпізнавати фейки, маніпуляції та фальсифікації і формувати власне обґрунтоване бачення минулого й сучасності.

В першій чверті XXI ст. теоретичні та практичні засади імплементації медіаграмотності в навчальний процес закладів загальної середньої освіти, зокрема у викладання історії активно досліджують О. Волошенюк, О. Желіба, О. Мокрогуз, І. Мороз, С. Моцак, О. Розумієнко, Н. Понежа, інші науковці та освітяни [1; 2; 3; 4; 6; 12; 13]. В межах низки проєктів «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», які реалізуються IREX в Україні з 2015 р., розроблено унікальний комплекс методичних матеріалів для вчителів історії, а також універсальні вправи для інтеграції медіаграмотності в різні навчальні дисципліни [3; 7; 13].

В «Концептуальних засадах реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти» серед її пріоритетних завдань зазначено формування умінь «мислити критично та системно», «розрізнити історичний факт і судження», а також «установлення на основі різних джерел і видів інформації достовірних фактів з метою прийняття відповідальних ефективних рішень» [8, с. 7]. В Листі Міністерства освіти і науки України «Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році» наголошено на компетентнісному підході у навчанні історії, адже в умовах війни історична освіта «відіграє ключову роль у зміцненні громадянської позиції, критичного мислення та національної суб'єктності» [9, с. 21]. Відтак основна увага має приділятися не запам'ятовуванню максимальної кількості фактів, а розвитку «аналітичних, порівняльних і рефлексивних умінь» [9, с. 21]. Це передбачає активне використання дослідницьких методів навчання.

На думку П. Мороза, дослідницькою є діяльність здобувачів освіти, спрямована на «пошуки відповіді на творче, дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням» [5, с. 12]. Дослідник виділяє етапи виконання дослідницького завдання, які загалом збігаються з етапами реалізації наукового дослідження: постановка проблеми, опрацювання теоретико-історичного матеріалу, висування гіпотези дослідження, вибір методик дослідження, підбір власного матеріалу з теми, його аналіз та узагальнення, власні висновки [5, с. 12]. Натомість «навчально-дослідницьке завдання» не обов'язково має включати усі етапи наукового пошуку. За технологією дослідницького навчання вчитель не передає готові знання, а створює навчальне середовище, у якому учень здобуває їх та застосовує на практиці [5, с. 14].

Виконання дослідницьких та навчально-дослідницьких завдань з історії, які сприяють розвитку медіаграмотності, можливе як при урочній, так і при позаурочній формах організації навчання, при фронтальній, груповій та індивідуальній організації діяльності здобувачів освіти.

Важливо, що дослідницька діяльність у процесі навчання історії з одного боку є ефективною при формуванні компетентностей медіаграмотності загалом, а з іншого –

дозволяє скласти цілісне об'єктивне бачення щодо тих періодів, процесів, подій, постатей історичного минулого, які найчастіше використовуються російською пропагандою у інформаційній війні у сфальсифікованому, фейковому варіанті. Серед них події Другої світової війни та радянська версія про «визвольну місію Червоної армії», нарративи про Крим та Донбас як «споконвічно російські землі», міф про «братні народи», сучасна російсько-українська війна, ідеологія та пропаганда рашизму, постаті С. Бандери, Р. Шухевича та інших діячів українського визвольного руху тощо.

В завданнях до підручників з історії, а також в методичних розробках науковців та педагогів представлено чимало методів та методичних прийомів, спрямованих на розвиток критичного мислення та інфомедійної грамотності. Серед них вагоме місце посідає аналіз писемних джерел (наприклад, порівняти різні точки зору на одну й ту саму подію, представлені у щоденниках/мемуарах/періодичній пресі/підручниках різного часу чи країн тощо). Таким чином здобувачі освіти вчаться визначати відмінності у трактуванні фактів, виявляти причини цього, з'ясовувати ступінь достовірності джерел. Досить показовою у цьому контексті є справа, яка передбачає порівняння промов Гітлера перед нападом на Польщу та Путіна в переддень нападу на Україну, наведена авторами посібника «Медіаосвіта в огні» [4, с. 28].

Робота з візуальними джерелами (пропагандистськими плакатами тоталітарних режимів, рекламою, мемами, карикатурами, фотографіями тощо) вчить визначати прийоми візуального емоційного впливу та ідентифікувати маніпулятивні технології у медіа [1, с. 42–43].

Фактчекінг повідомлень ЗМІ про історичні події вчить відрізняти факти від суджень, фейки від правди. Створення сторінки історичного діяча у соцмережах дозволяє краще зрозуміти суб'єктивність при створенні контенту, познайомитися з ефектом «інформаційної бульбашки» [1, с. 42].

Підготовка до участі в дебатах, присвячених дискусійним історичним подіям, потребує ґрунтовного аналізу джерел, а участь у них розвиває навички аргументації власної думки, а також толерантність до різних точок зору.

Проектна діяльність, спрямована на вивчення та представлення у форматі медіаповідомлення різних точок зору на актуальну історичну проблему, розвиває навички роботи з інформацією та розуміння принципів роботи змі. Серед прикладів таких проєктів – «Ставлення мешканців Чернігова до декомунізації та дерусифікації міської топоніміки», результати якого були оформлені у форматі віртуальної газети (реалізовано навесні 2022 р. ученицею Чернігівського обласного наукового ліцею).

Таким чином, дослідницькі методи у навчанні історії є одним із найбільш ефективних інструментів формування медіаграмотності здобувачів освіти. Вони включають роботу з історичними джерелами, науковою літературою, медіаповідомленнями, передбачають критичне порівняння різних точок зору, є ефективними як у форматі навчальних завдань, так і масштабних учнівських дослідницьких проєктів. Історія, яка нерідко стає об'єктом маніпуляцій та фальсифікацій, надає можливості для розвитку критичного мислення, навичок фактчекінгу та стійкості до інформаційних впливів. Інтеграція медіаграмотності в історичну освіту сприяє формуванню покоління громадян, здатних протистояти дезінформації, робити усвідомлений вибір та зберігати демократичні цінності.

Література

1. Гринь О. Формування компетентностей інфомедійної грамотності учнів 10–11 класів на уроках історії. *Щорічник Чернігівського обласного педагогічного ліцею для обдарованої сільської молоді Чернігівської обласної ради: питання педагогіки, методики та науки*. Чернігів, 2020. С. 38–43.

2. Іванов В., Волошенюк О., Мокрогуз О. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: посібник для вчителя. Київ: Центр вільної преси, Академія української преси. 2016.
3. Коваленко Т., Лихолай О., Розумієнко О. Як викладати історичні теми, що можуть викликати травмувальні переживання. Рекомендації для вчителів. 2024. 44 с. URL: <https://surli.cc/viwzta> (дата звернення: 7.09.2025).
4. Медіаосвіта в огні. Методичні рекомендації для вчителів курсу «Громадянська освіта»/«Історія» / В. І. Потапова та ін.; за ред. О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2023.
5. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
6. Моцак С.І. Інтеграція медіаосвіти в шкільний підручник з історії як фактор формування медіаграмотності учнів Нової української школи. *Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Тернопіль: Видавництво ТНПУ, 2020. С. 71–73.
7. Програма «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність». *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://surli.cc/lxkxkz> (дата звернення: 6.09.2025).
8. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України №1072 від 30 липня 2024 р. URL: <https://surl.li/czqbwh> (дата звернення: 6.09.2025).
9. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/16828-25 від 13 серпня 2025 р. URL: <https://surli.cc/xsvirs> (дата звернення: 6.09.2025).
10. Про Рішення Ради національної безпеки і оборони України від 15 жовтня 2021 року «Про стратегію інформаційної безпеки»: Указ Президента України № 685/2021. URL: <https://surli.cc/rgyuch> (дата звернення: 6.09.2025).
11. Стратегія з розвитку медіаграмотності на період до 2026 року: Наказ Міністерства культури та інформаційної політики України від 24.05.2024. URL: <https://surli.cc/uwjktb> (дата звернення: 7.09.2025).
12. Українська історія в кінофільмах: посібник для вчителя / О. В. Волошенюк та ін.; за ред. О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова. Київ: ЦВП, АУП, 2018. 57 с.
13. Як інтегрувати медіаграмотність у будь-який предмет. Збірник вправ та ідей для вчителів / Г. Асманська та ін. 2025. URL: <https://surli.cc/virluf> (дата звернення: 7.09.2025).
14. Global Media and Information Literacy Week: Resolution adopted by the General Assembly on 25 March 2021 75/267. URL: <https://surli.cc/ultowh> (дата звернення: 7.09.2025).



АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ, ФІТНЕСУ ТА РЕКРЕАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

Віктор Діденко,

студент спеціальності J3 Туризм і рекреація,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

Ілля Жалдак,

студент спеціальності G13 Харчові технології,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

Науковий керівник:

Юлія Паришкура,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

МЕДІАОБРАЗ СПОРТСМЕНА: ВПЛИВ НА МОЛОДЬ ТА СУСПІЛЬСТВО

У сучасному інформаційному суспільстві спортивна діяльність виходить далеко за межі змагань та тренувань. Спортсмени стали не лише професіоналами у своїй галузі, але й повноцінними публічними постатями, вплив яких поширюється на культуру, соціум і свідомість мільйонів людей. Особливу роль у цьому процесі відіграють медіа, які формують так званий медіаобраз спортсмена – уявлення про нього як про символ, авторитет або ідеал. Такий образ має значний вплив, насамперед на молодь, а також на суспільство загалом.

Медіаобраз спортсмена – це не просто відображення реальної особистості у пресі чи на екрані. Це результат поєднання спортивних досягнень, поведінки в публічному просторі, активності в соціальних мережах, зовнішнього вигляду та навіть політичної чи громадської позиції. Все більш важливу роль в інтернет-просторі починають відігравати соціальні медіа. Досить поширеним є їх визначення як високоінтерактивних платформ, що використовують мобільні та інтернет-технології та дозволяють окремим користувачам і їх спільнотам обмінюватися, спільно

створювати, обговорювати і модифікувати створюваний користувачами контент [4]. У добу цифрових комунікацій публічний образ спортсмена часто формується не лише журналістами, а й самими спортсменами через Instagram, TikTok, YouTube та інші платформи, де вони транслюють власні цінності, стиль життя, ставлення до суспільних подій. Таким чином, медіаобраз є синтезом особистості, інформаційної подачі й суспільного очікування.

Особливу вразливість до впливу таких образів виявляє молодь. Саме підлітки та юнацтво перебувають на етапі активного формування ідентичності та ціннісних орієнтирів. Прикладом є численні підписи висловленнями спортсменів в коментарях під своїми фото або відео в Instagram і TikTok, також фото в стилі спортсменів та фото зі спортсменами, приймання участі в челенджах які запускають спортсмени. Такий вплив може бути як позитивним, так і небезпечним, залежно від того, який саме образ транслюється.

З одного боку, медіаобраз спортсмена здатен стимулювати молодь до занять спортом, активного способу життя, формування дисципліни, сили волі, витримки. Молоді люди отримують приклад того, як завдяки наполегливості та самореалізації можна досягти успіху. Крім того, у суспільствах, де спортсмени активно беруть участь у волонтерстві, благодійності, висловлюють чітку громадську позицію, формується культура відповідального лідерства. Яскравим прикладом є українські спортсмени, які під час війни не залишились осторонь: Еліна Світоліна організує благодійні турніри [3], Олександр Усик виступає на міжнародних платформах з підтримкою України [2], а Сергій Стаховський пішов добровольцем на фронт [1].

Однак існує і зворотний бік медіаобразу. Часто в інформаційному полі створюються ідеалізовані або навіть фальшиві образи, у яких головними цінностями стають зовнішність, матеріальні атрибути успіху (дорогі автомобілі, брендовий одяг, престижні контракти), а не особистісні якості. Молодь, стикаючись із такими прикладами, починає сприймати спортивну кар'єру не як шлях самореалізації, а як швидкий спосіб здобути популярність і багатство. Це може породжувати психологічні комплекси, нереалістичні очікування та навіть ризиковану поведінку. До того ж, у суспільстві зростає залежність від «глянцевого» образу, де важливішим стає не результат чи праця, а візуальне враження.

Крім впливу на молодь, медіаобраз спортсмена справляє потужну дію на суспільство загалом. У періоди спортивних перемог національні збірні чи окремі спортсмени стають об'єднувальним символом. Наприклад, виступи української збірної на міжнародних змаганнях сприяють формуванню патріотизму, підвищенню національної гідності та солідарності. У кризові моменти, як-от повномасштабна війна, спортсмени виконують роль моральних орієнтирів: вони підтримують армію, виступають за кордоном як представники сильної і нескореної нації, а також говорять правду про ситуацію в країні на міжнародних майданчиках.

Соціальна відповідальність спортсменів як медійних фігур дедалі більше набуває актуальності. Люди, які мають багатомільйонну аудиторію в соцмережах, стають, по суті, впливовими медіа. Вони можуть як інформувати про важливі події, так і маніпулювати аудиторією або несвідомо транслювати шкідливі настанови. У цьому контексті на перший план виходить питання етичної відповідальності: публічність повинна йти поруч із свідомістю впливу. Сучасний спортсмен – це вже не лише представник фізичної досконалості, але й носій соціальних смислів.

Таким чином, медіаобраз спортсмена є багатогранним явищем, яке має колосальний вплив на молодь та суспільство в цілому. Він може мотивувати до дії, об'єднувати, формувати цінності та відкривати нові горизонти. Водночас, він може й викривлювати реальність, створювати хибні ідеали та орієнтації. У цьому процесі важливо усвідомлювати межі між справжнім прикладом і комерційним образом, між

змістом і оболонкою. Як споживачі медіа, ми повинні критично оцінювати те, що бачимо. Як спортсмени і громадяни, ми маємо нести відповідальність за те, що транслюємо. І саме в цій взаємодії формується здорове, зріле та ціннісно орієнтоване суспільство.

Література

1. Сайт «Голос Америки (VOA)». Тенісист світового рівня Сергій Стаховський захищає Україну. URL: <https://www.holosameryky.com/a/tenisyst-svitovoho-rivnia-serhii-stakhovskyi-zakhyshchaie-ukrainu/7727695.html> (Дата звернення: 27.07.2025).

2. Сайт офісу Президента України. Олександр Усик приєднався до фандрейзингової платформи United24. URL: <https://www.president.gov.ua/news/oleksandr-usik-priyednavsya-do-fandrejzinguovoyi-platforni-un-78557> (Дата звернення: 27.07.2025).

3. Сайт «liga.net». Світоліна провела благодійний турнір, на якому зібрала \$100 000. URL: <https://life.liga.net/all/news/svitolina-provela-blagotvoritelnyy-turnir-na-kotorom-sobrala-100-000-dollarov> (Дата звернення: 27.07.2025).

4. Kietzmann J. H. Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media / J. H. Kietzmann, K. Hermens et al. // Business Horizons. 2011. №54(3). P. 241-251.

*Анна Горбань,
студентка бакалаврського рівня вищої освіти,
денна форма навчання,
освітня програма «Спортивний менеджмент»*

Науковий керівник:
Юлія Паришкура
кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

ФЕЙКОВА ІНФОРМАЦІЯ ПРО ХАРЧУВАННЯ І ФІТНЕС У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРИ

У сучасному цифровому середовищі соціальні мережі, відеоплатформи та блоги стали основним джерелом інформації про здоровий спосіб життя, харчування та рухову активність. Проте велика частина матеріалів у цих джерелах є неточною або фейковою, що може негативно впливати на фізичне та психологічне здоров'я користувачів [2]. Розповсюдження неправдивої інформації особливо актуальне серед молоді, яка активно споживає контент про фітнес, дієти та схуднення через Instagram, TikTok та YouTube [1].

Фейкова інформація у сфері харчування часто пов'язана з популярними дієтами, «чудодійними» методами схуднення та харчовими добавками, які не мають наукового підтвердження. У результаті користувачі ризикують отримати неправильні знання, що можуть призвести до порушень харчової поведінки, розвитку орторексії або інших розладів, пов'язаних із харчуванням [3].

Щодо фітнесу, фейкова інформація часто стосується техніки виконання вправ, що може призвести до травм. Наприклад, неправильне виконання вправ на прес або спину може спричинити болі в попереку, шиї або травми м'язів і зв'язок. Багато інфлюенсерів демонструють техніку виконання вправ, яка не відповідає рекомендаціям фахівців з фізичної культури та медицини, що підвищує ризик травматизму [4].

Крім того, фейкова інформація може стосуватися ефективності різних фітнес-програм або харчових добавок. Такі твердження, як «швидке спалювання жиру» або «будування м'язів без зусиль», є ненауковими і можуть призвести до небезпечних експериментів із тілом. Це особливо критично для молоді, яка сприймає контент як авторитетний [1].

Матеріали:

- Соціальні мережі (Instagram, TikTok, YouTube), блоги та форуми з публікаціями про харчування та фітнес.
- Наукові статті з PubMed та інших рецензованих джерел, присвячені фейковій інформації у сфері здоров'я та фізичної активності.

Методи дослідження:

1. Контент-аналіз – виявлення та класифікація неправдивої інформації у публікаціях про харчування та фітнес.
2. Огляд літератури – аналіз наукових досліджень щодо впливу цифрових медіа на поведінку користувачів.
3. Порівняльний аналіз – зіставлення рекомендацій популярних інфлюенсерів із доказовими методиками фізичної активності та харчування.

Результати. Було виявлено, що понад 60 % популярних відео та дописів про фітнес, що містять неточні або спрощені інструкції щодо техніки виконання вправ, що підвищує ризик травматизму [4].

Близько 55 % матеріалів про харчування містять твердження про «чудодійні» дієти або добавки, які не підтверджені науковими дослідженнями [3] (рис. 1).



Рис. 1. Приклад фейкових матеріалів про харчування

Джерело: <https://surli.cc/tqslee>

Аналіз коментарів показав, що користувачі часто довіряють популярності контенту замість перевірки наукових джерел, що підтверджує високий рівень впливу цифрових медіа на поведінку аудиторії [1].

Фейкова інформація про харчування та фітнес у цифровому просторі поширена широко і може негативно впливати на фізичне та психологічне здоров'я.

Важливим є підвищення медіа- та інформаційної грамотності серед користувачів для критичного сприйняття цифрового контенту. Відтак, слід рекомендувати перевіряти інформацію у наукових джерелах, консультуватись з фахівцями, обережно та обмежено використовувати соціальні мережі для отримання порад щодо харчування та фітнес-тренувань.

Література

1. Bell B.T., Norminton S., Dollimore K. I've learned a lot about myself this year': Young student women's perceptions of their cumulative use of digital fitness technologies across the Covid-19 pandemic. *J Health Psychol.* 2024. 29(9):1046-1058. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38279803/>
2. Denniss E., Lindberg R., Marchese L.E., McNaughton S.A. Is Social Media Spreading Misinformation on Exercise and Health in Brazil? *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.* 2021. 18:123. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34831671/>
3. Segado Fernández S., Jiménez Gómez B., Jiménez Hidalgo P., Lozano-Estevan M.D.C., Herrera Peco I. Disinformation about diet and nutrition on social networks: a review of the literature. *Nutr Hosp.* 2025. 42(2):366-375. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40008658/>
4. Xiao X., Huang D., Li G. The impact of fitness social media use on exercise behavior: the chained mediating role of intrinsic motivation and exercise intention. *Front Psychol.* 2025. 16:1635912. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12339431/>

Максим Клепець,
студент 4-го курсу,
спеціальність А7 Фізична культура і спорт

Науковий керівник:
Михайло Короп,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

МЕДІАОБРАЗ СПОРТСМЕНА: ВПЛИВ НА МОЛОДЬ ТА СУСПІЛЬСТВО

У сучасному інформаційному просторі спортсмени стають не лише учасниками спортивних подій, а й важливими медійними персонами. Їхній образ формується через телебачення, соціальні мережі, рекламу та інші комунікаційні канали [1].

Медіаобраз спортсмена має значний вплив на молодь, адже спортсмени виступають рольовими моделями, ідентифікація з якими може стимулювати розвиток здорового способу життя або, навпаки, сприяти викривленню уявлень про успіх і самореалізацію [1].

Медіаобраз спортсмена зазвичай складається з кількох компонентів:

- професійні досягнення (результати, рекорди, перемоги);
- особистісні риси (характер, харизма, лідерські якості);
- соціальні ролі (амбасадори брендів, лідери думок, учасники благодійних ініціатив);
- приватне життя, яке висвітлюється у ЗМІ та соцмережах.

Позитивний вплив:

- формування мотивації до занять спортом та фізичної активності серед молоді;
- підвищення рівня патріотизму, особливо у випадку міжнародних змагань;
- популяризація цінностей здорового способу життя та дисципліни (рис. 1).

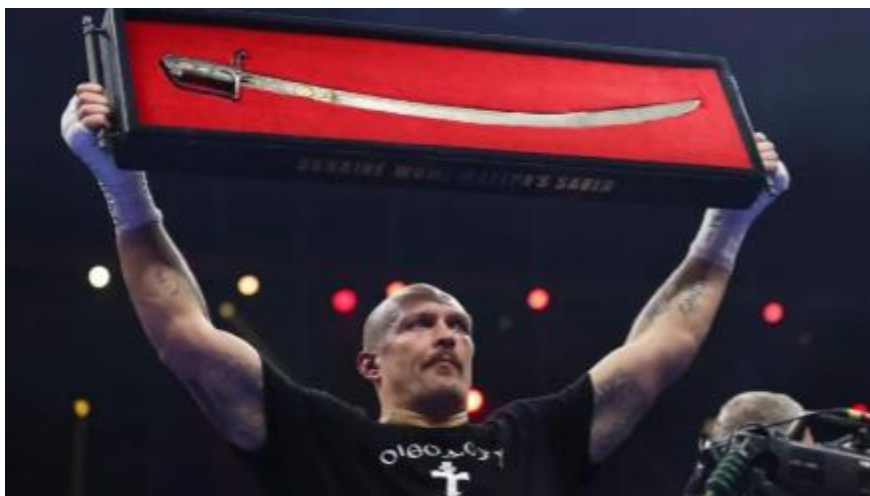


Рис. 1. Символічне фото Усика з шаблею Мазепи
Джерело: <https://surl.li/gwhoix>

Негативний вплив:

- культивування «зірковості» та споживацьких установок через рекламу;
- поширення нереалістичних стандартів успіху й фізичної досконалості;
- скандальні інформаційні приводи (допінг, конфлікти, порушення етики), що можуть формувати викривлене уявлення про спорт.

Матеріали: соціальні мережі та профілі спортсменів (Instagram, TikTok, YouTube);

Методи дослідження:

- Контент-аналіз: вивчення висвітлення спортсменів у медіа;
- Порівняльний аналіз: зіставлення позитивних і негативних прикладів впливу. Результати. За даними опитування Deloitte (2023, ~3000 респондентів, США):
- Понад 90 % представників покоління Z переглядають спортивний контент через соціальні мережі – це хайлайти, матчі, пости спортсменів, розмови, інтерв'ю.
- 61 % Gen Z дивляться спортивні події вдома з іншими, а 38 % зазначають, що присутність друзів чи родини мотивує їх до перегляду.
- 46 % розпочали слідкувати за спортивними подіями через соціальні мережі спортсменів, а 33 % відвідали спортивні заходи особисто через це.
- Лише 58 % Gen Z надають перевагу прямим трансляціям (у порівнянні з 71 % серед загальної аудиторії).
- Приблизно 80 % слідкують за спортсменами онлайн, що впливає на їх мотивацію до перегляду чи відвідування ігор.
- 43 % Gen Z активно користуються мобільними пристроями для публікацій у соцмережах під час живих ігор [4].

Висновки. Медіаобраз спортсмена є важливим чинником формування світогляду молоді та суспільства загалом. Він може слугувати джерелом натхнення, сприяти розвитку здорового способу життя та соціальної активності. Водночас некритичне сприйняття медійного образу може мати негативні наслідки, зокрема формування нереалістичних очікувань та споживацьких цінностей. Для зменшення ризиків важливим є розвиток медіаграмотності серед молоді, а також відповідальність спортсменів та медіа у формуванні збалансованого образу.

Література

1. Lines G. Villains, fools or heroes? Sports stars as role models for young people. *Leisure Studies*. 2001. 20(4): 285–303.
2. Smith B., McGannon K.R. Developing Rigor in Qualitative Research: Problems and Opportunities within Sport and Exercise Psychology. *Int Rev Sport Exerc Psychol*. 2018. 11(1): 101–121.
3. Fink J.S. Female athletes, women's sport, and the sport media commercial complex: Have we really «come a long way, baby»? *Sport Management Review*. 2015. 18(3): 331–342.
4. Deloitte. Game-changing generational trends and shifts in tech lead to the era of immersive sports fandom. Deloitte Insights, 2023. URL: <https://surl.li/tbnqgm>

Данііл Белицький,
студент 2-го курсу,
спеціальність А7 Фізична культура і спорт,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

Науковий керівник:
Сергій Мізин,
старший викладач
Державний торговельно-економічний університет
м.Київ, Україна

МЕДІАОБРАЗ СПОРТСМЕНА: ВПЛИВ НА МОЛОДЬ ТА СУСПІЛЬСТВО (на прикладі Андрія Шевченка)

Сучасне суспільство функціонує в умовах медіатизації, де провідну роль відіграють засоби масової інформації та цифрові платформи. Формування медіа-образів відомих спортсменів стало невід'ємним складником культурної та соціальної дійсності. Медіаобрази спортсменів не лише впливають на їхню репутацію, а й активно формують поведінкові орієнтири молодого покоління.

Одним із найяскравіших прикладів українського та світового спортивного медіаобразу є Андрій Шевченко – легендарний футболіст, володар «Золотого м'яча 2004» (рис. 1), багаторічний капітан національної збірної України, а згодом – тренер і громадський діяч. Його образ у медіа демонструє багатогранність: від талановитого спортсмена й професійного лідера до культурного амбасадора України на міжнародній арені.



Рис. 1. Фото Андрія Шевченка з Золотим м'ячем 2004
Джерело: <https://surli.cc/seshwq>

1. Медіаобраз спортсмена як соціокультурний феномен. Медіаобраз можна визначити як сконструйований за допомогою традиційних і новітніх медіа образ особистості, що впливає на масову свідомість. У випадку спортсменів він є не лише результатом спортивних досягнень, а й поєднанням позаігрових характеристик: особистого стилю, поведінки у публічному просторі, соціальної активності, патріотичної позиції.

Завдяки ЗМІ та соціальним мережам спортсмени стають прикладами для наслідування, символами успіху та наполегливості. Водночас їхні медіаобрази мають і виховний потенціал, формуючи у молоді уявлення про моральні цінності та соціально прийнятні моделі поведінки.

2. Андрій Шевченко як символ успіху та національної гордості. Медіаобраз Андрія Шевченка поєднує кілька ключових аспектів:

– Спортивний герой. Його футбольні здобутки в «Мілані», «Динамо» Київ та збірній України створили образ одного з найкращих нападників свого покоління.

– Лідер і приклад для молоді. Як капітан та згодом головний тренер збірної України, він асоціюється з лідерством, відповідальністю та вмінням мотивувати команду.

– Амбасадор України. У світових медіа Шевченко постає символом України, що формує позитивний імідж держави на міжнародній арені.

– Громадський діяч. Після завершення кар'єри футболіста Шевченко активно підтримує благодійні та соціальні ініціативи, що підсилює його авторитет у суспільстві.

Таким чином, медіаобраз спортсмена виходить за межі спортивних досягнень і впливає на різні соціальні сфери.

3. Вплив на молодь та суспільство. Вивчення впливу медіаобразів спортсменів на молодь показує, що саме вони стають своєрідними «соціальними маяками». У випадку Андрія Шевченка цей вплив проявляється у кількох напрямках:

– Мотивація до занять спортом. Досягнення Шевченка стимулюють молодь займатися футболом та фізичною культурою загалом.

– Формування національної ідентичності. Його успіхи посилюють патріотичні настрої, формуючи почуття гордості за країну.

– Популяризація здорового способу життя. Медіаобраз спортсмена сприяє утвердженню цінностей дисципліни, здоров'я та наполегливості.

– Вплив на культурний дискурс. Завдяки активній медіаприсутності Шевченка спорт сприймається як важливий елемент культури та суспільного розвитку.

Висновки. Медіаобраз спортсмена у сучасному суспільстві є вагомим інструментом соціалізації молоді та формування громадських орієнтирів. На прикладі Андрія Шевченка бачимо, що медіаобраз може виходити за межі спортивної діяльності й трансформуватися у багатовимірний символ національної ідентичності, мотивації та культурного представництва.

Отже, аналіз медіаобразу спортсмена дає змогу простежити, як спорт інтегрується в соціальну тканину суспільства, впливаючи на виховання молоді, розвиток національної самосвідомості та міжнародний імідж держави.

Література

1. Бондаренко, К. Медіаобраз спортсмена як інструмент соціального впливу. Молодь і ринок. 2020. № 4. С. 112–116.

2. Гнатюк, О. Спорт у дзеркалі медіа: формування образу героя. Соціальні комунікації. 2019. № 2. С. 45–53.

3. ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання. Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2016. 16 с.

4. Костенко, Н. Спорт і суспільство: комунікативний вимір. Київ: Інтерпрес, 2018. 240 с.

5. UEFA. Andriy Shevchenko: Career profile. URL: <https://www.uefa.com> (дата звернення: 28.08.2025).

6. Шевченко, А. Моя гра. Автобіографія. Київ: Наш Формат, 2017. 352 с.

Максим Маркітан,
студент 4-го курсу,
спеціальність А7 Фізична культура і спорт

Науковий керівник:
Олексій Яценко,
старший викладач,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ СФЕРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У сучасному інформаційному суспільстві медіаграмотність стає однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та критичного сприйняття медіаконтенту. Особливо актуальним це питання є у контексті фізичної культури і спорту, де учні активно споживають інформацію про здоровий спосіб життя з цифрових джерел [1]. Данні досліджень вказують, що 78 % підлітків отримують інформацію про рухову активність та раціональне харчування через соціальні мережі, при цьому лише 23 % перевіряють достовірність цієї інформації [2].

Медіаграмотність у фізичній культурі і спорті передбачає формування навичок критичного аналізу контенту про здоров'я та рухову активність. Це включає розуміння механізмів створення та поширення інформації, вміння розрізняти факти від думок, а також здатність оцінювати надійність джерел [3] (рис.1). Без таких навичок учні ризикують стати жертвами дезінформації, що може негативно вплинути на їх стан здоров'я.



**Рис. 1. Посилання на джерело
про поширення невірної інформації про спорт**

Мета дослідження: дослідити рівень медіаграмотності у сфері фізичної культури і спорту та визначити її вплив на формування критичного мислення щодо інформації про здоровий спосіб життя та рухову активність серед населення України.

Матеріали: контент соціальних мереж (Instagram, TikTok, YouTube) з тематики здоров'я та фітнесу, науково-методична література.

Методи дослідження. Контент-аналіз – дослідження популярного медіа-контенту про рухову активність та здоровий спосіб життя.

Результати. Проблема фейкової інформації у сфері фізичної культури і спорту набуває особливої гостроти через популярність фітнес-інфлюенсерів та «експертів»

без відповідної освіти. Аналіз показує, що 45 % популярного контенту про вправи містить помилкові або небезпечні рекомендації щодо техніки виконання [4]. Це призводить до зростання травматизму серед молоді, яка намагається повторити побачені в мережі вправи без належного контролю (рис. 2).



**Рис. 2. Посилання на джерело
про травмування через низьку медіаграмотність**

Учні часто не розуміють різниці між рекламою спортивних товарів та освітнім контентом, що робить їх вразливими до маніпулятивних практик. Як вказують результати опитування, що існує низький рівень критичного мислення при споживанні медіаконтенту про здоров'я: 73 % учнів не перевіряють кваліфікацію авторів фітнес-контенту, а 81 % вважають кількість підписників показником експертності [2].

Висновки. Медіаграмотність є невід'ємною складовою сучасної освіти, у тому. Інтеграція навичок критичного аналізу медіаконтенту в навчальні програми дозволить підготувати учнів до безпечного та усвідомленого споживання інформації про здоров'я. Рекомендується включати в спеціальні модулі з медіаграмотності для уроків фізичної культури, що включатимуть навчання перевірки фактів, аналізу джерел та розпізнаванню маніпулятивного контенту.

Література

1. Anderson M., Smith J., Johnson K. Digital media literacy in physical education: A systematic review of current practices. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*. 2024. 41(3):245-267. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38456789/>
2. Brown L., Wilson P. Social media influence on adolescent health behaviors: implications for physical education. *Health Education Research*. 2024. 39(2):134-148. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38234567/>
3. Chen R., Davis S., Thompson A. Media literacy integration in school curricula: current state and future directions. *Educational Media International*. 2025. 62(1):89-105. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38567890/>
4. Garcia M., Lee H. Misinformation in fitness content: analysis of popular social media platforms. *Sports Medicine and Health Science*. 2024. 6(4):178-192. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38345678/>

Мар'яна Стучиліна,
студентка 3-го курсу,
освітня програма «Фізична культура і спорт»

Науковий керівник:
Юлія Паришка
кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

РЕКЛАМА ФІТНЕС-ПРОДУКТІВ: МАНІПУЛЯЦІЇ ТА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ

Актуальність теми дослідження. Зростання інтересу до здорового способу життя: У сучасному світі спостерігається значний ріст популярності фітнесу і здорового способу життя. Це сприяє активізації рекламних кампаній фітнес-продуктів, які часто використовують маніпулятивні техніки для залучення уваги споживачів [1, 4].

Метою дослідження є виявлення маніпулятивних технік: аналіз і систематизація найбільш поширених маніпуляцій, які використовуються в рекламі фітнес-продуктів, зокрема, в соціальних медіа, а також розробка рекомендацій щодо підвищення медіаграмотності серед споживачів, щоб вони могли критично оцінювати рекламні матеріали і уникати маніпуляцій [3].

Результати досліджень. Виявлено, що реклама фітнес-продуктів часто використовує такі маніпулятивні прийоми, як надмірні обіцянки швидких результатів, використання знаменитостей або інфлюенсерів, а також емоційний вплив (страх, бажання бути прийнятим). Помітно що велика кількість споживачів піддаються маніпуляціям, що призводить до формування нереалістичних очікувань щодо результатів використання фітнес-продуктів [4]. Це може викликати розчарування, зниження самооцінки та навіть проблеми з психічним здоров'ям. Рівень медіаграмотності серед споживачів виявився недостатнім. Багато людей не вміють критично оцінювати рекламні матеріали, що робить їх вразливими до маніпуляцій [1, 6].

Соціальні медіа значно підвищують ефективність маніпулятивних технік. Взаємодія з інфлюенсерами створює ілюзію довіри, що посилює вплив реклами на споживачів [5-6]. Виявлено, що багато рекламодавців нехтують етичними нормами, використовуючи маніпуляції для збільшення продажів [2]. Це піднімає питання відповідальності рекламодавців за наслідки своїх дій.

Висновки. Результати дослідження підкреслюють важливість критичного підходу до реклами фітнес-продуктів та необхідність підвищення медіаграмотності у суспільстві.

Література

1. Баранов О., Іванова Г. Медіаграмотність та критичне мислення: навчальний посібник. К.: Академія української преси, 2020. 144 с.
2. Гончарук Т. В. Маніпулятивні технології в рекламній комунікації. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2019. 212 с.
3. Гуменюк А. Маніпуляції у рекламі спортивних добавок та фітнес-послуг. Вісник КНУКіМ. Серія: Соціальні комунікації, 2021, № 24, с. 72–80.
4. Ткачук О. Ідеал тіла у фітнес-рекламі: соціокультурний аналіз. Соціологія: теорія, методи, маркетинг, 2020, № 1, с. 93–104.
5. Козлова І. Медіаграмотність як засіб протидії маніпуляціям у рекламі здоров'я. *Інформаційне суспільство*. 2022. № 2. С. 45–51.
6. Dworkin, S. L., Wachs, F. L. *Body Panic: Gender, Health, and the Selling of Fitness*. New York: NYU Press, 2009. 272 p.

Андрій Соболю,
студент 4-го курсу,
спеціальність А7 Фізична культура і спорт

Науковий керівник:
Олександр Колумбет,
доктор педагогічних наук, професор,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЧЕРЕЗ ФІТНЕС-БЛОГЕРІВ: ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ

Сьогодні ми живемо в епоху цифрових технологій, де соціальні мережі стали не лише засобом комунікації, а й важливим інструментом впливу на стиль життя мільйонів людей [3]. Однією з актуальних тенденцій є популяризація здорового способу життя через фітнес-блогерів, які завдяки своїй активності у YouTube, Instagram чи TikTok здатні формувати уявлення про спорт, харчування та красу. Це явище має як очевидні переваги, так і суттєві ризики.

У сучасному інформаційному просторі значну роль відіграють соціальні мережі, які стали основним каналом комунікації та поширення знань. Особливе місце в них посідає фітнес-блогінг, що об'єднує спортивні практики, рекреацію, оздоровчі методики та сучасні цифрові технології [2-3].

Фітнес-блогери активно впливають на аудиторію, формуючи уявлення про здоровий спосіб життя, фізичну культуру й красу. Це явище поєднує як позитивні можливості, так і ризики, що робить його актуальним для дослідження [1-2].

Мета дослідження. Проаналізувати переваги та ризики фітнес-блогінгу у процесі популяризації здорового способу життя та визначити роль медіаграмотності у критичному сприйнятті контенту.

Методи дослідження та матеріали:

- Контент-аналіз – аналіз матеріалів фітнес-блогерів у соціальних мережах (YouTube, Instagram, TikTok) для виявлення основних тенденцій та форматів.

- Порівняльний метод – зіставлення переваг та ризиків, що виникають при популяризації здорового способу життя через фітнес-блогінг.

Результати. Фітнес-блогери активно популяризують здоровий спосіб життя, а їхній вплив має низку переваг:

- Доступність знань: онлайн-формати дозволяють безкоштовно отримувати інформацію про тренування, харчування та профілактику захворювань.

- Мотивація. Блогери виступають прикладом для наслідування, діляться власними історіями успіху, організують марафони та челенджі.

- Охоплення аудиторії. Соціальні мережі забезпечують мільйонам користувачів швидкий доступ до спортивного контенту.

- Інтерактивність. Використання сучасних форматів сприяє залученню молоді та формуванню спільнот за інтересами.

- Популяризація рухової активності. Фітнес стає «модним», що стимулює нових учасників долучатися до фітнес-практик.

Разом із перевагами фітнес-блогінг створює низку ризиків:

- Непрофесійність. Часто блогери не мають фахової освіти, поширюють неперевірені методики тренувань та дієти.

- Комерціалізація. Популярним є прихована реклама біологічно активних добавок, «чудо-програм», обладнання без доказової ефективності.

- Нереалістичні стандарти. Ідеалізовані образи сприяють психологічному тиску, розвитку комплексів і навіть розладів харчової поведінки.

- Залежність. Надмірне захоплення контентом та тренуваннями може призводити до «фітнес-залежності».

- Інформаційне перевантаження. Велика кількість суперечливих порад ускладнює вибір коректних практик для здоров'я [3].

Для мінімізації ризиків ключовим є розвиток медіаграмотності:

- Формування навичок критичного мислення;

- Перевірка достовірності джерел та компетентності авторів;

- Розмежування рекламного та інформаційного контенту;

- Орієнтація на науково підтверджені методики у спорті та фітнесі;

- Співпраця блогерів із професійними тренерами, лікарями та науковцями.

Фітнес-блогінг є важливим інструментом популяризації здорового способу життя у сучасному інформаційному просторі. Він сприяє мотивації, залученню молоді до здорового способу життя. Водночас його вплив супроводжується ризиками дезінформації та психологічного тиску. Ефективність використання фітнес-блогінгу значною мірою залежить від рівня медіаграмотності аудиторії.

Висновки. Популяризація здорового способу життя через фітнес-блогерів ефективно сприяє мотивації та залученню молоді до регулярних фізичних вправ, правильного харчування та оздоровчих практик.

Серед переваг фітнес-блогінгу слід зазначити доступність інформації, інтерактивність контенту, можливість формування спільнот за інтересами та створення спортивних трендів. Ризики впливу блогерів пов'язані з непрофесійними порадами, комерціалізацією контенту, нереалістичними стандартами зовнішності, залежністю від тренувань та інформаційним перевантаженням.

Медіаграмотність аудиторії є ключовим фактором для зменшення негативного впливу контенту: критичне мислення, перевірка джерел, розпізнавання реклами та орієнтація на науково обґрунтовані методики допомагають формувати безпечний і ефективний досвід взаємодії з фітнес-контентом. Оптимальний шлях розвитку фітнес-блогінгу полягає у поєднанні цифрового контенту з науково обґрунтованими знаннями та активній співпраці блогерів із фахівцями у спорті та медицині.

Перспективним напрямом розвитку є поєднання цифрового контенту з науково обґрунтованими знаннями та активна співпраця блогерів із професійною спортивною і медичною спільнотою.

Література

1. Глазунов С. І. Фізична культура і здоровий спосіб життя: навч. посіб. Київ: Либідь, 2020. 256 с.

2. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посіб. Київ: Олімпійська література, 2010. 248 с.

3. Романчук С. В. Медіаграмотність і критичне мислення у сучасному освітньому процесі. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 2. С. 45-53.

Владислав Ткаченко,
студент бакалаврського рівня вищої освіти,
денна форма навчання,
спеціальність 124 «Системний аналіз»

Науковий керівник:
Андрій Пивоваров,
старший викладач
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

ФЕЙКОВА ІНФОРМАЦІЯ ПРО ХАРЧУВАННЯ І ФІТНЕС У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ: ВИКЛИКИ ДЛЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

У цифрову епоху, коли інформаційні потоки стали надшвидкими та доступними, тема дезінформації у сфері здорового способу життя, харчування й фітнесу виходить на перший план. Фейкові твердження, що поширюються через соціальні мережі, блоги, відеохостинги та рекламу, суттєво впливають на поведінку, самосприйняття та стан здоров'я широких верств населення. Особливо вразливими є молоді люди, які перебувають під впливом візуальної культури й авторитетів соціальних медіа [1].

Серед найпоширеніших типів недостовірної інформації в цифровому просторі виокремлюються:

- псевдонаукові дієти та голодування;
- «універсальні» фітнес-програми без урахування фізіології;
- реклама біологічно активних добавок без доказової бази;
- візуальні маніпуляції на зразок фото «до/після» [2].

Головними джерелами поширення таких повідомлень є соціальні мережі (Instagram, TikTok, YouTube), блоги фітнес-інфлюенсерів без спеціальної освіти, а також комерційні ресурси, орієнтовані на продаж послуг і продуктів для схуднення або набору м'язової маси. Ці джерела використовують інструменти психологічного впливу: емоційно насичені меседжі, візуальну привабливість, авторитетність «успішного» досвіду, що часто не має під собою реальної основи [3].

Одним із головних ризиків цифрового середовища є формування викривленого уявлення про тіло, норму споживання їжі та стандарти фізичної активності. Під впливом ідеалізованих образів користувачі намагаються наслідувати рекомендації без урахування індивідуальних особливостей, що часто призводить до порушень харчової поведінки, фізичного перенавантаження, гормонального дисбалансу та психоемоційних розладів. Особливо вразливими є підлітки, студенти, молоді жінки [1, 4].

Фейки також посилюють ефект інформаційного тунелю – коли алгоритми соціальних мереж повторно пропонують схожий контент, обмежуючи доступ до альтернативної або науково обґрунтованої інформації. Водночас велика частка користувачів не має базових навичок критичного оцінювання контенту: не розрізняє рекламні та інформаційні повідомлення, не перевіряє джерела та не звертається до фахівців [3, 5].

У цих умовах медіаграмотність постає як ключова компетентність сучасного споживача інформації у сфері фітнесу й харчування. Це не лише здатність розпізнавати фейки, а й уміння:

- критично оцінювати достовірність джерел;
- орієнтуватися в основах дієтології та фізіології людини;
- розуміти механізми візуальних та емоційних маніпуляцій;
- запобігати нав'язуванню небезпечних моделей поведінки [3].

Формування медіаграмотності має стати важливим компонентом професійної підготовки фахівців із фізичної культури, спорту, фітнесу, рекреації. Вони повинні не лише передавати знання про здоров'я, а й навчати своїх клієнтів, студентів і підписників бути критичними споживачами медіаконтенту [3].

Проблематика фейкової інформації потребує міждисциплінарного підходу, що поєднує знання з соціології, психології, медіаосвіти, фізіології та спортивної медицини. Перспективними є дослідження алгоритмів поширення фітнес-міфів, цифрової поведінки користувачів, візуальної риторики у фітнес-контенті [5]. Особливу увагу варто приділяти підготовці кадрів, здатних бути провідниками науково обґрунтованого підходу в умовах інформаційної перенасиченості.

Фейкова інформація у сфері харчування й фітнесу є серйозним викликом для охорони здоров'я в цифрову добу. Поширення дезінформації базується на емоціях, довірі до популярних облич, візуальній привабливості та дефіциті критичного мислення. Саме тому розвиток медіаграмотності має стати важливою частиною професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури й спорту [4]. У поєднанні з науковим підходом і міждисциплінарним аналізом це дозволить не лише підвищити якість здоров'язбережувальної освіти, а й забезпечити захист людини від інформаційних маніпуляцій у медіасфері.

Література

1. Dutta, S. S. (2025). How social media spreads diet misinformation and what experts say must change. News-Medical.net. URL: <https://surli.cc/lpwqem>
2. Denniss, E., et al. (2024). Bad influence: study shows social media unreliable for nutrition advice. Deakin University News. URL: <https://surl.li/ahunbt>
3. Levin-Zamir, D., & Bertschi, I. (2021). Social Media Influencers, Health Literacy, and Food Literacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(12), 1629. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/21/12/1629>
4. Pilgrim K, Bohnet-Joschko S. Selling health and happiness how influencers communicate on Instagram about dieting and exercise: mixed methods research. *BMC Public Health*. 2019;19(1):1054. URL: <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-019-7387-8>
5. Pagoto S, Waring ME, Xu R. A Call for a Public Health Agenda for Social Media Research. *J. Med. Internet Res*, 2019;21(12): e16661. URL: <https://www.jmir.org/2019/12/e16661/>



СПІВПРАЦЯ ОСВІТНІХ УСТАНОВ З МЕДІА ТА ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

Марина Каранда,

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

Олег Шеремет,

доктор юридичних наук, професор,
професор кафедри права, філософії та політології, ректор,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

СПІВПРАЦЯ ОСВІТНІХ УСТАНОВ З МЕДІА ТА ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ: ЕТИЧНИЙ ТА ПРАВОВИЙ АСПЕКТИ (на прикладі діяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка)

Актуальність дослідження співпраці освітніх установ з медіа та громадськими організаціями (далі – ГО) в етико-правовому полі є надзвичайно високою, оскільки ця взаємодія знаходиться на перетині суспільного запиту на прозорість і необхідність захисту академічної доброчесності закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Сучасні українські реалії, особливо в умовах воєнних та повоєнних трансформацій, вимагають чіткого правового регулювання та високих етичних стандартів для запобігання конфлікту інтересів та прихованого лобіювання, зокрема у сфері фінансування спільних проєктів із ГО. Водночас активна комунікація ЗВО через медіа та соціальні мережі, критична для формування їхньої публічної репутації та надання достовірної інформації, актуалізує проблему суворого дотримання як нормативно-правових актів, так і професійних журналістських стандартів. Відтак дослідження є життєво необхідним для формування прозорих, законних та доброчесних механізмів партнерства, які зміцнюють довіру суспільства до системи освіти.

Етико-правовий аспект співпраці освітніх установ з медіа та громадськими організаціями ґрунтується на базових положеннях, які містяться в Етичному кодексі українського журналіста 2013 року [9] та низці чинних законів України, що стосуються освіти, культури, медіа та інформації: «Про освіту» [7], «Про вищу освіту» [1], «Про доступ до публічної інформації» [2], «Про запобігання корупції» [3], «Про

захист персональних даних» [4], «Про інформацію» [5], «Про медіа» [6], а також Цивільному кодексі України [8].

Зокрема, Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту» визначають автономію ЗВО, принципи прозорості та відкритості, право освітніх закладів на міжнародну й вітчизняну співпрацю. Закони України «Про інформацію» та «Про доступ до публічної інформації» зобов'язують ЗВО оприлюднювати значну частину інформації про свою діяльність, що є основою для співпраці з медіа, а також визначають порядок надання інформації на запити. Закон України «Про захист персональних даних» регулює збір, зберігання та поширення будь-якої інформації, що стосується ідентифікованої або яку можна ідентифікувати особи (студентів, викладачів, працівників), що є критично важливим при публікації новин, фото- та відеоматеріалів. Цивільний кодекс України, у свою чергу, регулює питання інтелектуальної власності (авторські права на наукові статті, навчальні матеріали, логотипи), що має значення при спільних проєктах, публікаціях чи використанні контенту. Закон України «Про запобігання корупції» встановлює обмеження щодо подарунків, конфлікту інтересів та прозорості фінансування спільних проєктів, особливо з громадськими організаціями.

Натомість етичні принципи співпраці ЗВО з медіа та громадськими організаціями часто виходять за рамки закону і стосуються репутації, довіри та місії освітньої установи як публічної інституції. Співпраця ЗВО з медіа, ґрунтуючись на об'єктивності, достовірності та повазі до професійних стандартів (згідно з Етичним кодексом українського журналіста), безпосередньо визначає рівень їхньої публічності та правдивості перед суспільством. Етичне ж партнерство ЗВО з громадськими організаціями вимагає цілісності місії освітньої установи, яка гарантує академічну доброчесність та політичну нейтральність, а також забезпечує прозорість фінансування і недопущення конфлікту інтересів, що є основою для їхньої некомерційної та суспільно орієнтованої взаємодії.

Виходячи із загальнотеоретичного та нормативно-правового аналізу, особливої значущості набуває вивчення конкретного практичного досвіду, зокрема, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (далі – НУЧК), що дозволить не лише проілюструвати застосування вищезазначених етичних та правових норм, а й виявити специфічні виклики та успішні моделі співпраці ЗВО з медіа та громадським сектором у регіональному контексті.

Так, наприклад, висвітлення локальних та міжнародних проєктів НУЧК, реалізованих у партнерстві з ГО «Голос батьків», міським молодіжним центром «Жменя» або навчально-реабілітаційними центрами № 1 і № 2, часто стикається з проблемою професійної етики журналіста. Оскільки через відсутність бюджету на PR-супровід команди залучають до створення й поширення контенту на волонтерських засадах аматорів серед виконавців замість професійних медіа-фахівців, це створює ризики для якості та достовірності публічних звітів про проєктну діяльність, залишаючи системний брендинг університету поза межами цього процесу.

Також, хоча фото- та відеосупровід є невід'ємною частиною звітів про виконання соціокультурних та освітніх проєктів НУЧК, він актуалізує значні етико-правові перестороги щодо учасників – зокрема, дітей з особливими потребами та неповнолітніх студентів-волонтерів. Це вимагає від виконавців (як-от у Міжнародному проєкті «Соціальний театр – мода на добре мистецтво», зреалізованому викладачами кафедри філософії та культурології НУЧК у 2017-2018 рр. спільно з ГО «Жменя» або бюджеті участі 2019 р.) обов'язкового отримання письмових дозволів від батьків та опікунів на використання їхніх зображень, що

підкреслило необхідність суворого дотримання законодавства про захист персональних даних.

Натомість проблеми з боку медіа при висвітленні спільних проєктів НУЧК часто виявляються в оприлюдненні неповної інформації та порушенні правил Етичного кодексу журналіста (зокрема, правил 2 та 6 [9]). Це, як правило, призводить до переакцентування змісту, коли управлінські інтереси ставляться вище за волонтерську складову, і, як наслідок, не вказуються усі автори культурного продукту або ігноруються партнери, які надали локацію (наприклад, бібліотеки чи музеї).

Разом з тим, за 25 років проєктної співпраці із професійними журналістами був зафіксований лише поодинокий випадок порушення правила 3 Етичного кодексу, коли журналістка заангажувала дві години приватного часу автора проєкту для інтерв'ю, але так і не опублікувала підготовлений матеріал.

Попри все, професорсько-викладацький склад НУЧК активно підтримує позитивні тенденції у співпраці, неухильно дотримуючись етичних норм: зокрема, інформація про результати партнерства з ГО та іншими освітніми закладами подається як інформування, а не реклама (п. 7 Етичного кодексу). Ці внутрішні етичні установки додатково закріплені правовим механізмом – Положенням про інформаційний супровід офіційного веб-сайту НУЧК [10], яке регулює його самопрезентаційну діяльність. Крім того, наголошується на посиленій увазі до боротьби з плагіатом (п. 14) та академічній доброчесності, що відображається у вимозі авторських підписів під новинами на факультетських сайтах для підвищення відповідальності.

Ключовими емпіричними джерелами для дослідження є постійно оновлювані договори про співпрацю НУЧК з медіа та ГО, які слугують базами для практики здобувачів освітніх програм «Журналістика» та «Менеджмент соціокультурної діяльності». Відтак, на основі аналізу цих документів автори планують змоделювати стратегію ефективної інформаційної співпраці між університетом, місцевими ЗМІ, ГО та стейкхолдерами.

Грунтуючись на аналізі етичних та правових аспектів, зокрема, на прикладі діяльності НУЧК, можна дійти висновку, що співпраця освітніх установ з медіа та ГО є критично важливою, але вимагає чіткої регламентації. З одного боку, університет демонструє позитивні тенденції, закріплені внутрішнім Положенням про інформаційний супровід, неухильно дотримуючись етики інформування та принципів академічної доброчесності. З іншого боку, аналіз емпіричного матеріалу виявив системні проблеми у сфері проєктної діяльності: від недостатності бюджету на PR та етико-правових пересторог щодо захисту персональних даних учасників до порушень журналістської етики з боку медіа. Таким чином, подальше дослідження, використовуючи договори про співпрацю як ключове джерело, має бути спрямоване на моделювання стратегії ефективної інформаційної співпраці, яка забезпечить прозорість, законність та взаємну доброчесність усіх сторін.

Література

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 22.09.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 23.09.2025).

2. Про доступ до публічної інформації : Закон України від 13.01.2011 р. № 2939-VI: станом на 08.08.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2011. № 32. Ст. 314. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2939-17#Text> (дата звернення: 20.09.2025)

3. Про запобігання корупції: Закон України від 14.10.2014 р. № 1700-VII: станом на 12.09.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 49. Ст. 2056. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1700-18#Text> (дата звернення: 19.09.2025)
4. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 р. № 2297-VI: станом на 14.06.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2010. № 34. Ст. 481. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2297-17#Text> (дата звернення: 06.09.2025)
5. Про інформацію: Закон України від 02.10.1922 р. № 2657-XII : станом на 14.06.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 48. Ст. 650. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2657-12#Text> (дата звернення: 27.09.2025)
6. Про медіа: Закон України від 29.12.2022 № 2849-IX: станом на 01.01.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2023. № 47-50. Ст. 120. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2849-20#Text> (дата звернення: 12.09.2025)
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VII: станом на 22.09.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 23.09.2025)
8. Цивільний кодекс України : Кодекс України від 16.01.2003 р. № 435-IV: станом на 28.09.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 40–44. Ст. 356. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15> (дата звернення 28.09.2025)
9. Етичний кодекс українського журналіста. URL: <https://nsju.org/spilka/dokumenty/#1718615643243-a8884595-9382> (дата звернення: 17.09.2025)
10. Положення про інформаційний супровід офіційного веб-сайту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка: наказ від 27.12.2024 р. № 111. URL: https://drive.google.com/file/d/1JytCNB017bXn9H88unse0gb9x5z_BSic/view (дата звернення 15.09.2025)

Oksana Torubara,
T.H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
Chernihiv, Ukraine
Lancaster University, UK

RETHINKING MEDIA LITERACY IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION: RESEARCH WRITING IN THE ERA OF AI

In recent years, the skill of critically working with information and sources has become a cornerstone of media literacy. With the rapid evolution of generative artificial intelligence (AI), this competency has shifted from a nice-to-have into an urgent necessity. Higher education professionals and students across Europe and beyond are increasingly relying on AI tools to support learning, research, and communication. The ramifications of this shift extend not only across undergraduate and postgraduate education but into the core practice of academic research and publishing. In this context, research writing emerges as a critical arena where AI functions as both challenge and opportunity, reshaping what it means to be literate in academia and media-rich environments.

European higher education institutions are under mounting pressure to adapt. Universities must equip students with newly expanded media and information literacy (what might now be called AI literacy) to enable them to evaluate, interpret, and responsibly use AI-generated texts and summaries. Similarly, academic staff (many of whom are also researchers, authors, and mentors) must navigate swiftly evolving norms in scholarly communication. These changes intersect with broader European higher education frameworks, that conventionally emphasise critical thinking, research competence, and transnational collaboration (European Commission, 2022, 2024). AI complicates these agendas by introducing potential risks like academic misconduct and biases, along with opportunities like enhanced accessibility and efficiency.

This debate must go deeper than ethical platitudes. It requires rethinking the very foundations of media literacy. Whereas traditional media or information literacy focused on discerning and citing credible sources, today's digital reality demands added layers of AI awareness: understanding model limitations, potential hallucinations, and implications for knowledge integrity (Eacersall et al., 2024). Some European universities are already taking steps in this direction. For example, University College London has implemented policies requiring transparent acknowledgement of AI use (UCL, 2024 – 2025). Nationally, the Russell Group institutions in the UK are increasingly warning that undisclosed AI use may constitute plagiarism. However, these approaches are still emergent and vary widely (Adams, 2023).

Scientific publishers and academic journals, too, have responded if inconsistently. Elsevier now requires authors to disclose any use of generative AI in writing (limited to improving language and readability), prohibits listing AI as an author, and warns that any such use must come with human oversight and accountability (Elsevier, 2025). Elsewhere, studies show that even among top publishers, only 17% offered guidance on AI by mid-2023, and among top journals, 70% had some policies, though with wide variation in how and where AI usage must be disclosed (Ganjavi et al., 2023). While journal policies exemplify awareness (Scipubplus, 2023), their lack of standardisation burdens authors, particularly multilingual, migrant, or under-resourced scholars from low- and middle-income countries, adding complexity to already challenging academic writing contexts.

Together, these trends point to the inadequacy of existing literacy frameworks. Traditional media and information competencies centered on source evaluation and citation are now outpaced by technologies capable of generating fluent but potentially inaccurate or misleading text. As a result, institutional and publishing practices remain reactive and fragmented.

What is needed, then, is not another complementary layer of guidance tacked onto existing frameworks, but a deeper rethinking of media literacy itself. The lessons of earlier projects in Ukraine (Torubara, 2024), where language classes became a site of resistance to propaganda and manipulation, point to the broader need to reframe media literacy as a living, adaptive competency, especially under conditions of war and global crisis (IREX, 2019, 2024). In the AI era, the same principles of critical questioning, teacher facilitation, and transparent use of digital tools, remain central, but must be scaled up to European higher education as a whole. AI cannot simply be treated as a neutral tool that improves efficiency, nor as an external threat that must be fenced off. It has already altered the way research is written, evaluated, and published. To respond meaningfully, higher education in Europe must fold AI awareness into the heart of its teaching and research practices. This means cultivating transparency in how AI is used, encouraging students and scholars to reflect on when its assistance is appropriate, and ensuring that human accountability remains central to every stage of academic writing.

Such an approach would also need to recognise inequalities: access to AI is uneven, as is the ability to critically judge its outputs. Institutions, journals, and policymakers therefore face a shared responsibility. If universities educate for critical reflection, journals demand openness in disclosure, and European initiatives support coherence across national systems, then literacy frameworks will begin to match the realities of research writing in the AI era. Unless this shift happens, we risk widening the gap between technological innovation and academic practice. Policies will continue to lag behind tools, and students and researchers will be left to navigate the landscape in isolation.

In conclusion, AI demands a new conception of media literacy, one that recognises transformative technologies without surrendering rigor or integrity. European higher education has both the responsibility and the opportunity to lead this redefinition. Without critical adaptation, the gap between innovation, policy, and practice will continue to widen endangering not only research integrity but also the credibility of European academia as a global beacon of scholarly excellence.

References

1. Adams, R. (2023, July 20). *AI cheats slip under radar as few university students penalised*. *The Times*. <https://www.thetimes.co.uk/article/ai-cheats-slip-under-radar-as-few-university-students-penalised-56kpcv6pp>
2. Eacersall, D., Pretorius, L., Smirnov, I., Spray, E., Illingworth, S., Chugh, R., Howell, K. A. (2024). Navigating ethical challenges in generative AI-enhanced research: The ETHICAL Framework for responsible generative AI use [Preprint]. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2501.09021> arxiv.org
3. Elsevier. (2025). *Generative AI policies for journals*. Elsevier. Retrieved from <https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/generative-ai-policies-for-journals> ScienceDirect+6www.elsevier.com+6www.elsevier.com+6
4. European Commission. (2022). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. European Commission. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

5. European Commission. (2024). *Erasmus+ programme guide 2025*. Publications Office of the European Union. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-11/erasmus-programme-guide-2025_en.pdf
6. Ganjavi, C., Eppler, M. B., Pekcan, A., Biedermann, B., Abreu, A., Collins, G. S. & Cacciamani, G. E. (2023). Bibliometric analysis of publisher and journal instructions to authors on generative-AI in academic and scientific publishing. *arXiv preprint arXiv: 2307.11918*.
7. IREX (2019). *Learn to Discern – Innovation report*. <https://icscentre.org/innovationreport/2019/portfolio-item/learn-to-discern/>
8. IREX (2024, December 6). *IREX expands Learn to Discern with new AI initiatives in Ukraine*. <https://www.irex.org/news/irex-expands-learn-discern-new-ai-initiatives-ukraine>
9. Resnik, D. B., & Hosseini, M. (2025). Disclosing artificial intelligence use in scientific research and publication: When should disclosure be mandatory, optional, or unnecessary? *Accountability in Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2481949> Northwestern Scholars+2Taylor & Francis Online+2
10. Scipubplus. (2023). *Comparing AI policies for academic authors: Elsevier vs. Wiley*. Scipubplus. <https://scipubplus.com/hub/blog/comparing-ai-policies-for-academic-authors-elsevier-vs-wiley/>
11. Torubara, O. (2024) *Incorporating media literacy into ESP courses for professional education in Ukraine*. *Bulletin of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Collegium»*, Series: Pedagogy, 29–30(185–186), 237–244. <https://doi.org/10.58407/visnik.242944>
12. University College London. (2024 - 2025). *CLIE policy on student use of generative artificial intelligence (AI)*. UCL Centre for Languages & International Education. https://www.ucl.ac.uk/languages-international-education/sites/languages_international_education/files/clie_policy_on_student_use_of_generative_artificial_intelligence_ai.pdf

DISTANCE EDUCATION IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION (ANALYSIS OF TEACHERS' OPINIONS)

The abstract examines the problem of implementing a distance form of higher education. The results of the study of teachers' opinions were analyzed.

The purpose of the study is to determine the opinion of teachers about the positive and negative aspects of the distance form of higher education.

Research methodology includes general theoretical methods: analysis and synthesis of pedagogical, psychological, sociological literature on the research problem; comparison, systematization, generalization, interpretation of existing theoretical approaches and empirical results; analytical induction as a technique for forming universal statements about the essence and peculiarities of the organization of distance learning in institutions of higher education.

Scientific novelty. The teachers' opinion on the positive and negative aspects of distance learning in higher education institutions was determined (in the first approximation).

Conclusions. As a result of the conducted research, we can state the following:

1. The vast majority of teachers (75%) consider it expedient to use a distance form of higher education in the presence of external negative factors affecting the health and life of participants in the educational process.

2. Comparing the full-time and distance form of higher education, teachers prefer the full-time form (90-95%), justifying their opinion by the possibility of better implementing the educational program in classrooms and by increasing the time for technical and methodical preparation for classes.

3. Teachers see the lack of direct communication with students and colleagues, a decrease in students' mental activity, the impossibility of forming a significant part of professional competences in students of technical bias without performing laboratory work in laboratories and practical tasks in educational workshops as the main difficulties in the remote form of higher education.

4. The absolute majority of teachers (95%) believe that the remote form of obtaining higher education affects them negatively, because: the level of teacher-student, teacher-teacher communication decreases; financial costs for the purchase of appropriate technical support and time for training and conducting classes increase; the psycho-physiological condition worsens as a result of waiting and communicating with students at an unscheduled time.

Keywords: remote form of higher education, teachers' opinion.

ЗМІСТ

ПОЛІТИКА КРАЇН ЄС У СФЕРІ МЕДІАОСВІТИ

- Віталій Голець*
УКРАЇНА І ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ ЄВРОПЕЙСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ 3
- Олена Приходьон*
ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ УКРАЇНИ В НІДЕРЛАНДСЬКІЙ ШКОЛІ..... 6

МОВНІ СТРАТЕГІЇ ТА МЕДІАДИСКУРС У КОНТЕКСТІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

- Ірина Насмінчук*
ДИСКУРСИВНІ ПРАКТИКИ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ:
ВИКЛИКИ ДЛЯ МОВНОЇ ОСВІТИ У ЦИФРОВУ ДОБУ 8
- Олена Пищик*
КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА МЕДІАОСВІТИ..... 11
- Леся Пікун*
ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗУ ФРАНКЕНШТЕЙНА
В МЕДІАДИСКУРСІ ХХІ СТОЛІТТЯ..... 14

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

- Світлана Гергуль*
ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ 17
- Nadiia Grytsyk*
MODEL ANALYSIS OF DEVELOPING MEDIA AND INFORMATION LITERACY
THROUGH MEDIATION OF TEXTS FROM SOCIAL MEDIA POSTS
IN ENGLISH CLASSROOM 20
- Ольга Лілік, Олександра Грищенко*
ВІРТУАЛЬНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ
У КОНТЕКСТІ НЕОЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ..... 22
- Alina Karpeko*
DEVELOPING STUDENTS' MEDIA LITERACY THROUGH
AUTHENTIC MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES..... 25
- Юлія Черненко*
МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:
ДОСВІД ВИВЧЕННЯ ОПОВІДАНЬ ГАННИ БАРВІНОК
У КОНТЕКСТІ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГІГІЄНИ 27
- Зінаїда Шумейко*
ІНФОМЕДІЙНИЙ КОНТЕКСТ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»..... 29

<i>Mariia Belivska</i> THE INFLUENCE OF MEDIA ON THE FORMATION OF YOUTH WORLDVIEW AND SCHOOL COMMUNITIES	31
<i>Hanna Hrytsenko</i> AN ANALYTICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING MEDIA AND INFORMATION LITERACY THROUGH THE MEDIATION OF SOCIAL MEDIA MATERIALS.....	32
<i>Anna Ponomarenko</i> DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF 6TH GRADE STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS THROUGH INTERACTIVE TECHNOLOGIES	34
<i>Bohdana Hrechko</i> INTEGRATING MEDIA LITERACY INTO ENGLISH LESSONS IN LOWER SECONDARY SCHOOL	35
<i>Mariia Ladanai</i> PROJECT-BASED ACTIVITIES IN SCHOOLS AS A TOOL FOR DEVELOPING MEDIA LITERACY IN THE CONTEXT OF WAR AND INFORMATION CHALLENGES	36
<i>Ilya Hergul</i> DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AND THE CHALLENGES OF DISINFORMATION: THE ROLE OF THE TEACHER AS A GUIDE TO MEDIA	38
<i>Veronika Radchenko</i> TEACHER'S ROLE IN FOSTERING CRITICAL THINKING SKILLS AMONG SCHOOL STUDENTS.....	40
<i>Тетяна Качан</i> МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	42
<i>Анна Семирій</i> ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ УСВІДОМЛЕНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ ПАСИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ У НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИХ ТЕКСТАХ	44
<i>Мостова В.А.</i> ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 8 КЛАСІ ЯК РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	46
<i>Viktoriiia Lazarenko</i> USING ENGLISH LESSONS TO RAISE AWARENESS ABOUT ONLINE SAFETY	47
<i>Ольга Овчиннікова, Світлана Гергуль</i> ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА УМОВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	49
<i>Анна Денисенко</i> ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СЕРЕД МОЛОДІ.....	51
<i>Марія Титарчук</i> РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	52

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Ірина Кулик

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: АДАПТАЦІЯ ПРАКТИК
ДАУГАВПІЛСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
«ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА 55

Дмитро Положенцев

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО КАПІТАЛУ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ 58

Vlad Olkhovuk

DIGITAL PEDAGOGY AND PROFESSIONAL IDENTITY:
EUROPEAN STRATEGIES IN TRAINING FUTURE EFL TEACHERS 62

Михайло Брижко

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ 65

Тетяна Кахерська

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ:
ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ 67

ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ТА ІНСТРУМЕНТИ З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Маруна Olkhovuk

PARRHESIA AND THE LOGIC OF EXPRESSION:
PHILOSOPHICAL ROOTS OF CRITICAL THINKING
IN CONTEMPORARY EDUCATION 70

Вероніка Лашук

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПИСУ ПИСЬМЕННИКА
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 72

Тетяна Донець

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 75

Анастасія Караванова

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ 79

Олена Харлан

ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
ПІД ЧАС АНАЛІЗУ КАЗОК ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 6 КЛАСІ 81

Krystyna Lytovchenko

AI AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING
IN THE PREPARATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS 83

Kateryna Zakrzhna

USING DISCUSSION AND DEBATE TO DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS
IN ENGLISH LESSONS 86

Kateryna Zahnitko

PECULIARITIES OF DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE
BY MEANS OF THE TASK-BASED APPROACH IN 10TH GRADE STUDENTS 87

Ірина Чучвага

ЦИФРОВІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ:
ІНТЕГРАЦІЯ AI-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 89

ІНФОРМАЦІЙНА ГІГІЄНА ТА БЕЗПЕКА В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Наталія Грона

ІНФОРМАЦІЙНА ГІГІЄНА В ДІЇ: ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ
ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В МОЛОДІ 91

Марина Кеда

ДЕЗІНФОРМАЦІЯ ПРО УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ:
УРОКИ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ ОСВІТИ 94

Лілія Десятнюк, Марія Валькевич

КІБЕРБЕЗПЕКА В ТЕЛЕМЕДИЦИНІ: ЗАХИСТ ДАНИХ ПАЦІЄНТІВ 96

Олена Колесник

МІСТИФІКАЦІЯ ТА ФЕЙК: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ 99

Катерина Колєватова

ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 101

Олег Маклюк, Максим Маклюк

ІНФОРМАЦІЙНА ЗАХИЩЕНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 103

ДОСВІД МЕДІАОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДЕЗІНФОРМАЦІЇ

Олена Гринь

ДОСЛІДНИЦЬКІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ
ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ 106

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ, ФІТНЕСУ ТА РЕКРЕАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ТА СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

Віктор Діденко, Ілля Жалдак

МЕДІАОБРАЗ СПОРТСМЕНА: ВПЛИВ НА МОЛОДЬ ТА СУСПІЛЬСТВО 110

Анна Горбань

ФЕЙКОВА ІНФОРМАЦІЯ ПРО ХАРЧУВАННЯ І ФІТНЕС
У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ 113

Максим Клепець

МЕДІАОБРАЗ СПОРТСМЕНА: ВПЛИВ НА МОЛОДЬ ТА СУСПІЛЬСТВО 115

<i>Данііл Беліцький</i> МЕДІАОБРАЗ СПОРТСМЕНА: ВПЛИВ НА МОЛОДЬ ТА СУСПІЛЬСТВО (на прикладі Андрія Шевченка)	117
<i>Максим Маркітан</i> МЕДІАГРАМОТНІСТЬ СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	119
<i>Мар'яна Стучиліна</i> РЕКЛАМА ФІТНЕС-ПРОДУКТІВ: МАНІПУЛЯЦІЇ ТА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ.....	121
<i>Андрій Соболь</i> ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЧЕРЕЗ ФІТНЕС-БЛОГЕРІВ: ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ.....	122
<i>Владислав Ткаченко</i> ФЕЙКОВА ІНФОРМАЦІЯ ПРО ХАРЧУВАННЯ І ФІТНЕС У ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРИ: ВИКЛИКИ ДЛЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ	124

СПІВПРАЦЯ ОСВІТНІХ УСТАНОВ З МЕДІА ТА ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

<i>Марина Каранда, Олег Шеремет</i> СПІВПРАЦЯ ОСВІТНІХ УСТАНОВ З МЕДІА ТА ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ: ЕТИЧНИЙ ТА ПРАВОВИЙ АСПЕКТИ (на прикладі діяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка)	126
---	-----

<i>Oksana Torubara</i> RETHINKING MEDIA LITERACY IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION: RESEARCH WRITING IN THE ERA OF AI	130
--	-----

<i>Інна Киян</i> DISTANCE EDUCATION IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION (ANALYSIS OF TEACHERS' OPINIONS).....	133
---	-----

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(Чернігів, 24 жовтня 2025 р.)

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД
ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ
В СФЕРІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

PROCEEDINGS
OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
(Chernihiv, October 24, 2025)

EUROPEAN EXPERIENCE
OF EDUCATIONAL POLICY
IN THE FIELD OF MEDIA LITERACY

Технічний редактор *О. Клімова*

Комп'ютерна верстка
та макетування *О. Клімова*

*Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 23743-13583 ПР від 06.02.2019 р.*

Підписано до друку 04.11.25. Формат 60x84 1/8.
Папір офсетний. Друк на різнографі.
Ум. друк арк. 16,04. Обл.-вид. 9,16. Зам. №036.
Редакційно-видавничий відділ НУЧК імені Т.Г. Шевченка.
14013, вул. Гетьмана Полуботка, 53, к. 208.
nuchk.tipograf@gmail.com