

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет суспільного благополуччя та здоров'я людини

Кафедра філософії та педагогіки

КЛИМ МИХАЙЛО ОЛЕГОВИЧ
МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Доцент кафедри філософії та
педагогіки, кандидат філософських
наук_____

Бартусяк П.М._____

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
1.1. Сутність і структура поняття «медіаграмотність» у сучасному науковому дискурсі.	
1.2. Медіаграмотність як компонент професійної компетентності педагога: теоретичні підходи	
1.3. Концептуальне забезпечення розвитку медіаграмотності у сфері вищої освіти (національний і міжнародний контекст)	
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ВИКЛАДАЧА	
2.1. Освітнє середовище університету як чинник формування медіаграмотності викладача	
2.2. Цифрові та інтерактивні технології у розвитку медіаграмотності в системі професійного навчання	
2.3. Професійний саморозвиток і рефлексивні практики як інструменти підвищення медіаграмотності викладача.....	
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
3.1. Методологія дослідження	
3.2. Результати дослідження.....	
ВИСНОВКИ	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах глибокої цифрової трансформації, коли інформація стає ключовим ресурсом не лише пізнання, а й суспільного розвитку. Водночас разом із розширенням доступу до знань зростають ризики маніпуляцій, дезінформації та поверхового сприйняття контенту. Це зумовлює необхідність підготовки викладача нового типу – здатного критично мислити, відповідально працювати з інформацією, орієнтуватися у цифровому просторі та формувати в студентів культуру осмисленого споживання медіа. Саме тому проблема розвитку медіаграмотності як складової професійної компетентності викладача набуває особливої актуальності у контексті модернізації української вищої освіти та її інтеграції у європейський освітній простір.

Медіаграмотність визначається UNESCO як здатність отримувати, аналізувати, оцінювати, створювати й поширювати інформацію в різних формах, розуміючи соціальні, етичні та культурні контексти її використання. У педагогічній діяльності вона є не лише інструментом роботи з інформацією, а й основою для формування критичного мислення, академічної доброчесності та етичної відповідальності. Викладач із високим рівнем медіаграмотності здатен не лише орієнтуватися в потоці медіа, але й навчати студентів розпізнавати дезінформацію, аналізувати джерела та створювати власний якісний освітній контент.

В умовах війни та гібридних інформаційних загроз, які переживає Україна, розвиток медіаграмотності педагогів набуває ще більшої ваги. За даними IREX (2022), в українському суспільстві медіаграмотність безпосередньо пов'язана зі стійкістю до дезінформації, а участь освітян у програмах типу *Learn to Discern* сприяє формуванню критичної культури мислення не лише в освітньому, а й громадянському середовищі. Саме

викладач є медіапосередником між освітнім процесом і суспільством, здатним передавати навички аналізу інформації молодому поколінню.

Дослідження *European Commission (DigCompEdu Framework)* підкреслює, що цифрова та медіаосвітня компетентність викладача є одним із ключових індикаторів якості освіти. Вона включає не лише технічну здатність використовувати цифрові інструменти, а й педагогічну – критично інтегрувати їх у навчальний процес, створювати умови для самостійного мислення студентів і забезпечувати інформаційну безпеку освітнього середовища. Без належного рівня медіаграмотності викладач не може ефективно реалізовувати змішане або дистанційне навчання, використовувати цифрові платформи для комунікації та оцінювання, дотримуючись при цьому етичних принципів і правил авторського права.

В українському контексті питання медіаграмотності педагогів є складовою державних пріоритетів. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки* визначає серед головних завдань освіти розвиток цифрових і медіакомпетентностей педагогічних працівників, що мають забезпечити якість і конкурентоспроможність національної освіти у глобальному інформаційному просторі. Додатково *Цифрова стратегія України до 2030 року* наголошує на необхідності формування цифрової грамотності освітян як передумови розвитку цифрової економіки та громадянського суспільства. Таким чином, медіаграмотність стає не лише освітнім, а й соціально-економічним пріоритетом держави.

Водночас результати досліджень у сфері педагогічної освіти вказують на те, що рівень медіаграмотності українських викладачів залишається нерівномірним. Чимало педагогів демонструють готовність до використання цифрових технологій, але потребують методичної підтримки у сфері критичного осмислення інформації та інтеграції медіаосвітніх підходів у навчальні курси. Це свідчить про те, що розвиток медіаграмотності педагогів

повинен мати не лише технічний, а передусім дидактичний і ціннісний характер.

Актуальність теми зумовлена й тим, що сучасна вища школа зазнає суттєвих змін у культурі викладання. Цифрові платформи, штучний інтелект, відкриті освітні ресурси змінюють традиційні моделі педагогічної взаємодії, ставлячи перед викладачем нові етичні, комунікативні та методичні виклики. Дослідження UNESCO (2023) *Guidance for Generative AI in Education and Research* акцентує, що освітяни мають навчитися використовувати інноваційні технології критично та з урахуванням академічних стандартів доброчесності. У цьому контексті медіаграмотність виступає запобіжником некритичного використання технологій і засобом підтримки гуманістичних орієнтирів освіти.

Важливим чинником актуальності дослідження є те, що медіаграмотність тісно пов'язана з педагогічною рефлексією. Як зазначає D. Schön [103], лише педагог, здатний мислити «в дії» та «після дії», може свідомо вдосконалювати власні стратегії викладання. У цифровому середовищі рефлексивні практики допомагають викладачам оцінювати достовірність джерел, розуміти вплив медіа на освітній процес і формувати етичну позицію. Таким чином, медіаграмотність розглядається не як статичне вміння, а як безперервний процес самоосвіти, що інтегрується в особистісний і професійний розвиток педагога.

З огляду на вищезазначене, дослідження проблеми медіаграмотності викладачів має важливе наукове, практичне й соціальне значення. Наукове – тому що воно сприяє уточненню понятійно-категоріального апарату сучасної педагогіки в контексті цифровізації освіти. Практичне – тому що результати можуть бути використані для створення програм підвищення кваліфікації, тренінгів і модульних курсів з медіаосвіти для викладачів. Соціальне – бо розвиток медіаграмотності у вищій школі формує стійкість суспільства до

інформаційних загроз і сприяє розвитку культури довіри, етики та відповідальності у взаємодії з інформацією.

Таким чином, актуальність теми «Медіаграмотність як складова професійної компетентності сучасного викладача» визначається глобальними й національними тенденціями цифрової трансформації освіти, необхідністю формування культури критичного мислення, академічної доброчесності та етичного використання інформаційних ресурсів. Саме викладач, як ключова фігура освітнього процесу, покликаний не лише адаптуватися до змін, а й стати провідником медіакультури, здатним формувати нову якість освіти – відповідальну, достовірну й стійку до викликів інформаційної доби.

Об’єкт дослідження – професійна діяльність викладача закладу вищої освіти в умовах цифрової трансформації освіти.

Предмет дослідження – медіаграмотність як складова професійної компетентності викладача, що формується в процесі професійного саморозвитку та рефлексивних практик.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність і структуру медіаграмотності викладача як складової його професійної компетентності та емпірично виявити особливості шляхів розвитку (саморозвитку) цієї компетентності у сучасному освітньому середовищі.

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати сучасний науковий дискурс щодо поняття медіаграмотності, визначити її структуру, функції та місце у системі професійних компетентностей викладача.
2. Розкрити концептуальні засади розвитку медіаграмотності у сфері вищої освіти на національному та міжнародному рівнях.
3. Охарактеризувати форми професійного саморозвитку та рефлексивні практики викладача як чинники формування медіаграмотності.

4. Провести анкетування викладачів закладу вищої освіти з метою виявлення тенденцій у розвитку медіаграмотності, визначити чинники, що її стимулюють або гальмують.

5. Розробити узагальнені висновки та практичні рекомендації щодо підвищення рівня медіаграмотності викладачів через інституційну підтримку, самоосвітні стратегії та рефлексивні підходи.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових праць з педагогіки, медіаосвіти та цифрової дидактики, що дозволили уточнити сутність і структуру медіаграмотності викладача. Емпіричні методи – анкетування 27 викладачів університету з різним віком і педагогічним стажем, спрямоване на виявлення рівня сформованості медіаграмотності, особливостей професійного саморозвитку та використання рефлексивних практик. Методи кількісної й якісної обробки даних – описова статистика, контент-аналіз відкритих відповідей, інтерпретація результатів у зіставленні з теоретичними положеннями.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні змісту поняття «медіаграмотність викладача» як інтегрованої складової професійної компетентності, у визначенні її структурних компонентів (когнітивного, етичного, комунікативного та рефлексивного) та в обґрунтуванні ролі саморозвитку і рефлексії як внутрішніх механізмів її формування. Отримані результати розширюють наукові уявлення про цифрову педагогіку та компетентнісний підхід у підготовці викладачів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розробленні модульних курсів і тренінгів з медіаосвіти, створенні університетських хабів медіаграмотності та впровадженні рефлексивних

інструментів (цифрові портфоліо, медіа-щоденники, самооцінювання за DigCompEdu) у практику професійного розвитку викладачів.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні засади формування медіаграмотності викладача закладу вищої освіти», «Педагогічні умови та технології розвитку медіаграмотності викладача», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 120 найменувань. Загальний обсяг роботи – 91 сторінка. Текст ілюструють 2 рисунки, 7 таблиць, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність і структура поняття «медіаграмотність» у сучасному науковому дискурсі

Поняття «медіаграмотність» (англ. *media literacy* або ширше – *media and information literacy / MIL*) має довгу та багатогранну історію свого становлення, яка тісно пов'язана з розвитком засобів масової інформації, комунікаційних технологій, інформаційного суспільства та освіти для громадянства. У цьому підпункті окреслено три групи змін:

- зародження концепту як частини медіаосвіти;
- інтеграцію із інформаційною грамотністю;
- сучасний етап цифрових і медійних компетентностей у глобальному контексті.

Початково поняття медіаграмотності виникало у рамках медіаосвіти (*media education*), тобто освітніх підходів до аналізу, інтерпретації та критичного сприйняття медіатекстів та масової комунікації. Уже в 1982 році UNESCO на Симпозіумі в Грюнвальді (Німеччина) закликала розглядати медіаграмотність як глобальну проблему: «The 1982 UNESCO Grünwald Declaration established media literacy as a global concern» [47; 76].

Цей первісний акцент робився на тому, щоб навчати громадян не просто споживати медіа бездумно, а – розуміти, які меседжі передаються, як вони побудовані, які цілі переслідують, як медіа впливають на суспільство та особистість. При цьому основним полем дослідження були традиційні медіа – друковані видання, радіо, телебачення [92]. Отже, перший етап можна охарактеризувати як медіаосвітній, із фокусом на критичному сприйнятті медіа як засобу комунікації й впливу.

Зі зростанням ролі інформації, комп'ютерних і комунікаційних технологій, змінилися вимоги до грамотності: не лише медіатексти, але й інформаційні потоки, джерела, цифрові формати стали об'єктом уваги. У цьому контексті виник термін *information literacy* (інформаційна грамотність) – здатність знаходити, оцінювати, використовувати інформацію ефективно. Згодом з'явилась комбінована концепція *media and information literacy (MIL)*, яка визнає тісний зв'язок медіа-, інформаційних і цифрових компетентностей [111]. Наприклад, у статті «UNESCO Media and Information Literacy Framework» від UNESCO зазначено, що «початки медіаграмотності можна простежити з міжнародної зустрічі експертів, скликаної ЮНЕСКО у 2008 році в штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі» [111]. Таким чином, другий етап можна назвати інтеграційним, коли поняття медіаграмотності розширюється та поєднується з інформаційними компетентностями, визнаючи необхідність роботи не лише з медіатекстами, але й із інформаційними потоками, цифровими джерелами та засобами комунікації.

У ХХІ столітті, з швидким розвитком інтернету, соціальних мереж, мобільних технологій, стрімким збільшенням інформаційних потоків та зростанням ризиків дезінформації, маніпуляцій, фейків – роль медіаграмотності значно посилилась. Концепція MIL тепер містить не лише здатність доступу, аналізу, оцінки, але й створення та активної участі в медіасередовищі. Наприклад, UNESCO зазначає, що медійна та інформаційна грамотність (МИГ) є важливим виміром моральної та громадянської освіти, тобто це складова не лише індивідуальної навички, але й громадянської компетентності [73].

З 2011 року почав проводитись щорічний Global Media and Information Literacy Week (24–31 жовтня) під егідою UNESCO з метою поширення культури медіаграмотності у світі [54]. В українському контексті також констатується: «Медіаграмотність – сукупність знань, навичок та умінь, що

дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати різноманітні повідомлення для різних типів медіа...» [13].

Отже, третій етап – цифрово-медійний, з акцентом на комплексність, міждисциплінарність, громадянську відповідальність, активну участь людини як медіагенератора, а не лише споживача. Еволюція поняття «медіаграмотність» демонструє логіку: від простої освітньої задачі аналізу медіа – до широкої компетентності в інформаційному, цифровому, комунікативному середовищі. Для сучасного викладача це означає, що володіння медіаграмотністю не зводиться лише до навичок роботи зі статичним медіатекстом, а включає вміння куратора інформаційного середовища, розробника медіа-освітніх ситуацій, супровідника студентів у світі цифрових медіа. Цей процес трансформації також відображає зміни у суспільстві: зростання ролі інформації, комунікацій, цифрових платформ, зміщення акценту від пасивного споживача до активного творця й учасника медіасередовища. Таким чином, викладачу потрібно усвідомлювати не лише «що означає медіаграмотність» у класичному сенсі, але й якими навичками і підходами вона забезпечується у сучасному цифровому освітньому просторі.

Еволюція медіаграмотності відображає перехід від обмеженого тлумачення як вміння розуміти медіа – до ширшої компетентності, тобто здатності критично, етично та відповідально діяти у медіа-та цифровому середовищі. Сьогодні це невід’ємна складова професійної компетентності викладача, який має не лише орієнтуватися в інформаційному просторі, а й формувати критичну свідомість студентів.

Таблиця 1.1

Таймлайн еволюції поняття «медіаграмотність»

<p>1940–1960-ті рр. – Зародження ідей медіаосвіти</p> <ul style="list-style-type: none"> • Виникає педагогічний інтерес до кіно- та телевізійного впливу на дітей. • У Великій Британії створюються перші програми з <i>film education</i>, що формують основи медіаосвіти як частини гуманітарної підготовки. • Основна мета – навчити «читати» медіа як тексти, розуміти маніпулятивний потенціал і культурну природу ЗМІ.
<p>1970–1980-ті рр. – Оформлення концепції медіаграмотності</p> <ul style="list-style-type: none"> • У 1973 р. у Канаді започатковується рух за «media awareness education». • 1982 р. – Грюнвальдська декларація UNESCO (<i>Grünwald Declaration on Media Education</i>) вперше офіційно визначає медіаграмотність як глобальну освітню потребу [109]
<p>1990-ті рр. – Розширення до критичного та інформаційного підходів</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розвивається критичний напрям медіаосвіти (Len Masterman, David Buckingham). • Термін <i>інформаційна грамотність</i> набуває поширення в бібліотечній сфері – здатність знаходити, оцінювати та використовувати інформацію. • Поступово з'являється ідея об'єднання медійної та інформаційної грамотності. • У 1999 р. ЮНЕСКО ухвалює «Recommendations addressing Media Education» для національних освітніх систем.
<p>2000-ті рр. – Інтеграція та цифровізація</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розвиток інтернету і Web 2.0 зумовлює розширення компетентностей до цифрової грамотності (<i>digital literacy</i>). • У 2008 р. UNESCO проводить експертну зустріч у Парижі, що започаткувала інтеграцію понять «media literacy» і «information literacy» у спільну рамку <i>Media and Information Literacy (MIL)</i> [111] • Ключові автори (Renee Hobbs [96], Paul Mihailidis [86], David Buckingham [37]) пропонують трактувати медіаграмотність як соціально-культурну компетентність, що включає критичність, етичність і творчу участь.
<p>2011 р. – Запровадження концепції MIL на глобальному рівні</p> <ul style="list-style-type: none"> • UNESCO запускає Global Media and Information Literacy Week – щорічну ініціативу для популяризації медіаграмотності у світі. • Формується <i>Global Alliance for Partnerships on MIL (GAPMIL)</i>, що об'єднує освітян, дослідників і урядові організації [113].
<p>2016–2021 рр. – Європейські стандарти й адаптація в Україні</p> <ul style="list-style-type: none"> • Європейська комісія розробляє DigComp (2013) та DigCompEdu (2017, 2022) – рамки цифрових компетентностей, до яких інтегровано елементи медіаграмотності (інформаційна грамотність, безпечність, комунікація, створення контенту). • В Україні реалізуються національні програми з медіаграмотності спільно з IREX, Міністерством освіти і науки України, Академією української преси [2]. • У 2018 р. ухвалено «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні», де визначено медіаграмотність як ключову компетентність освітян [10].
<p>2020–2025 рр. – MIL як складова цифрової культури викладача</p> <ul style="list-style-type: none"> • UNESCO ухвалює «Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines» (2021) – глобальний орієнтир для університетських програм [55]. • В українських ЗВО поняття медіаграмотності дедалі частіше поєднується з розвитком цифрових і педагогічних компетентностей викладача, формуючи цілісну медіаінформаційну культуру.

У науковій літературі поняття медіаграмотності розглядається через кілька основних теоретичних підходів – когнітивний, критико-аналітичний, культурологічний, соціально-комунікативний, компетентнісний (рис. 1.1).

Розуміння сутності медіаграмотності значною мірою залежить від того, який з цих підходів взято за базу, адже кожен висвітлює різні аспекти: від умінь доступу і аналізу медіатекстів до участі в медіапросторі як активного суб'єкта.



Рис. 1.1. Теоретичні підходи до визначеності медіаграмотності

Перш за все, когнітивний підхід звертає увагу на те, як індивід сприймає, обробляє та інтерпретує медіаповідомлення. У працях таких авторів, як W. J. Potter, медіаграмотність трактована як «здатність розуміти, аналізувати, оцінювати та створювати медіаповідомлення в найрізноманітніших формах» [29]. Згідно з цією позицією, ключовими етапами є: доступ до медіа (access), розуміння (comprehension), аналіз (analysis), оцінка (evaluation), створення (creation) та дієва участь (action), тобто медіаграмотність не лише про споживання, але й про продукування. Подібна модель стоїть в основі визначення, наведеного у звітах: «розшифровувати медіаповідомлення

(включаючи системи, в яких вони існують); оцінювати вплив цих повідомлень на думки, почуття та поведінку; а також створювати медіа вдумливо та сумлінно» [116]. Таким чином, когнітивний підхід підкреслює розвиток мислення, аналізу, оцінювання й системного розуміння медіатекстів та їх впливів.

Другим, не менш важливим, є критико-аналітичний підхід, який фокусується на тому, як медіа впливають на суспільство, культури, владу та на те, як споживач/користувач може розпізнавати, декодувати, протидіяти маніпуляціям. У межах цього підходу медіаграмотність розглядається як складова громадянської компетентності, що передбачає не лише технічно-аналітичні навички, але й критичну позицію, етичне ставлення, свідоме споживання і створення медіаконтенту. Наприклад, у дослідженні щодо «Critical Awakening: Enhancing Students' Agency through Critical Media Literacy» підкреслюється, що мета полягає у тому, щоб надати людям можливість критично аналізувати медіа, розрізняти надійні та ненадійні джерела, розпізнавати упередження та розуміти ширші соціально-політичні наслідки медіаповідомлень [58]. У таких підходах медіаграмотність теж перетинається з поняттями медіакультури, медіапросвіти, громадянської освіти і соціальної відповідальності.

Культурологічний підхід розглядає медіаграмотність у контексті культури, символів, значень, ідентичностей. Тут увага приділяється тому, як медіа формують соціальну реальність, як учасники культури (а не лише індивіди) взаємодіють із медіатекстами, створюють значення, інтерпретують символіку і беруть участь у культурному діалозі. У цій площині поняття «медіаграмотність» виходить за межі простої обробки інформації і включає усвідомлення медіа як частини системи культури: «Медіаграмотність стосується здатності взаємодіяти з медіа з позиції активного дослідження, ретельно розглядаючи медіатексти, їхній контекст та системи, в яких вони

функціонують» [102]. З цієї точки зору, медіаграмотність має соціокультурний характер і включає рефлексію над медіаявищем, медіапрактиками та роль медіа в побудові суспільних наративів.

Соціально-комунікативний підхід концентрується на тому, що медіа – це також комунікаційні системи, які здійснюють взаємодію між виробником, текстом, аудиторією та зворотним зв'язком. У рамках цього підходу увага звертається на аудиторію як активного учасника медіапроцесу, на її можливості впливати, співтворити контент, брати участь у мережах, критично реагувати. Наприклад, в огляді визначень медіаграмотності підкреслюється, що це не просто споживання повідомлень, а активна участь: «Медіаграмотність розвиває інформованих, рефлексивних та залучених учасників, необхідних для демократичного суспільства» [89]. Тут медіаграмотність пов'язана з медіасуспільством, громадянською присутністю, соціальними практиками, що відбуваються через медіа.

І нарешті, компетентнісний підхід, який актуальний у сучасній освіті й педагогіці. Він розглядає медіаграмотність як одну з професійних чи життєвих компетенцій, тобто як інтеграцію знань, умінь, навичок, цінностей та мотивації щодо роботи з медіа. У цьому підході важливо не лише, що вміє викладач в сенсі техніки, але й як він ставиться до медіа, як створює умови, як критично рефлексує, як формує у себе й у студентів відповідну культуру. Наприклад, у кількісному дослідженні окреслюється модель, що вимірює здатність розуміти, аналізувати та оцінювати медіаповідомлення в найрізноманітніших формах» як основу медіаграмотності [29]. У педагогічному контексті це означає, що викладач має володіти компетенціями не лише щодо використання медіаінструментів, а й щодо викладання навичок аналізу, оцінки та створення медіаконтенту, а також формування медіакультури серед студентів.

Узагальнюючи, можна сказати, що різні теоретичні підходи до медіаграмотності виступають не як суперечливі, а як доповнювальні.

Когнітивний підхід забезпечує фундамент – базове розуміння, аналіз, оцінку медіатекстів; критико-аналітичний допомагає усвідомлювати, як медіа впливають на індивіда та суспільство; культурологічний – розуміти медіа в контексті культури та символіки; соціально-комунікативний – акцентує на участі, взаємодії, продукції медіа; компетентнісний – підкреслює, що медіаграмотність є частиною професійної компетентності. У контексті викладача це означає, що професійна компетентність сучасного педагогічного працівника має включати медіаграмотність як багатовимірну складову.

З огляду на це, при формуванні медіаграмотності в системі вищої освіти важливо враховувати саме цю мультипідхідність: навчальні програми й методики повинні давати можливості для розвитку когнітивних умінь (аналіз, оцінка), створювати умови критичної рефлексії над медіа, розвивати участь у медіа-екосистемах, і водночас формувати медіа-компетентності викладача як цілісного суб'єкта. Таким чином, теоретичні підходи є основою для побудови змісту та структури освітньої роботи з розвитку медіаграмотності у викладача, а також для обґрунтування методик, оцінювання, рефлексії й самоосвіти.

У нових підходах до поняття «медіаграмотність» дедалі частіше акцентується не лише на визначенні цього феномена, але й на описі його внутрішньої структури – тобто на виділенні компонентів чи складових, які разом формують здатність людини критично, ефективно та відповідально працювати з медіасередовищем. У контексті професійної компетентності викладача дуже важливо розуміти, з яких саме компонентів складається медіаграмотність, щоб проєктувати освітні стратегії, методики, вимірювання та оцінювання цих навичок. Нижче розглянуто основні компоненти медіаграмотності, а також їх взаємозв'язки (табл. 1.1).

Таблиця 1.2

Структурні компоненти медіаграмотності викладача закладу вищої освіти

Компонент	Короткий опис	Ключові вміння та прояви	Приклади джерел
Когнітивний (знаннєвий)	Забезпечує розуміння природи медіа, структури медіасередовища, механізмів створення та поширення контенту. Включає знання про види медіа, їх вплив на суспільство, функції журналістики, реклами, цифрових платформ.	Знання основних понять і категорій (медіатекст, аудиторія, джерело, авторство, медіавплив); розпізнавання маніпуляцій, фейків, пропаганди; усвідомлення ролі медіа у формуванні громадської думки.	[89; 101]
Операційний (діяльнісний)	Пов'язаний з практичними вміннями аналізу, створення та поширення медіа-контенту. Передбачає активну взаємодію з цифровими платформами, використання інструментів мультимедіа в освітньому процесі.	Навички пошуку, відбору, перевірки інформації; створення власного медіа-контенту (текстового, візуального, відео); використання освітніх платформ, соціальних мереж; захист персональних даних.	[97; 78]
Критична (оцінно-рефлексивна)	Орієнтована на оцінку достовірності, джерельності, ідеологічних підтекстів медіа, а також на розвиток рефлексивного мислення та здатності розпізнавати впливи медіа на свідомість.	Аналіз намірів автора, контексту, інтересів, структури повідомлень; оцінка джерел; виявлення маніпуляцій; формування самостійної позиції.	[77; 88]
Ціннісно-мотиваційний	Відображає усвідомлення соціальної та етичної	Відповідальне ставлення до	[10; 55]

Компонент	Короткий опис	Ключові вміння та прояви	Приклади джерел
(етико-громадянський)	відповідальності за споживання й створення медіа. Формує ставлення до медіа як інструменту демократичної участі та професійної культури викладача.	поширення інформації; дотримання авторського права, поваги до приватності; усвідомлення ролі медіа у вихованні цінностей, поваги до прав людини; розвиток медіа-культури студентів.	
Інтегративно-рефлексивний (динамічний)	Відображає взаємозв'язки між знаннями, вміннями, цінностями та досвідом. Забезпечує здатність до постійного саморозвитку медіаграмотності.	Самооцінка власних медіапрактик; планування професійного зростання; інтеграція медіа-освітніх підходів у викладацьку діяльність.	[87]

Когнітивна (знання-уміння) складова. Цей компонент охоплює знання про природу медіа, їхню логіку, механізми створення й поширення медіа-текстів, структуру й функції медіаінституцій, а також процеси споживання, інтерпретації і реагування на медіаповідомлення. Наприклад, у дослідженні зазначено, що одним із ключових аспектів медіаграмотності є розуміння того, як утворюються медіатексти, який має бути вплив медіа, як організовано виробництво медіа-контенту [99]. Важливо також, щоби викладач мав уяву про природу інформаційних потоків, про роль медіа у суспільстві, про способи формування публічного дискурсу – це знання створює ґрунт для подальшого аналізу і критики медіа. Когнітивна складова зазвичай включає:

- знання термінів і понять (медіатекст, аудиторія, автора, інституція, жанр),

- розуміння впливів медіа, маніпулятивних стратегій,
- навички дізнаватися, систематизувати інформацію про медіа-середовище.

Операційна (уміння-дія) складова. Операційна складова пов'язана з практичними вміннями: доступ до медіа, навички використання різноманітних медіаформ (традиційних і цифрових), створення медіаконтенту (наприклад, блогів, відео, презентацій), а також уміння аналізувати та оцінювати медіаповідомлення. Дослідження показують, що один із блоків навичок медіаграмотності включає аналіз, оцінку, групування, індукцію, дедукцію, синтез й абстрагування [34]. Для викладача це означає, що він не лише пояснює студентам, як медіа працюють, але й має самостійно використовувати медіа-інструменти, створювати медіаматеріали, моделювати ситуації, у яких студенти можуть практично застосовувати медіаграмотні дії. Вміння створювати контент дає змогу переходити від пасивного споживання до активної участі, що підсилює компетентність.

Критична (оцінно-рефлексивна) і ціннісно-мотиваційна складова. Цей компонент пов'язаний із здатністю оцінювати медіаповідомлення з точки зору достовірності, достовірних джерел, маніпуляцій, етичних і соціальних наслідків, а також із мотивацією людини діяти відповідально щодо медіа. Наприклад, структура медіаграмотності включає «особистий локус-сили/покликання» (personal locus) – тобто цілеспрямованість, мотивованість, усвідомлення власних цілей і цінностей у медіасередовищі [68]. У контексті викладача це означає, що важливо не лише мати знання й навички, але й усвідомлювати свою роль у медіасередовищі (наприклад, як продуцент, куратор інформації, медіаосвітянин), формувати у студентів етичне ставлення, критичність, громадянську відповідальність. Таким чином, медіаграмотність виступає як компетентність, яка несе і ціннісну складову.

Міжкомпонентні взаємозв'язки та динаміка розвитку. Структура медіаграмотності не є простою сумою незалежних блоків. Навпаки, знання надають основу, навички дають можливість діяти, а мотивація і цінності забезпечують напрямок, стійкість і інтеграцію. Наприклад, якщо в користувача великий набір медіаявних знань (когнітивна складова), але він не має навичок створення чи аналізу медіа (операційна), його можливості будуть обмежені. Аналогічно, навички і знання без мотивації чи усвідомлення етичного контексту можуть привести до формального використання медіа без глибшої рефлексії. У літературі [68] зазначено, що медіаграмотність – це континуум, тобто людина може рухатись по шкалі розвитку: від базового сприйняття медіа до високого рівня автономної медіадії. Для викладача це означає, що розвиток медіаграмотності має бути поступовим, побудованим за принципом «від знань – до дій – до рефлексії», а також інтегрованим у професійні освітні процеси.

Узагальнюючи, можна сформулювати, що медіаграмотність як складова професійної компетентності сучасного викладача включає:

- знання про медіа, їхню природу і функції;
- уміння/навички працювати з медіа: аналізувати, створювати, оцінювати;
- ціннісно-мотиваційну основу: усвідомлення своєї ролі, критичності, етичності, участі;
- а також динамічний процес розвитку кожного компонента, їхню взаємодію й зростання.

Це означає, що під час формування медіаграмотності в освітньому середовищі необхідно враховувати всі ці компоненти, а не лише фокусуватися на одній стороні – наприклад, тільки на навичках чи тільки на знаннях. Для викладача важливо планувати свою самоосвітню діяльність і створювати умови для студентів таким чином, щоб у навчальному процесі поєднувалися: пояснення природи медіа, практична робота із створенням чи аналізом

медіаконтенту, усвідомлене обговорення цінностей та етичних аспектів, а також критична рефлексія про власні медіапрактики.

1.2. Медіаграмотність як компонент професійної компетентності педагога: теоретичні підходи

Професійна компетентність педагога в сучасній освітній парадигмі розглядається як цілісне утворення, що інтегрує знання, уміння, цінності, особистісні якості, досвід і готовність діяти в нових освітніх реаліях. Зміна парадигми освіти з традиційно-знаннєвої на компетентнісну стала одним із ключових трендів XXI століття. Це означає, що ефективність педагогічної діяльності визначається не обсягом переданої інформації, а здатністю викладача створювати умови для розвитку самостійності, критичного мислення, комунікативних і цифрових навичок студентів. Як зазначає І. Таможська та співавт. [108], нова парадигма передбачає формування системи ключових компетентностей, що дозволяють майбутнім фахівцям діяти в складному, динамічному соціокультурному середовищі, а педагогу – бути посередником між знанням і практикою його застосування.

Професійна компетентність педагога має багатовимірну природу. У межах когнітивного виміру вона передбачає глибоке розуміння закономірностей навчання, педагогічної психології, методології викладання, сучасних технологій навчання. З діяльнісного погляду – це здатність організовувати навчальний процес, проектувати освітні траєкторії, обирати й застосовувати педагогічні технології, що відповідають потребам різних груп студентів. У ціннісному вимірі компетентність пов'язана з формуванням гуманістичних орієнтирів, академічної доброчесності, поваги до особистості студента, етичного використання цифрових технологій.

На думку G. Kaiser та співавт., у розвитку поняття професійної компетентності відбувся перехід від когнітивно-зосереджених до ситуаційно-

орієнтованих моделей, які враховують контекст освітньої практики, взаємодію в системі «педагог – студент – освітнє середовище» [28]. Такі моделі дозволяють бачити компетентність не як статичний набір знань, а як динамічну здатність до прийняття рішень у реальних педагогічних ситуаціях, що потребують творчості, емоційного інтелекту та гнучкого мислення.

У сучасній європейській практиці поняття компетентності педагога нерозривно пов'язується з концепцією *lifelong learning* – навчання впродовж життя. Це підкреслює, що педагогічна майстерність не є завершеним результатом підготовки у вищому навчальному закладі, а розвивається впродовж усього професійного шляху через участь у тренінгах, міжнародних програмах, цифрових курсах, професійних спільнотах. У документі UNESCO «ICT Competency Framework for Teachers» [114] професійна компетентність визначається як інтеграція педагогічних, технологічних та предметних знань, що дозволяє викладачеві ефективно використовувати інновації у навчанні, підвищувати якість освіти та розвивати критичне мислення студентів.

В українському контексті розвиток компетентнісної парадигми закріплено у Законі України «Про освіту» [17] та в «Національній рамці цифрової компетентності громадян» [19], розробленій на основі європейської моделі DigComp. Для педагогів створено спеціалізовану рамку DigCompEdu, яка описує рівні володіння цифровими й медійними компетентностями: від базового використання технологій до рівня інноваційного створення цифрового освітнього контенту. Це підтверджує, що професійна компетентність педагога сьогодні неможлива без медіа- та цифрової грамотності, уміння критично мислити й етично взаємодіяти в інформаційному середовищі [38].

Дослідження, проведене [91], показує, що викладачі, які мають розвинені цифрові та комунікативні компетентності, ефективніше організують навчання у змішаному форматі, демонструють вищу готовність до професійної адаптації й саморозвитку. При цьому автори наголошують, що компетентність

педагога формується лише за умови поєднання внутрішньої мотивації з підтримкою інституційного середовища – мікроклімату закладу, керівництва, професійних спільнот.

Сучасний педагог має бути готовим до роботи у складних умовах гібридної освіти, глобалізації та цифрової трансформації. Він виступає одночасно як дослідник, тьютор, фасилітатор, ментор, розробник освітнього контенту та лідер змін. Таке розуміння суті професійної компетентності збігається з концепцією педагогічного лідерства, що підкреслює активну позицію викладача у формуванні культури якості освіти та розвитку інноваційного середовища.

З іншого боку, компетентність неможливо звести лише до володіння інструментами або до технічних навичок. Вона охоплює етичну і соціальну відповідальність, усвідомлення наслідків педагогічних рішень, дотримання принципів академічної доброчесності та інклюзивності. У цьому сенсі професійна компетентність викладача є не лише педагогічним, а й морально-гуманістичним феноменом.

Таким чином, у сучасній освітній парадигмі професійна компетентність педагога є інтеграцією знань, умінь, досвіду, цінностей і рефлексії, спрямованих на створення навчального середовища, що підтримує розвиток критичного, самостійного і творчого мислення студентів. Вона поєднує класичні педагогічні традиції з інноваційними практиками цифрової та медіаосвіти, забезпечуючи сталий розвиток освіти в умовах невизначеності та постійних змін.

Медіаграмотність у системі педагогічних компетентностей розглядається як невід'ємна складова професійної діяльності сучасного викладача, що інтегрує інформаційні, комунікативні, цифрові, критичні та етичні аспекти його роботи. Вона не є ізольованою навичкою, а виступає наскрізною характеристикою, яка пронизує всі рівні професійної компетентності – від

методичної до аксіологічної. Як зазначає Р. Mihailidis [79], медіаграмотність не просто забезпечує здатність орієнтуватися в інформаційному потоці, а формує основу для відповідального громадянства та розвитку критичного мислення в освітньому процесі.

У межах сучасних педагогічних моделей медіаграмотність розглядають як частину цифрової компетентності, зокрема в європейській рамці DigCompEdu [50], де вона охоплює вміння педагога аналізувати, створювати та етично використовувати інформаційний контент. Ця рамка окреслює шість сфер компетентності викладача, серед яких управління цифровими ресурсами, створення освітнього контенту, залучення студентів до взаємодії в онлайн-середовищі та підтримка критичного мислення через медіа. Таким чином, медіаграмотність виступає механізмом реалізації цифрової педагогіки, поєднуючи технологічну та гуманістичну складові професії.

У системі педагогічних компетентностей медіаграмотність має особливе місце, оскільки забезпечує зв'язок між інформаційною культурою та професійною етикою викладача. Вона формує здатність до критичного аналізу джерел, перевірки фактів, розуміння логіки медіавпливів і створення автентичного навчального контенту. Як наголошує R. Hobbs [61], медіаграмотність допомагає педагогові не лише навчати студентів критично мислити, але й самому діяти як медіакритик і медіаторець – особливо в епоху цифрової освіти, коли викладач стає частиною інформаційного простору.

В українському освітньому контексті концепція медіаграмотності поступово інтегрується в професійні стандарти педагогів. «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні» [10] визначає її як сукупність знань, умінь і цінностей, що забезпечують здатність людини критично сприймати, аналізувати й створювати медіатексти, а також усвідомлювати соціальні наслідки медіавпливів. У рамках підготовки викладачів медіаграмотність постає не лише як інструмент професійної діяльності, а як культурна

компетентність, що відображає зрілість педагогічного мислення та ціннісну позицію.

Особливої актуальності медіаграмотність набуває в умовах інформаційних загроз, воєнної дезінформації та пропаганди. За даними проєкту IREX «Вивчай і розрізняй» [18], викладачі, які пройшли підготовку з медіаграмотності, демонструють вищий рівень стійкості до маніпуляцій і вміють організовувати дискусії зі студентами на теми медіа-безпеки та критичного сприйняття новин. Це свідчить, що медіаграмотність у системі педагогічних компетентностей має стратегічне значення для національної освітньої безпеки.

Професійна медіаграмотність також пов'язана з педагогічною рефлексією – умінням оцінювати власні практики, аналізувати контент, який педагог створює або транслює, і прогнозувати його вплив на студентів. Така рефлексивність дозволяє перетворити медіа-взаємодію з пасивної на активну, де викладач не лише передає інформацію, а створює контекст для її критичного осмислення.

Отже, у структурі професійної компетентності педагога медіаграмотність виступає водночас інструментом, процесом і цінністю. Вона забезпечує педагогічну автономію, підвищує якість викладання, підтримує культуру академічної доброчесності та розвиває медіаосвітню екосистему університету. Як підсумовує UNESCO у «Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines» [55], формування медіаграмотності педагогів є ключовою умовою стійкого розвитку освіти, демократичної участі й громадянської відповідальності.

Таким чином, медіаграмотність у системі педагогічних компетентностей – це інтегративний показник професійної зрілості викладача, який поєднує знання, критичність, етичність і здатність до інновацій, перетворюючи освіту на простір усвідомленої комунікації та культурного розвитку.

У сучасному освітньому просторі формування медіаграмотності викладача потребує не лише наявності компетентностей, але й створення цілеспрямованих педагогічних умов, що забезпечують сталий розвиток цієї складової професійної компетентності. У контексті вищої освіти такі умови включають освітнє середовище, методичне супроводження, професійні спільноти, технічні ресурси та саморефлексію. Наприклад, у дослідженні Кравченко розглянуто педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти – серед них акцентовано на міжпредметній інтеграції, суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента, а також створенні моделі критичної медіаграмотності [11]. Аналогічно, Т. Іванова та С. Ізбаш у дослідженні педагогічних умов формування медіаграмотності курсантів Нацгвардії наголошує на психологічно-педагогічному супроводі, високому рівні медіаорієнтованості викладачів та інфраструктурній підтримці [6].

Однією з ключових педагогічних умов є наявність цифрово-медійного освітнього середовища, яке формується через активне використання платформ, мультимедійних ресурсів, відкритих онлайн-курсів і спільнот практик. В дослідженні щодо дистанційного навчання в Україні показано, що професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі потребує використання платформ типу Google Classroom, активної взаємодії студентів і викладачів у мережевому середовищі та розвитку навичок спільного створення контенту [16]. При цьому важливо, щоб середовище не просто підтримувало технічну роботу, а сприяло формуванню культури компетентного використання медіа – доступу, аналізу, створення.

Другим важливим фактором є методичне супроводження та професійне навчання викладачів. Як доводить стаття, присвячена підготовці вчителів з критичної медіаграмотності, лише ті педагоги, які пройшли спеціальні курси, отримали підтримку і були включені в професійні спільноти, змогли ефективно

інтегрувати медіаосвітні підходи у свою діяльність [90]. Для викладача університету це означає, що просте володіння інструментами недостатнє – має бути системна методична робота, включення у проєкти, участь у тренінгах, рефлексія своєї практики.

Не менш важливими є внутрішні мотиваційні та ціннісні умови: готовність до змін, критичне ставлення до власної професійної діяльності, усвідомлення ролі викладача як медіа-освітянина та медіа-творця. У роботі, що аналізує фактори, які впливають на те, чи викладачі впроваджують медіаосвітні практики, встановлено, що наявність особистої мотивації, підтримки з боку керівництва і ресурси є ключовими факторами [117]. Таким чином, розвиток медіаграмотності не лише технічний процес, але глибоко пов'язаний із готовністю діяти, ставити запитання, змінювати свої професійні підходи.

Крім того, фактором, який може стримувати розвиток медіаграмотності, є цифрова нерівність, обмежений доступ до сучасних медіаресурсів чи відсутність інституційної підтримки. У статті, присвяченій програмі медіаграмотності, зазначено, що успіх тренінгів залежить від того, чи створено інфраструктуру, чи викладачу надано можливість застосовувати отримані знання на практиці [104]. Тому заклад вищої освіти має забезпечити не просто доступ до ресурсів, а створити систему підтримки, застосування і рефлексії.

Відповідно, формуванню медіаграмотності викладача сприяють комплексні методики, що поєднують інформаційно-комунікативні технології, кейс-методи, проєктну діяльність, аналіз актуального медіапростору. У дослідній роботі про методи формування медіаграмотності здобувачів освіти висвітлено, що інтеграція медіаграмотності у курс української мови дозволяє учням і педагогам опанувати методи критичного аналізу медіатекстів, а подібні підходи можуть бути адаптовані і для викладачів університету [22].

На підставі вищенаведеного можна зробити висновок, що педагогічні умови розвитку медіаграмотності викладача формують багаторівневу середу:

технологічну, методичну, мотивуючу та ціннісну. Викладачу потрібно не лише бути навченим роботі з медіа, а мати підтримку з боку закладу, бути включеним у професійну спільноту, мати власну мотивацію, застосовувати знання у практиці й рефлексувати над результатами. Без комплексного підходу до умов і факторів розвиток медіаграмотності ризикує залишатись фрагментарним та неповноцінним.

1.3. Концептуальне забезпечення розвитку медіаграмотності у сфері вищої освіти (національний і міжнародний контекст)

У сучасному освітньому просторі розвитку медіаграмотності дедалі більше визнається не лише як додаткова навичка, а як одна з фундаментальних компетентностей, які мають бути включені у освітні траєкторії вищої школи. Водночас її ефективне впровадження потребує чіткої концептуальної бази – як на міжнародному рівні, так і на рівні національної освітньої політики. У міжнародному контексті провідні структури (зокрема UNESCO) сформулювали рамки, стандарти та інструменти, які мають слугувати орієнтиром для інтеграції медіаграмотності в університетську освіту [73]. Зокрема, за версією UNESCO поняття «Media and Information Literacy» (MIL) означає сукупність компетентностей, які дають змогу людині отримувати доступ, розуміти, оцінювати, створювати і поширювати інформацію та медіаконтент у різних форматах із використанням різноманітних інструментів – критично, етично та ефективно, з метою участі в особистій, професійній та суспільній діяльності. У сфері вищої освіти UNESCO також зазначає, що інтеграція MIL-компонентів у програми підготовки студентів та викладачів сприяє розвитку критичного мислення, цифрової грамотності, етичної взаємодії з медіасередовищем. Отже, міжнародна концептуальна база включає рамки компетентностей, стандарти змісту, методичні матеріали та мережі співпраці (наприклад, UNESCO Media and Information Literacy Alliance) для сприяння

глобальному впровадженню медіа-інформаційної грамотності. Національно-освітній рівень є не менш важливим: саме заклади вищої освіти у конкретній країні повинні адаптувати міжнародні орієнтири до свого контексту – включно з мовно-культурними особливостями, нормативно-правовою базою, інфраструктурою і професійною підготовкою викладачів. В українському контексті, як приклад, дослідження показують, що розвиток медіаосвіти у ВНЗ має свої особливості, пов'язані з інформаційними викликами, цифровою нерівністю, потребою підготовки педагогів-викладачів [82]. Також, відповідно до національної стратегії цифровізації, Україна впроваджує ініціативи з підвищення цифрової та медійної грамотності через державні платформи (наприклад, Diia.Education) та освітні програми, що забезпечують поширення цифрових навичок і медіаграмотності. Таким чином, концептуальне забезпечення розвитку медіаграмотності у сфері вищої освіти поєднує два рівні: міжнародний (стандарти, рамки, мережі) та національний (адаптація, політика, професійна підготовка). Для викладача це означає, що він чи вона має бути ознайомленими з міжнародними тенденціями, але водночас враховувати національний контекст свого освітнього закладу.

Нижче – таблиця 1.2, яка узагальнює ключові елементи концептуального забезпечення розвитку медіаграмотності у ЗВО на двох рівнях.

Таблиця 1.3

Концептуальні орієнтири розвитку медіаграмотності у вищій освіті

Рівень	Основні елементи концептуального забезпечення	Коментар для вищої школи
Міжнародний	– Рамки компетентностей MIL (доступ, оцінка, створення) [111] – Глобальні стандарти для навчальних програм з MIL [55] – Міжнародні мережі й партнери (MIL Alliance) [113]	ЗВО може посылатись на ці орієнтири при розробці курсу, модулю чи програми медіаграмотності.
Національний	– Адаптація міжнародних рамок до	Викладачу важливо враховувати

Рівень	Основні елементи концептуального забезпечення	Коментар для вищої школи
	<p>національного контексту (мовні, культурні, цифрові умови) [107] – Державні/освітні ініціативи з цифрової та медійної грамотності (Diia.Education, стратегія цифровізації) [45] – Підготовка педагогів-викладачів до роботи з media та інформацією (дослідження розвитку MIL серед викладачів) [30]</p>	<p>особливості власного закладу (рівень цифрової інфраструктури, підготовка колег, підтримка керівництва) та долучитись до професійного зростання з теми медіаграмотності.</p>

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

2.1. Освітнє середовище університету як чинник формування медіаграмотності викладача

У сучасному науковому дискурсі поняття освітнього середовища університету розглядається як складний багаторівневий феномен, що включає матеріальні, культурні, соціально-педагогічні та технологічні елементи, які в сукупності формують умови для навчання, розвитку та професійної діяльності педагогів і студентів. У класичному розумінні освітнє середовище трактувалось як простір, де здійснювався академічний процес: фізичні аудиторії, бібліотеки, навчальні лабораторії, педагогічний колектив і студенти. Проте з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, поширенням мережевих форматів і появою нових моделей навчання (зокрема гібридних і дистанційних) відбулась трансформація цього поняття – освітнє середовище стало цифрово-медійним, інтерактивним, відкритим, орієнтованим на створення навчального екосистемного простору.

Цифрова трансформація університету означає не просто впровадження технологій, а перетворення самої природи освітнього середовища: зміну способів комунікації, структури взаємодії викладача і студента, ролі інструментів та платформ, форм навчання і самоосвіти. У дослідженні [81] зазначено, що для університетів стало критичною задачею переходити від часткової цифровізації до повноформатної цифрової екосистеми, де освітній контент, сервіси, комунікації, внутрішні процеси інтегровані; така трансформація сприяє підвищенню ефективності, залученості й конкурентоспроможності закладу. В українському контексті О. Тимченко [21] у своїй праці описує цифрову трансформацію освітнього середовища як систему

змін, яка забезпечує «безперервний доступ до інформації, комунікацію та підвищення ефективності навчання» для педагогів і студентів.

З теоретичної точки зору освітнє середовище університету в умовах цифрової трансформації можна розглядати через такі підходи. По-перше, як соціокультурний простір, що забезпечує взаємодію суб'єктів (викладачів, студентів, адміністрації), технологій і ресурсів. У цьому сенсі воно співвідноситься з ідеями середовищного підходу (*environmental approach*) у педагогіці та теорією навчання в контексті соціальної взаємодії. По-друге, освітнє середовище можна розглядати як освітню екосистему університету – комплекс взаємопов'язаних елементів, що діють у логіці цифрової трансформації: цифрові платформи, сервіси, педагогічні моделі, науково-освітні спільноти. За словами М. Bond та співавт. [43], цифрова екосистема вищої освіти має будуватись навколо принципів відкритості, взаємодії, гнучкості й орієнтації на потреби користувача, що дозволяє поєднати педагогічну інноваційність із технологічною ефективністю. Аналогічну ідею подають Н. Niemi та J. Jia [84], зазначаючи, що цифрова екосистема університету є не просто середовищем використання ІКТ, а й соціотехнічною системою, де взаємодіють люди, технології й цінності освітнього процесу; у такій системі головну роль відіграють цифрова культура, обмін знаннями й міждисциплінарність. В українському контексті ці положення підтверджує дослідження І. Гевлич та Л. Гевлич [3], у якому зазначено, що цифрове освітнє середовище функціонує як фактор підвищення доступності, персоналізації та якості навчального процесу, але водночас потребує розвитку цифрової культури викладачів та студентів.

По-третє, освітнє середовище можна розглядати як середовище професійного розвитку викладача, зокрема у сфері медіа, інформації та цифрових технологій: від супроводу в освоєнні нових інструментів до формування рефлексивної педагогічної практики, яка адекватно реагує на

цифрові виклики і перетворює їх у навчальні можливості. У статті «Цифрове освітнє середовище в умовах сучасних викликів» [3] автори виділяють, що цифрове середовище функціонує як фактор підвищення доступності, персоналізації та якості навчального процесу, але також зазначає низку викликів: цифрову нерівність, недостатню готовність викладачів до цифрових змін.

Один із важливих аспектів теоретичного розуміння – це поняття «взаємодії», що підкреслює не пасивність учасників освітнього процесу, а їх активну роль. У цифровому освітньому середовищі викладач перестає бути лише джерелом інформації, він виступає фасилітатором, тьютором, медіа-освітянином, партнером студента у процесі навчання. Це відповідає сучасним теоріям навчання, які підкреслюють соціальну природу знання, активне конструювання змісту учнями та викладачами, інтерактивність, рефлексивність та мережеві форми. Теорія коннективізму (connectivism) може бути корисною у цьому контексті, оскільки вона акцентує, що знання формуються через мережі, взаємозв'язки і цифрові платформи [35].

Теоретичне осмислення освітнього середовища університету враховує також динамічність – освітній простір не є фіксованим, він змінюється під впливом технологій, суспільства, глобалізації й нових освітніх парадигм. Цифрова трансформація означає, що середовище набуває таких характеристик, як гнучкість, адаптивність, персоналізація, відкритість до змін. В огляді «Digital Transformation in Higher Education: 7 Areas for Enhancing Digital Learning» [71] зазначено, що цифрові технології вже стали не просто допоміжними, а ключовими для формування освітнього середовища, що підтримує нові моделі навчання, взаємодії та оцінювання.

У зв'язку із цим освітнє середовище університету в контексті цифрової трансформації повинно забезпечувати такі умови: інтеграція цифрових платформ і сервісів, підтримка мережевої взаємодії, створення відкритих

освітніх ресурсів, розвиток культури цифрової грамотності, проектування навчання, орієнтованого на студента та використання даних для поліпшення процесів. Теоретично важливим є також аспект цифрової культури – не лише наявність технологій, а ціннісне та поведінкове ставлення до їх використання, що включає готовність до змін, безпеку, етику, інклюзію. У дослідженні A. Singun [105] виявлено, що одним із бар'єрів цифрової трансформації закладів вищої освіти є недостатня цифрова культура серед викладачів і студентів.

Таким чином, теоретичне розуміння освітнього середовища університету в контексті цифрової трансформації дозволяє викладати такі висновки. По-перше, освітнє середовище – це не просто фон для навчання, а активний елемент, що формує професійні компетентності викладача; по-друге, цифрова трансформація змінює природу цього середовища, перетворюючи його на мережеву, мета-системну, адаптивну екосистему; по-третє, для реалізації цього процесу потрібне поєднання технологій, культурних змін, нових моделей взаємодії, проектування навчання та розвитку професійної медіа-інформаційної грамотності викладача.

Освітнє середовище університету є багаторівневою системою, що поєднує фізичний, цифровий, соціокультурний і педагогічний простори, у межах яких відбувається формування професійних і медійних компетентностей викладача. У сучасних умовах його структура значно ускладнилася через активне впровадження цифрових технологій, гібридних форматів навчання, використання відкритих освітніх ресурсів і розвиток комунікативних платформ. Як зазначає M. Bond та співавт. [43], університети дедалі частіше мисляться як цифрові екосистеми, у яких інституційні, технологічні та людські ресурси взаємодіють для підтримки освітньої інновації й розвитку цифрової культури.

Структура університетського середовища має принаймні три взаємопов'язані рівні – інфраструктурний, педагогічний та культурно-

ціннісний. Інфраструктурний рівень охоплює цифрові ресурси та сервіси, які забезпечують доступ до навчання, комунікацію, управління контентом. До них належать системи управління навчанням (LMS), електронні бібліотеки, бази даних, віртуальні лабораторії, онлайн-платформи для співпраці (Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle, Prometheus, Coursera). Як зазначає OECD (2021), цифрова інфраструктура вищої освіти є базовою умовою для інклюзивності, безперервного навчання та інноваційного розвитку викладацького корпусу [46].

Педагогічний рівень структури університетського середовища визначається методами, моделями та освітніми технологіями, які використовує викладач для інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальний процес. У дослідженні [27] показано, що найбільш ефективним є поєднання традиційного академічного змісту з практиками цифрової комунікації, навчання через медіапроекти, кейси, аналіз контенту та розвиток критичного мислення. Такі підходи сприяють глибшому розумінню інформаційних процесів і формують медіа-компетентність як складову педагогічного професіоналізму.

Особливе місце у структурі посідають бібліотеки нового покоління та медіацентри, що виконують функцію хабів медійної грамотності. Вони надають доступ до цифрових баз даних, тренінгів, інструментів перевірки інформації. Прикладом може бути діяльність Бібліотеки Мукачівського державного університету, яка впроваджує модуль «Медіаграмотність: корисні матеріали» у своїх програмах інформаційної освіти [13]. Такі центри сприяють не лише поширенню знань, а й розвитку етичної культури використання медіа.

Культурно-ціннісний рівень університетського середовища визначає атмосферу співпраці, академічної свободи, відкритості до інновацій та рефлексії. Як наголошують Н. Niemi і J. Jia [84], цифрова екосистема університету ефективно функціонує лише за умови, що її члени поділяють спільні цінності – відкритість, відповідальність, медійну етику та довіру. У

цьому сенсі формування медіаграмотності стає частиною культурної політики університету: через корпоративну комунікацію, етичні кодекси, політику академічної доброчесності та освітні програми для викладачів.

Важливим чинником розвитку медіаграмотності в університетському середовищі є створення професійних спільнот викладачів, що обмінюються досвідом, створюють відкриті навчальні матеріали, беруть участь у міжнародних проєктах. За даними дослідження European Commission (2022), участь у таких мережах підвищує рівень цифрової компетентності викладачів на 20–30 %, сприяє формуванню критичної позиції щодо інформаційного контенту і поширенню інноваційних практик у вищій школі [63].

Дослідження українських університетів підтверджують, що формування медіаграмотності викладачів потребує системного підходу. Так, у роботі Т. Собченко та О. Желізняк проаналізовано досвід впровадження цифрових сервісів із медіаграмотності: створення інтерактивного контенту, групових блогів, міждисциплінарних проєктів сприяло підвищенню рефлексивної та комунікативної культури педагогів [20]. У цьому дослідженні визначено основні чинники, що впливають на розвиток цифрових сервісів в Україні та визначено можливості їх інтеграції в освітній процес педагогічних університетів. Також проаналізовано потенціал і переваги використання цифрових інструментів для вдосконалення організації навчання у закладах вищої педагогічної освіти. Описано особливості впровадження цифрових сервісів у форматі асинхронного навчання, що сприяє індивідуалізації освітнього процесу та підвищенню його гнучкості. Наголошено на необхідності розвитку інформаційно-цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу та окреслено перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі. У статті [8] розглянуто особливості цифрової трансформації освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти в контексті викликів сучасного високотехнологічного суспільства. Аналіз наукових джерел

засвідчив, що проблематика впровадження цифрових технологій у систему підвищення кваліфікації педагогів потребує глибшого дослідження. Недостатньо опрацьованими залишаються питання, пов'язані з розробленням і методичним супроводом цифрового навчального контенту для слухачів післядипломної освіти.

Висвітлено значення дистанційних технологій навчання як ключового інструменту організації взаємодії між учасниками освітнього процесу у віддаленому форматі. Підкреслено, що дистанційні форми навчання виступають важливим ресурсом професійного розвитку педагогічних працівників, сприяючи їхній адаптації до умов цифрового суспільства, розширенню комунікаційних можливостей, самореалізації та обміну професійним досвідом.

Окреслено педагогічний потенціал цифрових технологій, їхні основні переваги – зокрема гнучкість, доступність, інтерактивність – та водночас виклики, пов'язані з необхідністю підвищення цифрової компетентності викладачів і слухачів курсів. Зроблено висновок, що цифровізація сприяє створенню більш гнучкого, відкритого та комфортного освітнього середовища, у якому педагоги мають змогу ефективно вдосконалювати власну кваліфікацію. Наголошено на доцільності подальших наукових досліджень, спрямованих на пошук оптимальних механізмів цифровізації післядипломної освіти, розроблення інструментів персоналізації та автоматизації навчальних процесів, що забезпечуватимуть їхню якість і стійкість у сучасних умовах.

Для систематизації цієї інформації подамо узагальнену таблицю, що відображає рівні та ресурси університетського середовища, які сприяють формуванню медіаграмотності викладача (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Структура та ресурси університетського середовища розвитку
медіаграмотності викладача**

Рівень структури	Ключові характеристики	Типові ресурси та приклади	Очікувані результати
Інфраструктурний	Цифрові технології, мережеві сервіси, системи управління навчанням	Moodle, Google Classroom, Prometheus, Coursera, електронні бібліотеки, хмарні сервіси	Підвищення цифрової доступності, розвиток технічної медіа-компетентності
Педагогічний	Інтерактивні методи, проектна діяльність, критичний аналіз медіа, інтеграція медіаосвіти в навчальні програми	Кейс-методи, спільні блоги, студентські ЗМІ, створення медіа-контенту	Формування критичного мислення, аналітичної та комунікативної компетентності
Культурно-ціннісний	Академічна доброчесність, відкритість, етичність, колаборація	Етичні кодекси, внутрішні тренінги, професійні спільноти, медіацентри	Розвиток медіа-культури, етичної відповідальності, рефлексії викладача

У сучасній системі вищої освіти педагогічна взаємодія розглядається як ключовий чинник розвитку професійних і медійних компетентностей викладача. Формування медіаграмотності неможливе поза контекстом комунікації, співпраці та рефлексії, адже саме в процесі спільної діяльності з колегами, студентами та цифровими спільнотами педагог опановує нові підходи до роботи з інформацією, розвиває критичне мислення й навички усвідомленого використання медіа. Педагогічна взаємодія в цифровому освітньому середовищі передбачає не лише обмін інформацією, а й спільне створення змісту, діалог, заснований на етичних принципах, та розвиток медійної культури як частини академічної спільноти.

Викладач, взаємодіючи зі студентами у віртуальному або гібридному середовищі, має не лише транслювати знання, а й виступати фасилітатором, який допомагає осмислювати інформаційні потоки, критично аналізувати контент, виявляти маніпуляції, пропаганду чи упередженість. Дослідження S. Ramasubramanian та співавт. [93] засвідчує, що розвиток медіаграмотності у викладачів значною мірою залежить від рівня інтерактивності освітнього процесу – чим активніше педагог залучає студентів до дискусій, спільного створення цифрових продуктів, рефлексивних практик, тим вищий рівень медіаосвітньої компетентності формується у всіх учасників процесу.

Важливу роль у формуванні медіаграмотності відіграє горизонтальна взаємодія між викладачами, що відбувається у професійних спільнотах, під час воркшопів, вебінарів, програм обміну досвідом. Як зазначають P. Mihailidis і S. Viotty [80], спільне створення медіаконтенту, участь у міжуніверситетських медіапроєктах або відкритих курсах сприяють розвитку рефлексивної позиції викладача, допомагають осмислити власну педагогічну роль у цифровому суспільстві. Такі форми співпраці дозволяють викладачам навчатися один у одного, критично оцінювати власні медіапрактики та удосконалювати їх через зворотний зв'язок і обмін досвідом.

Рефлексивні практики у процесі розвитку медіаграмотності виступають не лише інструментом самооцінки, а й способом осмислення власної цифрової ідентичності, розуміння етичних аспектів взаємодії у медіапросторі. Як зазначають Л. Лупаренко та співавт., формування рефлексивної культури викладача у цифровому середовищі передбачає розвиток здатності аналізувати власну діяльність, усвідомлювати вплив цифрових інструментів на якість навчання та академічну доброчесність [12]. Співставні з цими результати подає S. Manca [69], яка доводить, що рефлексивна практика є ключовою умовою розвитку цифрової компетентності

викладачів, оскільки дозволяє усвідомити не лише технічні, а й соціальні, етичні та педагогічні наслідки цифровізації вищої освіти.

У практиці закладів вищої освіти рефлексивні підходи до формування медіаграмотності реалізуються через різні механізми: щоденники медіа-спостережень, аналітичні звіти, дискусійні клуби, створення власних навчальних блогів або подкастів, участь у програмах самооцінювання цифрової компетентності (наприклад, DigCompEdu Check-In). Такі практики дозволяють не лише оцінити свій рівень медіаграмотності, а й визначити напрями подальшого професійного зростання.

У межах українського освітнього контексту вагомим чинником розвитку рефлексивних практик є наявність відкритих платформ професійного розвитку, таких як Prometheus [1; 14], EdEra (Години медіаграмотності), Diia.Education [44], які пропонують курси з цифрової та медійної грамотності для викладачів. Зокрема, квазіексперимент IREX «Learn to Discern» засвідчив стійкі ефекти: учасники показали статистично значуще кращі результати за навичками аналізу новин, знанням медіасистеми та поведінковими показниками навіть через рік після навчання. Експрес-звіт IREX фіксує, що частка правильних рішень у завданнях на відрізнєння правдивих/фейкових новин зросла, а 82–90 % випускників повідомили про регулярне застосування набутих практик (перехресна перевірка, перевірка джерел тощо) [118].

Додатково, у шкільному пілоті L2D-S, де вчителі інтегрували медіаграмотність у навчальні предмети, учні груп L2D перевершили контрольні групи за низкою метрик: аналіз медіа (+11 %), знання про медіа (+14 %), розрізнєння фактів/суджень (+16 %), ідентифікація фейкових постів (+18 %); також зросло «відчуття контролю» над інформаційним споживанням (+9 %). Ці дані опосередковано свідчать і про ефективність підготовки самих педагогів, які забезпечували інтеграцію підходів у курс [33].

Для саме вчительської аудиторії є публічні результати української ітерації курсу «Reading Wikipedia in the Classroom»: після проходження програми 84 % опитаних педагогів повідомили, що більш упевнені у цінності Вікіпедії як джерела, а 89 % – що знають, як діяти, якщо знаходять недостовірну інформацію; це відображає зростання їхніх практичних медіа-інформаційних компетентностей [24].

Особливу роль у цьому процесі відіграє культура педагогічної комунікації. Як доводить R. Hobbs [60], медіаграмотний педагог буде спілкування зі студентами на принципах діалогу, довіри й поваги до інформаційної автономії іншого. Такий стиль взаємодії сприяє переходу від моделі «викладач як джерело знань» до моделі «викладач як медіапартнер», у якій навчання стає спільним процесом відкриття та критичного осмислення інформації [64].

Рефлексивні практики також забезпечують сталість медіаосвітнього розвитку викладачів, оскільки дають змогу інтегрувати медіаграмотність у щоденну педагогічну діяльність. Самоаналіз використаних медіаінструментів, осмислення реакцій студентів, аналіз ефективності цифрових методів створюють умови для професійного вдосконалення. Як підкреслює S. Livingstone [67], здатність педагога рефлексувати щодо власного медіадосвіду є визначальним чинником формування етичної відповідальності у цифровому середовищі.

Таким чином, педагогічна взаємодія і рефлексивні практики є основними механізмами розвитку медіаграмотності викладача. Вони поєднують технологічні, соціальні й культурні аспекти професійного становлення, сприяють формуванню критично мислячого, етично відповідального та творчого педагога, здатного діяти в інформаційно насиченому освітньому середовищі. Розвиток таких підходів в університетах має стати одним із пріоритетів модернізації вищої освіти, адже саме вони забезпечують перехід від

формального володіння цифровими інструментами до усвідомленого використання медіа як засобу освітнього впливу і культурного зростання.

2.2. Цифрові та інтерактивні технології у розвитку медіаграмотності в системі професійного навчання

Концептуальні засади використання цифрових технологій у розвитку медіаграмотності спираються на кілька взаємопов'язаних ідей: по-перше, медіа-та інформаційна грамотність розуміється як базова громадянська і професійна компетентність; по-друге, цифрові інструменти не просто додаються до традиційної методики, а змінюють саму логіку навчання, відкриваючи можливості для доступу, критичної оцінки, створення й етичного поширення контенту; по-третє, реалізація цих можливостей потребує узгоджених рамок, стандартів і політик, які підтримують педагогів у проектуванні навчання. Саме таку оптику пропонує підхід Media and Information Literacy [111], де цифрова взаємодія мислиться як простір для розвитку автономії здобувача освіти і відповідальної участі в суспільному житті.

У міжнародному політико-нормативному вимірі ключову роль відіграють документи UNESCO. У «Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines» [55] наголошено, що навчальні програми мають забезпечувати повний цикл компетентностей: від доступу до інформації і розуміння механік медіа до верифікації, створення та етичного поширення матеріалів у цифрових середовищах. Для вищої освіти це означає проектування курсів і модулів із чіткими результатами навчання, де цифрові інструменти інтегруються не як «технічні додатки», а як засоби розвитку критичного мислення, академічної доброчесності та громадянської відповідальності.

Європейський вимір уточнює, як ці засади транслюються у професійні компетентності педагога. Рамка DigCompEdu [95] описує 22 компетентності у шести сферах – від професійної взаємодії та створення цифрових ресурсів до

сприяння автономії студентів, формуванню їх критичної позиції та розвитку відповідальної поведінки онлайн. Тобто цифрові технології розглядаються не як мета, а як інструмент формування медіакомпетентності через завдання аналізу джерел, фактчекінгу, створення мультимедійних продуктів і рефлексії власних медіапрактик. Для викладача це задає орієнтир: добирати платформи і сервіси слід під цілі МІЛ, а не навпаки.

На рівні освітньої політики важливо, що цифрові технології вписуються у ширші державні стратегії. Digital Education Action Plan 2021–2027 Європейської комісії [40] трактує якісне цифрове навчання як умову інклюзії та стійкості систем освіти; документ прямо пов'язує розвиток цифрових навичок із критичним споживанням інформації, протидією дезінформації та підтримкою медіаграмотності. Це створює для університетів рамкову підтримку, у межах якої можна інституціоналізувати курси МІЛ, підготовку викладачів і партнерства з медіаорганізаціями.

Емпіричні підстави для такого підходу демонструють оцінки програм із медіаграмотності. Дослідження IREX у межах ініціативи Learn to Discern [62] в Україні показало, що спеціально спроектовані навчальні інтервенції з активним використанням цифрових матеріалів і вправ на перевірку фактів суттєво підвищують здатність учасників розрізняти маніпулятивний контент і застосовувати практики критичного мислення у повсякденній комунікації. Це емпірично підтверджує: цифрові інструменти ефективні саме тоді, коли вмонтовані у концепцію МІЛ і підтримують цикл «доступ – аналіз – створення – етика» [118].

Самі ж педагогічні підходи до цифрових технологій спираються на досвід цифрової та медійної освіти: від класичних робіт до сучасних кейсів в аудиторіях і позааудиторних практиках. Автори вказують, що цифровізація заради цифровізації не працює: потрібні завдання, які змушують студентів перевіряти джерела, ідентифікувати маніпуляції, виробляти аргументи і

створювати власні продукти – від подкастів до візуальних досліджень даних. Педагог має вибудувати сценарії, де інструмент (від спільних документів до платформ для візуалізації) підсилює навчальну мету, а не підмінює її [59].

Сучасні дослідження вказують і на вузькі місця. OECD фіксує розриви між амбіціями цифрових стратегій та практикою впровадження: там, де бракує кадрової підтримки, методичних матеріалів і культури даних, технічні рішення не конвертуються в результати навчання. Висновок для університетів очевидний: концептуальна модель має включати не лише вибір платформ, а й розвиток цифрової культури викладачів, підготовку до роботи з даними, забезпечення етики й безпеки, системи оцінювання медіакомпетентностей [85].

Важливим є й те, що критична медіаграмотність – не виключно «технічна» навичка. Дослідження в *Journal of Media Literacy Education* [26] підкреслюють роль переконань і педагогічних установок учителя: саме вони визначають, чи перетвориться цифровий інструмент на середовище рефлексії й діалогу, чи залишиться засобом «подачі» контенту. Отже, концептуальні засади повинні поєднувати розвиток техніко-операційних умінь із формуванням професійної позиції, що надає пріоритет критичному аналізу, етичній поведінці онлайн і співтворчості.

Сумарно концепція використання цифрових технологій у розвитку медіаграмотності має три опорні компоненти. Нормативно-стратегічний: наявність узгоджених рамок і політик, що задають цілі та очікувані результати (UNESCO MIL, Digital Education Action Plan, DigCompEdu). Педагогіко-методичний: проектування завдань, у яких цифрові інструменти працюють на критичний аналіз, фактчекінг, створення і рефлексію, а оцінювання фіксує прогрес саме в MIL-компетентностях. Інституційно-культурний: розвиток цифрової культури викладачів і студентів, підтримка професійних спільнот і практик відкритої науки та академічної доброчесності. Саме поєднання цих рівнів перетворює цифрові технології з «набору сервісів» на цілісну

педагогічну екосистему, що формує медіаграмотність як стійку складову професійної компетентності [40; 55; 95].

У сучасному освітньому просторі цифрові технології перестають бути просто допоміжними інструментами – вони стають структурною складовою освітнього середовища та ключовим елементом побудови компетентностей ХХІ століття, зокрема медіаграмотності. Концептуально інтеграція цифрових технологій у розвиток медіаграмотності базується на трьох основних ідеях. По-перше, медіаграмотність сама по собі розуміється не лише як «вміння споживати інформацію», а як мультикомпетентність – здатність отримувати доступ до цифрових ресурсів, аналізувати їх, створювати контент і діяти етично в медіасередовищі. По-друге, цифрові технології відкривають нові моделі комунікації та навчання (зокрема гібридні, онлайн-, спільотно-орієнтовані), які змінюють ролі викладача, студента та освітнього простору. По-третє, успішне впровадження технологій вимагає узгоджених стратегій, культурної готовності, організаційної підтримки та педагогічно осмислених методик – інакше технології ризикують залишитись «технічним доповненням» без значущого освітнього впливу.

Одним із фундаментальних підходів до розуміння ролі цифрових технологій у медіаграмотності є систематичний огляд термінів медіаграмотність, інфограмотність, цифрова грамотність. У статті G. Wuyskens, N. Landry і P. Fastrez [119] представлено метаогляд, який показав, що цифрова грамотність об'єднує множину грамотностей – медійну, інформаційну, технічну, візуальну, комунікативну. Таким чином, цифрові технології стають платформою, на якій формується багатовимірна грамотність: не лише вміння користуватись пристроями, але й критично мислити, створювати і трансформувати медіапростір.

Обов'язковим є також розуміння, що використання цифрових технологій у навчанні пов'язане із забезпеченням доступу, рівності, персоналізації та

інтерактивності. У систематичному огляді щодо цифрової грамотності в розумних навчальних середовищах встановлено чотири тематичні напрями: цифрова грамотність, цифрові компетентності, цифрові навички і цифрове мислення [25]. Цей висновок підкреслює, що технології самі по собі не гарантують розвиток медіаграмотності – потрібна структура, яка підтримує розвиток цих навичок. Також дослідження Harvard Kennedy School [42] показало, що вища цифрова грамотність асоціюється із кращою здатністю розрізняти правдиві й неправдиві новини, хоча не обов'язково із меншою готовністю ділитися інформацією. Це означає, що цифрові навички мають бути поєднані з освітніми та рефлексивними підходами.

У контексті вищої освіти застосування цифрових технологій у розвитку медіаграмотності має свою специфіку. Наприклад, дослідження «Digital Literacy in Higher Education: A Report» [41] документує, що викладачі бачать значення цифрової грамотності, але майже третина визнає, що вони недостатньо підготовлені для її інтеграції в навчання. Аналіз студентського досвіду [106] показав, що саме соціальні мережі, платформи обміну й цифрові ресурси стають середовищем навчання для студентів, але їхнє сприйняття цифрових грамотностей варіюється за дисциплінами. Ці результати вказують на те, що університетське середовище має не лише надавати технології, а створювати сценарії їх педагогічного використання.

Що стосується методичних засад, цифрові технології у розвитку медіаграмотності вимагають переходу від передачі знань до моделі «здобувач-співтворець». Це означає, що завдання викладача – організувати не просто лекцію про медіа, а діяльність, у якій студенти створюють власні мультимедійні продукти, аналізують реальні медіатексти, працюють із цифровими інструментами фактчекінгу, алгоритмами пошуку, розробкою подкастів, блогів чи відео. Наприклад, дослідження «Fact-checking as digital media literacy in higher education» [52] показало, що майстер-класи з перевірки фактів із

використанням цифрових інструментів підвищують критичну позицію студентів і їхню здатність працювати з алгоритмічними форматами медіа. У цьому сенсі цифрові технології виступають не як фонові платформи, а як активне середовище для створення, взаємодії та оцінки інформації.

Важливо також підкреслити роль культурної і педагогічної складової. Технології самі по собі не створюють грамотність – вони потребують усвідомлених педагогічних стратегій, підготовлених викладачів і навчання, яке поєднує технічне, когнітивне та соціокультурне. Із цього погляду, стаття про інформаційну грамотність в цифрову епоху [110] показує, що вчителі-доздавачі оцінюють свою компетентність в оцінюванні, але менш упевнені щодо викладання процесу створення новин – і це має бути враховано при розробці програм. Таким чином, концептуальна модель має охоплювати не лише «технологію», але й контекст, цінності, етику, культуру і рефлексію викладача.

З точки зору практичної стратегії, цифрові технології мають бути інтегровані у всі рівні підготовки: професійне навчання викладача, створення відкритих освітніх ресурсів, використання платформ для спільної роботи, активне залучення цифрового ігрового середовища, аналіз цифрових слідів і медіаданих. Водночас дослідження «A digital literacy model to narrow the digital literacy skills gap» [94] підкреслює, що модель цифрової грамотності повинна включати шість підкомпетентностей: медійну грамотність, інформаційну грамотність, технологічну грамотність, візуальну грамотність, комунікативну грамотність та комп'ютерну грамотність. Це означає, що інструментарій цифрових технологій має бути багатофункціональним і орієнтованим на розвиток саме компетентностей, а не просто навичок.

Узагальнюючи, можна сформулювати, що концептуальні засади використання цифрових технологій у розвитку медіаграмотності передбачають:

1. Визначення медіаграмотності як інтегративної компетентності.

2. Вибір цифрових технологій із потенціалом для активного створення, аналізу та оцінки медіа.
3. Організація педагогічного середовища, яке підтримує технології, культуру, етику та контекст.
4. Оцінювання не лише технічних навичок, але й ступеня розвитку критичного мислення, самоідентифікації як медіа-актора й етичної поведінки в цифровому просторі.

Для викладача це означає, що він або вона має стати не просто користувачем технологій, а продумати освітній сценарій, у якому технологія стає засобом розвитку медіаграмотності: аналізу джерел, оцінки алгоритмів, створення мультимедійних продуктів, рефлексії над власними медійними практиками. Без такого концептуального підходу використання цифрових технологій ризикує бути формальним доповненням, а не зміною освітнього досвіду.

Таблиця 2.2

Використання цифрових технологій для розвитку медіаграмотності у професійній освіті

Тип цифрових технологій	Педагогічні можливості	Складові медіаграмотності, що розвиваються	Приклади платформ / інструментів
Інтерактивні навчальні платформи	Створення інтерактивних курсів, спільна робота, аналітика навчальних дій	Критичне мислення, уміння оцінювати достовірність джерел, навички співпраці	Moodle, Canvas, Microsoft Teams, Google Classroom
Інструменти візуалізації та створення контенту	Розробка мультимедійних матеріалів, інфографік, відео, блогів	Креативність, медіаторчість, етичне ставлення до контенту	Canva, Adobe Express, Powtoon, Piktochart, OBS Studio
Фактчекінгові сервіси та	Перевірка достовірності інформації, аналіз	Інформаційна грамотність, аналітичне	Media Bias / Fact Check, Snopes,

Тип цифрових технологій	Педагогічні можливості	Складові медіаграмотності, що розвиваються	Приклади платформ / інструментів
аналітичні платформи	маніпуляцій, виявлення фейків	мислення, цифрова безпека	StopFake, FactCheck.org, Google Fact Check Tools
Гейміфікаційні технології та симуляції	Залучення через гру, моделювання інформаційних ситуацій, емоційне залучення	Критичне сприйняття медіа, емпатія, відповідальна поведінка онлайн	Kahoot!, Quizizz, Classcraft, Educandy, PlayPosit
Соціальні мережі та комунікаційні середовища	Навчання через участь у цифрових спільнотах, розвиток цифрової етики, публічної рефлексії	Комунікативна грамотність, цифрова культура, відповідальність	LinkedIn, Facebook Groups for Educators, Twitter/X Communities, Reddit Academic Threads
Платформи відкритих освітніх ресурсів	Доступ до відкритих курсів із медіаграмотності, інтеграція в професійний розвиток	Самоосвіта, автономність, оцінювання достовірності контенту	Coursera, EdX, Prometheus, Diia.Education, UNESCO MIL Curriculum
Віртуальна та доповнена реальність (VR/AR)	Імітація комунікативних і медіа-ситуацій, навчання через занурення	Критичне сприйняття, емоційна грамотність, інтерактивний досвід	ThingLink, CoSpaces Edu, Google Arts & Culture, VRChat for Education
Аналітичні панелі та дашборди	Візуалізація даних, аналіз статистики медіаконтенту	Дані-грамотність, аналітичне мислення	Google Data Studio, Tableau Public, Power BI

Цифрові технології класифіковано не за технічними параметрами, а за їхнім дидактичним потенціалом у формуванні конкретних компонентів медіаграмотності: когнітивного (критичне мислення, аналіз інформації), комунікативного (взаємодія, культура спілкування), творчого (створення контенту), етичного (відповідальність, доброчесність) та рефлексивного (самооцінка, усвідомлення власних медіапрактик).

Таким чином, цифрові технології розглядаються як освітній інструментарій, що забезпечує повний цикл розвитку медіаграмотності – від

доступу й аналізу до створення та етичного використання медіа. Поєднання технологічних рішень із педагогічно обґрунтованими моделями навчання дозволяє перейти від фрагментарного використання окремих сервісів до формування стійкої цифрово-медійної культури в системі професійної освіти.

Розвиток медіакомпетентності сучасного педагога тісно пов'язаний із можливостями цифрових платформ і відкритих освітніх ресурсів, які створюють гнучке, інтерактивне середовище для навчання, саморозвитку та комунікації. У цифрову добу платформи стають не лише технічними інструментами, а середовищами формування культури критичного сприйняття, аналізу та створення інформаційного контенту. Як зазначено у звіті UNESCO *Media and information literacy curriculum for teachers*, такі ресурси мають забезпечувати розвиток здатності «навчатися через медіа і про медіа», а не лише користуватись ними технічно [72].

Платформи відкритих онлайн-курсів (MOOC) стали одним із найпотужніших засобів поширення медіаграмотності серед педагогів. За даними *European Commission Digital Education Action Plan (2021–2027)*, участь у масових онлайн-курсах сприяє підвищенню рівня цифрової культури, а також формуванню вмінь самостійно відбирати, інтерпретувати та створювати інформаційний контент у різних форматах (ec.europa.eu). Курси на платформах Coursera, EdX, FutureLearn та Prometheus активно використовують модулі з цифрової безпеки, фактчекінгу, медіааналітики та етики інформаційної взаємодії. Наприклад, курс *Critical Thinking: A Brain-Based Guide for the ChatGPT Era Specialization* [36; 48] орієнтований не лише на користувачів, а й на викладачів, які впроваджують медіаосвітні підходи у власну педагогічну практику.

Українські цифрові платформи відіграють не менш важливу роль. Освітня екосистема Diia.Education, створена Міністерством цифрової трансформації, пропонує безкоштовні модулі з медіаграмотності, кібербезпеки, цифрової етики

та штучного інтелекту, розроблені спільно з партнерами IREX і Google. У межах проєкту *Фільтр. Національна медіаосвіта* [4] реалізовано понад 100 курсів для викладачів і держслужбовців, що сприяли зростанню критичного сприйняття інформації, розвитку навичок перевірки фактів і розуміння алгоритмів поширення дезінформації.

Такі цифрові екосистеми формують середовище, у якому педагог виступає не пасивним споживачем контенту, а активним творцем і модератором інформаційного потоку. У статті S. Манса та співавт. [70] наголошується, що ефективне використання цифрових ресурсів в освіті можливе лише за умови, коли вони інтегровані в дидактичний дизайн курсу і підтримують соціальне навчання, співтворчість і рефлексію викладача [66].

Важливою складовою сучасних платформ є можливість створення власних навчальних матеріалів. Сервіси типу Canva for Education, Genially, Adobe Express або Padlet дозволяють викладачам і студентам створювати інфографіку, інтерактивні презентації, подкасти, відео й навчальні сторінки, які об'єднують різні типи медіа. Це сприяє розвитку креативної складової медіакомпетентності, адже процес створення власного контенту формує розуміння структури повідомлення, візуальної культури та принципів комунікативної етики. За даними дослідження Graham C. та Dziuban C. [56], використання таких інтерактивних інструментів у змішаному навчанні підвищує залучення студентів і стимулює розвиток навичок медіа-аналізу та самопрезентації.

Особливу роль відіграють платформи, що підтримують навчальні спільноти – Microsoft Teams for Education, Google Workspace for Education, Slack та Miro. У таких середовищах формується комунікативна складова медіакомпетентності – здатність ефективно взаємодіяти, висловлювати позицію, аргументувати, сприймати і критично оцінювати думки інших. Дослідження M. Bond і N. Bergdahl [31] показало, що цифрові комунікаційні

середовища підвищують рівень співпраці та соціальної присутності у змішаному навчанні, а отже, стимулюють розвиток критичного мислення і цифрової культури.

Варто підкреслити роль фактчекінгових і аналітичних ресурсів у розвитку інформаційно-аналітичного мислення. Платформи Media Bias / Fact Check [75], StopFake [5], Google Fact Check Tools [51] навчають користувачів працювати з відкритими джерелами, перевіряти авторство, структурувати аргументи та розрізняти пропаганду й журналістику. Згідно з оцінкою IREX, користування такими інструментами сприяє підвищенню інформаційної грамотності педагогів і розвитку навичок контент-аналізу навіть після завершення формальних навчальних курсів.

Крім глобальних платформ, значення мають університетські цифрові середовища – репозитарії, бібліотеки, медіацентри. Наприклад, Електронна бібліотека Києво-Могилянської академії реалізує програму «Інформаційна грамотність для науковців», де через модулі Moodle навчають роботі з базами даних, верифікації джерел та академічному цитуванню. Такі локальні ініціативи демонструють, що медіаграмотність має інституційний вимір і формується як елемент культури університету [7]. У Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького освітній компонент «Медіаграмотність» в каталоги вибіркових дисциплін спеціальностей південного кампусу.

Важливо також відзначити тенденцію до інтеграції технологій штучного інтелекту у розвиток медіакомпетентності. Аналітичний звіт UNESCO *Guidance for Generative AI in Education and Research* [57] підкреслює, що використання AI-інструментів у навчанні має супроводжуватись розвитком критичної грамотності: розумінням алгоритмів, обмежень і ризиків автоматизованого контенту. Такі ресурси, як ChatGPT, Copilot for Education, Perplexity.ai, при

належному педагогічному супроводі можуть слугувати середовищем для розвитку критичної та етичної медіакомпетентності.

Підсумовуючи, цифрові платформи й освітні ресурси утворюють цілісне середовище, у якому відбувається становлення медіакомпетентного викладача. Вони забезпечують доступність знань, формують простір для співтворчості, розвивають культуру етичного спілкування й створення контенту. Їхня ефективність залежить не стільки від кількості інструментів, скільки від педагогічної концепції їх використання – від орієнтації на критичне мислення, рефлексію та соціальну відповідальність. Цифрова грамотність у цьому сенсі є не лише технологічним, а культурним явищем, що визначає якість професійної діяльності сучасного викладача.

Таблиця 2.3

Основні цифрові платформи та їх дидактичні можливості у формуванні медіакомпетентності викладача

Платформа / ресурс	Характеристика та дидактичні можливості	Ключові аспекти розвитку медіакомпетентності
Coursera	Міжнародна платформа масових відкритих онлайн-курсів; містить спеціалізації з медіаграмотності, критичного мислення, цифрової комунікації. Курси мають інтерактивний формат, дискусійні форуми, перевірку завдань однолітками.	Критичний аналіз медіа, самонавчання, рефлексія, міжкультурна комунікація.
Prometheus (Україна)	Платформа масових онлайн-курсів українською мовою, зокрема серії «Медіаграмотність для освітян», «Як не потонути в інформаційному потоці», «Курс цифрових навичок».	Критичне мислення, інформаційна безпека, аналіз джерел, цифрова етика.
Diia.Education	Державна освітня екосистема Міністерства цифрової трансформації України. Курси з медіаграмотності, кібергігієни, штучного інтелекту, цифрових прав.	Цифрова етика, безпечна поведінка онлайн, оцінювання інформації, цифрове громадянство.

Платформа / ресурс	Характеристика та дидактичні можливості	Ключові аспекти розвитку медіакомпетентності
EdX	Глобальна платформа MOOC, створена MIT та Harvard. Курси з цифрової грамотності, журналістики, фактчекінгу, критичного мислення.	Фактчекінг, інформаційна грамотність, етика використання даних.
IREX Learn to Discern / Фільтр	Освітня програма медіаграмотності в Україні. Використовує інтерактивні тренінги, симуляції, ігрові завдання, тести на розпізнавання маніпуляцій.	Критичне мислення, стійкість до дезінформації, аналітична грамотність.
Google for Education / Applied Digital Skills	Безкоштовні інтерактивні уроки з цифрових навичок, роботи з медіа, створення контенту.	Цифрова грамотність, комунікація, креативність, колаборація.
UNESCO MIL Curriculum	Глобальна навчальна програма для педагогів і студентів щодо медіа- та інформаційної грамотності; орієнтована на етичне використання медіа.	Комплексна медіа- та інформаційна грамотність: доступ, оцінка, створення, етика.
StopFake / EUvsDisinfo	Фактчекінгові платформи, які забезпечують аналіз новин, виявлення маніпуляцій, навчальні матеріали з медіаосвіти.	Інформаційна грамотність, верифікація, аналітичне мислення.
Canva for Education / Genially / Adobe Express	Інструменти для створення візуального навчального контенту, інфографік, презентацій, інтерактивних сторітелінгів.	Креативність, візуальна грамотність, комунікативна компетентність.
Google Arts & Culture / ThingLink / CoSpaces Edu	Платформи віртуальної реальності й інтерактивних турів, що дозволяють вивчати медіа через занурення у візуальне середовище.	Емоційна грамотність, критичне сприйняття візуальних медіа, культурна обізнаність.

Цифрові платформи створюють багатовимірне середовище розвитку медіакомпетентності:

- когнітивний рівень – формування навичок аналізу, верифікації, критичного мислення;
- творчий рівень – уміння створювати та поширювати етичний медіаконтент;

- комунікативний рівень – розвиток цифрової культури взаємодії;
- ціннісний рівень – усвідомлення соціальної відповідальності й академічної доброчесності.

Результатом інтеграції таких платформ у професійну підготовку викладачів стає не лише підвищення рівня цифрових компетентностей, а й становлення цілісної медіаосвітньої позиції педагога – здатності діяти як фасилітатор критичного й відповідального використання інформації у вищій освіті.

2.3. Професійний саморозвиток і рефлексивні практики як інструменти підвищення медіаграмотності викладача

Професійний саморозвиток викладача у сучасному цифровому суспільстві є не лише індивідуальною потребою, а системною умовою забезпечення якості освіти. Концептуально це явище поєднує безперервне навчання, самоосвіту, професійну рефлексію та розвиток цифрової культури. Як зазначає М. Fullan [53], сучасний педагог функціонує у світі «постійної невизначеності», де технології й соціальні зміни вимагають не просто адаптації, а здатності навчатися впродовж життя. Таким чином, саморозвиток постає не як додаткова діяльність, а як форма професійного існування викладача в цифрову епоху.

Розуміння цього процесу ґрунтується на концепції *lifelong learning*, закріпленій у стратегічних документах Європейського Союзу та UNESCO. У *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* [112] підкреслюється, що освіта XXI століття має ґрунтуватися на постійному оновленні знань і компетентностей через самоосвіту, взаємонавчання та використання цифрових технологій як інструментів пізнання. Цей підхід визначає роль викладача не як джерела знань, а як фасилітатора навчання, який поєднує навчання студентів із власним професійним зростанням у цифровому середовищі.

Важливим аналітичним орієнтиром для розуміння саморозвитку в цифровому вимірі є рамка цифрової компетентності викладача DigCompEdu [95], розроблена Європейською комісією. Вона описує шість сфер компетентностей – від професійної взаємодії до сприяння автономії студентів – і підкреслює, що розвиток цифрової та медіаосвітньої компетентності є процесом самооцінювання, самопланування та саморефлексії [38]. Це означає, що цифрові технології виступають не лише як предмет навчання, а як механізм самонавчання: викладач, опановуючи їх, розвиває критичне мислення, навички самоменеджменту й академічну доброчесність.

З позицій педагогічної психології, професійний саморозвиток – це процес усвідомленої саморегуляції, що передбачає цілепокладання, планування, самоконтроль і оцінювання результатів. Zimmerman у своїй теорії саморегульованого навчання доводить, що розвиток будь-якої компетентності, зокрема цифрової, відбувається лише тоді, коли педагог самостійно вибудовує траєкторію свого навчання, відстежує прогрес і коригує дії [120]. У цьому сенсі саморозвиток є формою професійної автономії, що відображає зрілість викладача як суб'єкта навчання.

Українські дослідження підтверджують актуальність самоосвіти в контексті цифрової трансформації освіти. Зокрема, у роботі [9] зазначено, що здатність до самонавчання є передумовою ефективної адаптації викладача до викликів гібридного навчання, адже саме через самоосвіту формується цифрова грамотність, етична свідомість і комунікаційна культура. Самоосвітня активність при цьому охоплює не лише участь у курсах чи вебінарах, а й ведення професійних блогів, створення навчального контенту, аналіз власних педагогічних стратегій і результатів студентів.

У цифровому контексті важливо також розрізняти технічний і культурний виміри саморозвитку. O. Erstad і J. Voogt наголошують, що цифрові технології не є нейтральними – вони відображають певні цінності та культурні коди, тому

викладач має не лише опанувати інструменти, а й розуміти їхній соціальний і етичний контекст [49]. Самоосвіта, орієнтована на критичне осмислення цифрових практик, стає шляхом формування професійної ідентичності у цифрову добу.

Велике значення для професійного саморозвитку мають відкриті освітні ресурси (OER) і платформи масових онлайн-курсів. Дослідження [83] показує, що участь викладачів у відкритих навчальних спільнотах сприяє розвитку так званої «networked professionalism» – здатності вчитися разом, обмінюватися досвідом і взаємно підвищувати рівень цифрової грамотності. В українському контексті цю функцію виконують такі середовища, як Prometheus, Diiia.Education, EdEra, IREX “Фільтр”, які забезпечують викладачів доступом до курсів з медіаосвіти, цифрової безпеки, академічної доброчесності та критичного мислення.

Не менш значущою складовою саморозвитку є академічна рефлексія. За Schön (1983), «рефлексивний практик» – це педагог, який постійно аналізує власні дії в процесі діяльності та після неї [103]. У цифровому середовищі це означає постійне переосмислення способів інтеграції технологій у навчальний процес: чи сприяють вони критичному мисленню студентів, чи формують споживацькі звички, чи відповідають принципам академічної доброчесності. Саме тому програми професійного розвитку викладачів дедалі частіше містять блоки з медіарефлексії та етичного використання технологій – як, наприклад, у ініціативах *European Media Literacy Week* або *UNESCO MIL Week* [54].

Таким чином, концептуальні засади професійного саморозвитку викладача у цифровій освіті можна визначити як інтеграцію трьох взаємопов’язаних вимірів.

1. **Освітньо-технологічний** – опанування цифрових інструментів, платформ і сервісів як засобів навчання і самонавчання.

2. **Культурно-етичний** – критичне осмислення ролі технологій у суспільстві, розвиток цифрової культури й академічної доброчесності.

3. **Рефлексивно-аналітичний** – усвідомлене планування власної траєкторії професійного зростання, оцінка результатів і корекція педагогічної практики.

З огляду на це, професійний саморозвиток у цифровій освіті – це не сукупність окремих заходів, а цілісна стратегія формування медіакомпетентності, що поєднує технологічну грамотність, критичне мислення й здатність до рефлексії. У такому підході цифрові інструменти стають не метою, а середовищем розширення професійних можливостей викладача і розвитку його медіаграмотності як ключової компетентності XXI століття.

Рефлексія є центральним елементом професійного розвитку викладача у цифровому суспільстві, оскільки забезпечує усвідомлення власної діяльності, критичне осмислення освітніх практик і формування здатності діяти відповідально у складному інформаційному середовищі. Як наголошує D. Schön у класичній праці *The Reflective Practitioner* [103], педагогічна рефлексія – це процес мислення «в дії» та «після дії», який допомагає фахівцю аналізувати власні рішення, помічати помилки й удосконалювати практику. У контексті розвитку медіаграмотності ця здатність набуває особливого значення: викладач має не лише навчати студентів критично сприймати інформацію, а й самостійно осмислювати власні взаємодії з медіа, технологіями та цифровими платформами.

Рефлексивна діяльність у педагогіці передбачає систематичне дослідження власних практик із метою їх покращення. За визначенням Rodgers (2002), рефлексія – це активне, напружене і стале розмірковування над переконаннями або практиками в світлі наявних доказів, що веде до глибшого розуміння [98]. У цифровому освітньому середовищі така діяльність вимагає

постійного аналізу того, як цифрові інструменти впливають на мислення, комунікацію, навчальні стратегії та академічну культуру викладача.

Сучасні дослідження свідчать, що рефлексивні практики тісно пов'язані з розвитком цифрової та медіаосвітньої компетентності. S. Manca (2020) підкреслює, що саме рефлексія допомагає педагогам «перекодувати» використання технологій із технічного рівня на критико-аналітичний – тобто зрозуміти не лише як користуватися інструментом, а й навіщо і з якими наслідками [69]. У цьому сенсі рефлексія виступає механізмом внутрішньої педагогічної етики: вона спонукає викладача до самоаналізу інформаційних впливів і до розвитку критичного ставлення до власного контенту.

Рефлексивна практика у медіаосвіті реалізується через різні форми (рис. 2.1) – від особистих нотаток до колективних обговорень. У дослідженні [101] показано, що систематичне ведення «цифрових навчальних щоденників» сприяє підвищенню рівня цифрової грамотності викладачів, оскільки стимулює самоаналіз і планування власної самоосвітньої діяльності. Такий інструмент дозволяє викладачеві не лише фіксувати використані цифрові ресурси, а й оцінювати, наскільки вони сприяють розвитку медіакомпетентностей студентів.



Рис. 2.1. Різні форми рефлексії, спрямовані на розвиток медіаграмотності у викладачів

Суттєву роль у розвитку рефлексивної компетентності відіграє модель «*Reflective Learning Cycle*», запропонована D. Kolb [65], де процес навчання проходить через чотири етапи: досвід, осмислення, узагальнення, застосування. Цей цикл можна ефективно використовувати у медіаосвіті: після взаємодії з інформаційним контентом викладач аналізує його достовірність, осмислює власну реакцію, узагальнює закономірності і впроваджує висновки у педагогічну практику. Таким чином, рефлексія перетворює споживання медіа на навчальний процес, що формує аналітичне мислення і самосвідомість викладача.

У дослідженні J. Voogt та співавт. [33] доведено, що рефлексивні практики мають колективний вимір – вони ефективніші, коли відбуваються у спільнотах викладачів, які обмінюються досвідом використання цифрових інструментів та осмислюють педагогічні наслідки технологічних інновацій. Це узгоджується з ідеєю E. Wenger (1998) про об'єднання практиків [115] участь у професійних спільнотах допомагає викладачеві не лише здобувати знання, а й формувати ідентичність як учасника культури критичного медіаспоживання.

Практичними інструментами для підтримки рефлексії стають е-портфоліо, блоги, подкасти, спільні Google Docs або платформи типу Padlet і Miro, де викладачі та студенти аналізують інформаційні кейси. Дослідження [39] показало, що використання цифрових журналів рефлексії в навчанні педагогів сприяє формуванню критичного мислення та здатності розпізнавати когнітивні викривлення у медіаконтенті. Рефлексія в цифровому форматі дозволяє інтегрувати мультимедійний контент (відео, зображення, гіперпосилання) у процес самоспостереження, що робить його глибшим і більш контекстуальним.

Важливим аспектом рефлексії є її зв'язок із академічною доброчесністю. У звіті UNESCO «*Guidance for Generative AI in Education and Research*» [57] наголошено, що розвиток медіаграмотності викладачів у добу штучного

інтелекту потребує рефлексивного осмислення меж між людською творчістю, технологічною допомогою та академічною чесністю. Таким чином, рефлексивна практика стає механізмом етичного самоконтролю у використанні цифрових інструментів.

В українському освітньому контексті рефлексивні практики дедалі частіше інтегруються у програми підвищення кваліфікації педагогів. Наприклад, у рамках програми «Школа практичної медіаграмотності» педагоги виконують завдання з аналізу власних освітніх блогів і оцінки джерел інформації, що сприяє одночасному розвитку цифрової та рефлексивної компетентності [23]. Подібні підходи підтримує і Національний проєкт *Фільтр* (IREX), у якому учасники ведуть щоденники інформаційної поведінки для самооцінки стійкості до маніпуляцій.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що рефлексивні практики є педагогічним механізмом, який переводить медіаграмотність із теоретичного рівня на рівень професійної поведінки. Вони дозволяють викладачам: осмислювати власний медіадосвід; формувати критичне ставлення до інформаційних потоків; будувати етичну позицію щодо використання технологій; проєктувати навчальні стратегії, що сприяють розвитку медіакомпетентності студентів.

Таким чином, рефлексія є не просто інструментом самопостереження, а основою професійного мислення педагога, що забезпечує сталість розвитку медіаграмотності, її етичний вимір і практичну результативність у цифровій освіті.

Таблиця 2.4

Рефлексивні практики викладача, спрямовані на розвиток медіаграмотності

Назва рефлексивної практики	Зміст і мета	Форми реалізації	Очікувані результати для викладача
Рефлексивний	Щоденне або	Ведення цифрового	Розвиток навичок

Назва рефлексивної практики	Зміст і мета	Форми реалізації	Очікувані результати для викладача
медіа-щоденник	щотижневе фіксування взаємодії з цифровими медіа, аналіз достовірності джерел, власних емоційних реакцій, способів перевірки фактів.	журналу у Google Docs, Notion або Padlet; аналіз медіаситуацій у курсі.	фактчекінгу, усвідомлення інформаційних упереджень, формування критичного мислення.
Електронне портфоліо медіаосвіти	Систематизація власних цифрових і медіаосвітніх продуктів: презентацій, інфографік, завдань, кейсів з перевірки інформації.	Платформи Google Sites, Canva, Mahara, Diiia.Education.	Усвідомлення динаміки власного професійного розвитку, підвищення цифрової культури й академічної доброчесності.
Самоаналіз інформаційних рішень	Осмислення ситуацій, у яких викладач приймав рішення щодо використання джерел або поширення контенту.	Кейс-аналіз, обговорення у професійній спільноті, міні-есе після занять.	Розвиток етичної позиції, відповідального ставлення до інформації, навичок саморегуляції.
Колективна рефлексія в медіаспільнотах	Обмін досвідом між викладачами щодо цифрових інструментів, медіапрактик і труднощів.	Онлайн-обговорення на Padlet, Teams, Facebook Group, семінари з медіаосвіти.	Розвиток комунікативної компетентності, критичної самооцінки, підтримка професійної ідентичності.
Рефлексія після взаємодії зі штучним інтелектом чи медіа-симуляціями	Аналіз власних рішень під час використання ChatGPT, AI-інструментів, VR-платформ або симуляторів фактчекінгу.	Дискусійні журнали, е-портфоліо, рефлексивні есе.	Формування етичної компетентності, розуміння меж технологічного впливу, розвиток критичного мислення.
Рефлексивні мікрокурси з медіаграмотності	Самонавчання через онлайн-курси з вбудованими рефлексивними завданнями (щоденники, опитування).	Prometheus («Медіаграмотність для освітян»), IREX «Фільтр», EdWay.	Здатність проектувати подібні курси для студентів, формування педагогічної медіаідентичності.
Критико-	Аналіз інформаційних	Робота з	Поглиблення навичок

Назва рефлексивної практики	Зміст і мета	Форми реалізації	Очікувані результати для викладача
рефлексивний аналіз медіатекстів	матеріалів (новини, соцмережі, пости) з позиції достовірності, упередженості, впливу на аудиторію.	інструментами NewsGuard, Media Bias Fact Check, StopFake; групові аналізи.	критичного аналізу, розуміння механізмів дезінформації.

Рефлексивні практики забезпечують не лише технічне вдосконалення викладача, а й ціннісно-етичне усвідомлення власної ролі у медіапросторі. Вони перетворюють процес роботи з інформацією на безперервний цикл «дія – аналіз – корекція», що є основою розвитку медіаграмотності як складової професійної компетентності педагога.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія дослідження

Методологічну основу дослідження становить системний, компетентнісний і діяльнісний підходи, що дають змогу розглядати розвиток медіаграмотності викладачів закладів вищої освіти як складний і багатовимірний процес професійного становлення особистості в умовах цифрової трансформації освіти. У межах системного підходу медіаграмотність трактується як інтегрована характеристика професійної компетентності викладача, що поєднує когнітивні, етичні, комунікативні та рефлексивні складові. Компетентнісний підхід дозволяє визначити цей феномен у координатах освітніх результатів і саморозвитку, а діяльнісний – дослідити практичні механізми його формування через самоосвітню активність і рефлексивні практики.

Вибір методів дослідження обумовлений метою – виявити особливості шляхів розвитку та саморозвитку медіаграмотності викладачів у сучасному освітньому середовищі. У роботі застосовано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичних, емпіричних та методів статистичної обробки. Теоретичний блок включав аналіз наукових праць із проблем медіаосвіти (R. Hobbs, P. Mihailidis, W. Potter, C. Redecker, S. Manca), цифрової компетентності викладача (DigCompEdu Framework, UNESCO MIL Curriculum) та концепцій професійного саморозвитку. Це дало можливість обґрунтувати понятійно-категоріальний апарат дослідження й визначити критерії розвитку медіаграмотності викладачів.

Основним емпіричним методом виступило анкетування, спрямоване на вивчення уявлень викладачів про власний рівень медіаграмотності, особливості професійного саморозвитку та використання рефлексивних практик. Анкету розроблено з урахуванням положень European Framework for the Digital

Competence of Educators (DigCompEdu) та UNESCO Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. Вона містила п'ять тематичних блоків: загальні відомості про респондентів, самооцінку рівня медіаграмотності, використання форм професійного саморозвитку, практики рефлексії та етичні аспекти цифрової діяльності, а також пропозиції щодо шляхів підвищення рівня медіаграмотності у ЗВО.

Опитування проводилося упродовж вересня–жовтня 2025 року серед викладачів університету, які представляють різні кафедри й освітні напрями гуманітарного, природничого та технічного профілю. У вибірці було 27 респондентів. До неї увійшли викладачі з різним педагогічним стажем: молоді спеціалісти (до 5 років), педагоги із середнім досвідом (5–15 років) та досвідчені фахівці (понад 15 років). За віковою структурою більшість опитаних становили викладачі віком 30–45 років, тоді як частка представників старшого покоління (понад 50 років) склала близько третини вибірки. Такий склад забезпечив репрезентативність думок і дав змогу проаналізувати вікові відмінності у ставленні до медіаосвіти, цифрових технологій і форм самоосвіти.

Анкетування проводилося у змішаному форматі: частина респондентів заповнювала форму онлайн (через Google Forms), решта – у паперовому варіанті під час очних зустрічей. Це дозволило зменшити вплив технічних бар'єрів для старших викладачів і забезпечити комфортні умови участі. Респонденти були поінформовані про добровільність участі, анонімність опитування та використання результатів лише у наукових цілях.

Для забезпечення надійності отриманих даних використовувалася стандартизована інструкція, однакова структура анкети та уніфіковані варіанти відповідей, що дозволяло проводити кількісний аналіз. Якісні відповіді (у відкритих питаннях) узагальнювалися шляхом контент-аналізу, спрямованого на виявлення ключових тем і тенденцій у розумінні респондентами власної ролі у розвитку медіакомпетентності.

Після збору даних проведено їх описову статистичну обробку. Підраховувалися відсоткові співвідношення вибору відповідей, аналізувалися кореляції між віком, стажем викладачів і рівнем медіаграмотності. Для якісного аналізу були виокремлені типові патерни самоосвітньої активності: систематичне навчання на цифрових платформах (Prometheus, Coursera, Diiia.Education), епізодична участь у вебінарах або відсутність цілеспрямованих дій у напрямі підвищення медіакомпетентності.

У процесі дослідження враховувалися чинники, що можуть впливати на самооцінку респондентів: упевненість у володінні цифровими технологіями, досвід викладання у змішаному або дистанційному форматі, а також наявність участі у проєктах з цифрової трансформації освіти. Особлива увага приділялася тому, як викладачі старшого покоління усвідомлюють роль медіаграмотності у своїй діяльності та які бар'єри (психологічні, технічні, мотиваційні) перешкоджають їхньому саморозвитку в цій сфері.

Методологічна логіка дослідження передбачала поєднання кількісних і якісних параметрів для глибшого розуміння динаміки розвитку медіаграмотності у викладацькому середовищі. Опитування стало емпіричною основою для визначення рівнів медіакомпетентності, виявлення домінантних стратегій самоосвіти та формування рекомендацій щодо удосконалення системи професійного розвитку педагогічних кадрів у закладах вищої освіти.

Таким чином, проведене анкетування виступає не лише інструментом фіксації стану, а й засобом педагогічної діагностики – воно дає змогу оцінити реальний рівень рефлексивної готовності викладачів до роботи з медіа, їхню мотивацію до саморозвитку й сприйняття цифрової культури як складової власної професійної ідентичності.

3.2. Результати досліджень

У межах дослідження було проведено опитування 27 викладачів університету, яке дало змогу визначити тенденції у розвитку медіаграмотності та виявити основні напрями професійного саморозвитку педагогів у цифровому середовищі. До вибірки увійшли викладачі різних кафедр – педагогічних, гуманітарних, соціальних і природничих дисциплін. Віковий діапазон респондентів становив від 25 до 65 років, що забезпечило репрезентативність позицій як молодих викладачів, так і представників старшого покоління. За стажем роботи у закладах вищої освіти розподіл виглядав таким чином: 26 % учасників мали досвід до 5 років, 41 % – від 5 до 15 років, а 33 % – понад 15 років.

Отримані результати засвідчили, що більшість викладачів усвідомлюють медіаграмотність як необхідну складову професійної компетентності. На запитання про самооцінку рівня медіаграмотності 37 % респондентів зазначили, що мають «достатній» рівень, 44 % – «середній», і лише 11 % оцінили свій рівень як «високий». Решта (8 %) вагалися з відповіддю. Такий розподіл свідчить про наявність розуміння важливості цієї компетентності, але й про певну невпевненість у власних навичках критичного аналізу інформації, цифрової етики та медіавиробництва.

Показовою є залежність між віком і самооцінкою рівня медіаграмотності. Молодші викладачі (до 35 років) частіше зазначали, що вільно орієнтуються у цифрових сервісах і мають достатні навички фактчекінгу та роботи з контентом. Представники середнього віку (36–50 років) вказували на потребу у вдосконаленні критичного сприйняття інформації та використанні медіа у викладанні. Викладачі старшого покоління, попри високий рівень професійного досвіду, відчувають брак впевненості у використанні нових технологій, що пояснюють швидкими темпами оновлення цифрових інструментів і нестачею системної підтримки з боку університету.

На питання про форми підвищення медіаграмотності 63 % респондентів відповіли, що проходили онлайн-курси або тренінги, пов'язані з цифровою чи медіаосвітою. Найчастіше згадувалися українські платформи Prometheus, Diia.Education, а також EdEra. Близько третини опитаних мають сертифікати міжнародних платформ – Coursera, FutureLearn, EdX – з курсів “Digital Literacy”, “Media and Information Literacy” та “Teaching with Technology”. Викладачі з меншим стажем частіше зазначали участь у подібних програмах, тоді як досвідчені педагоги орієнтувалися переважно на неформальне навчання через самоосвіту, обмін досвідом, конференції та консультації з колегами.

Серед мотивів самоосвітньої діяльності викладачі найчастіше називали прагнення бути конкурентоспроможними на освітньому ринку, вдосконалювати комунікацію зі студентами, адаптувати навчальні курси до змішаного або дистанційного формату. Близько половини опитаних підкреслювали, що підвищення рівня медіаграмотності допомагає їм краще розуміти інформаційні уподобання студентів і протидіяти поширенню недостовірного контенту у студентському середовищі.

Дані анкетування виявили також відмінності у ставленні до рефлексивних практик. Лише 22 % респондентів зазначили, що систематично ведуть рефлексивний щоденник, електронне портфоліо або нотатки щодо власного професійного розвитку. Ще 41 % роблять це час від часу, переважно під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Решта 37 % не практикують жодних форм рефлексії, мотивуючи це браком часу чи невизначеністю очікуваних результатів. Водночас під час якісного аналізу відповідей було помічено, що навіть ті викладачі, які не ведуть системних записів, часто здійснюють спонтанну рефлексію – аналізують власні дії після занять, обговорюють ефективність використаних цифрових ресурсів або обмінюються досвідом у неформальних професійних спільнотах.

Цікавими виявилися результати щодо етичного виміру використання цифрових технологій. Переважна більшість респондентів (89 %) визнали важливість етичного осмислення власних дій у цифровому середовищі, але конкретні уявлення про цифрову етику відрізнялися. Молодші викладачі частіше наголошували на необхідності дотримання авторських прав і доброчесності у створенні контенту, тоді як старші колеги пов'язували етичні аспекти з довірою до джерел, достовірністю інформації та відповідальністю за її поширення. Частина викладачів згадала нові виклики, пов'язані з використанням штучного інтелекту, – зокрема потребу у чітких університетських рекомендаціях щодо застосування AI-інструментів у навчальному процесі.

Важливо, що лише 18 % опитаних заявили про наявність інституційної підтримки для розвитку медіаграмотності (курси, тренінги, менторські програми). Решта респондентів підкреслили, що навчаються переважно самостійно, користуючись відкритими освітніми платформами або порадами колег. Це свідчить про необхідність створення університетських хабів або центрів медіаосвіти, які б поєднували навчання, рефлексію та підтримку педагогів. Близько двох третин викладачів висловили готовність долучатися до таких ініціатив, якщо вони передбачатимуть не лише теоретичні матеріали, а й практичні кейси, обговорення реальних ситуацій і колективну рефлексію.

Серед факторів, які, на думку респондентів, найбільше сприяють розвитку медіаграмотності, найчастіше називали регулярне оновлення навчального контенту, участь у вебінарах і спільнотах, створення власних медіапродуктів, міжкафедральну співпрацю та обмін досвідом. Натомість стримуючими чинниками залишаються брак часу, перевантаженість навчальними обов'язками, відсутність технічної підтримки та недостатнє стимулювання адміністрації університетів до цифрового професійного зростання викладачів.

Аналіз відкритих відповідей підтвердив, що викладачі з меншим стажем продемонстрували вищу готовність до самонавчання й активного використання цифрових сервісів. Водночас представники старшої генерації, попри нижчу цифрову впевненість, виявили високий рівень етичної свідомості та схильність до глибшої рефлексії щодо інформаційних ризиків, достовірності джерел і відповідальності за вплив на студентську аудиторію. Таким чином, можна стверджувати, що різні покоління педагогів компенсують один одного: молоді викладачі вносять динамізм і технологічну гнучкість, а старші – критичність, етичну глибину й стратегічне бачення.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що рівень медіаграмотності викладачів визначається не стільки віком або стажем, скільки готовністю до постійного професійного саморозвитку й рефлексії. Відсутність формальної системи підтримки компенсується особистою мотивацією педагогів і використанням відкритих освітніх ресурсів. Найперспективнішими напрямками вдосконалення викладачі вважають створення коротких модульних курсів, наставницьких програм і спільнот практики, які б поєднували навчання з рефлексивним аналізом власних педагогічних дій.

Таким чином, проведене анкетування підтвердило актуальність проблеми розвитку медіаграмотності викладачів та показало, що її підвищення можливе насамперед через стимулювання самоосвітньої активності, розбудову культури педагогічної рефлексії та інтеграцію медіаосвіти у систему підвищення кваліфікації вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу всебічно осмислити феномен медіаграмотності в контексті професійної компетентності викладача закладу вищої освіти, окреслити її структуру, змістові компоненти, педагогічні механізми розвитку та роль у сучасній системі цифрової освіти. Отримані результати підтвердили, що медіаграмотність є не периферійним, а системоутворювальним компонентом професійної культури педагога, від якого залежить якість навчального процесу, академічна доброчесність і здатність формувати критичне мислення студентів.

На теоретичному рівні з'ясовано, що медіаграмотність сучасного викладача постає як інтегрована характеристика особистості, яка охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, етичний, комунікативний і рефлексивний компоненти. Вона не зводиться до технічного вміння працювати з інформаційними ресурсами, а передбачає глибше розуміння механізмів функціонування медіа, соціальних наслідків інформаційного впливу та власної відповідальності за якість і достовірність навчального контенту. Згідно з підходами, запропонованими у *UNESCO Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners (2021)* та *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) (Redecker, 2017)*, медіаграмотність інтегрує знання про інформаційне середовище, уміння критично оцінювати й створювати медіапродукти, дотримуючись принципів етики та доброчесності.

Сучасна освітня парадигма розглядає медіаграмотність не як окрему навичку, а як ядро цифрової культури викладача, яке забезпечує його професійну мобільність, інноваційність і готовність до змін. У дослідженні доведено, що розвиток медіаграмотності можливий лише за умови активного професійного саморозвитку, самоосвіти та рефлексії. Ці процеси виступають внутрішніми механізмами зростання медіакомпетентності педагога – через

аналіз власних практик, усвідомлення етичних аспектів використання медіа та здатність до постійного оновлення знань.

У методологічному аспекті дослідження спиралося на системний, компетентнісний і діяльнісний підходи. Вони дозволили розглядати формування медіаграмотності як динамічний процес, що охоплює професійну діяльність викладача, його самоосвітню активність і включеність у цифрову комунікацію. Комплекс теоретичних і емпіричних методів – аналіз наукових джерел, анкетування, контент-аналіз, узагальнення результатів – забезпечив цілісність дослідження. Створена анкета дозволила виявити реальний стан розвитку медіаграмотності серед викладачів університету, оцінити форми їхнього саморозвитку та рефлексивних практик.

Емпіричні результати опитування 27 викладачів різного віку та педагогічного стажу підтвердили неоднорідність рівнів медіаграмотності, що зумовлено передусім досвідом роботи з цифровими інструментами та ставленням до самоосвіти. Молодші викладачі виявили вищу технологічну впевненість і активність у використанні цифрових сервісів, натомість старше покоління продемонструвало глибшу рефлексію, уважніше ставлення до етичних питань і критичніше сприйняття інформаційних потоків. Отже, медіаграмотність має не лише когнітивний, а й ціннісний вимір, який збагачується з досвідом.

Виявлено, що більшість опитаних (понад 80 %) усвідомлюють важливість медіаграмотності у своїй діяльності, проте не завжди мають можливість систематично її розвивати через обмежені ресурси університетів і перевантаження навчальними обов'язками. Водночас висока частка педагогів, які беруть участь у неформальних курсах – Prometheus, Diia.Education, EdEra, Coursera, IREX «Фільтр» – свідчить про зростання значення самоосвіти як основного шляху розвитку медіакомпетентності. Найпоширенішими мотиваційними чинниками виступають бажання вдосконалити комунікацію зі

студентами, підвищити якість навчальних матеріалів і забезпечити академічну доброчесність.

Аналіз форм самоосвіти показав, що викладачі надають перевагу короткостроковим онлайн-курсам і самостійному опрацюванню джерел, рідше – участі в колективних програмах підвищення кваліфікації. Рефлексивні практики, попри визнання їхньої важливості, ще не набули системного характеру: лише п'ята частина респондентів веде професійні щоденники або е-портфолію, які дають змогу фіксувати власні досягнення й осмислювати труднощі. Водночас спостерігається зростання інтересу до рефлексивних інструментів, інтегрованих у цифрові середовища (Google Docs, Notion, Padlet), що свідчить про поступовий перехід до цифрової культури професійного саморозвитку.

Значна увага приділялася етичним аспектам використання цифрових технологій. Більшість учасників наголосили, що основними викликами залишаються питання авторського права, коректного цитування, перевірки достовірності джерел і коректного використання інструментів штучного інтелекту. Респонденти визнали потребу у створенні чітких університетських рекомендацій щодо етичного використання медіа та технологій у навчальному процесі. Це свідчить про підвищення рівня усвідомленості педагогів і становлення вищої школи як простору культури інформаційної відповідальності.

Високий відсоток викладачів, які бажають брати участь у міжкафедральних семінарах, тренінгах і хабах з медіаосвіти, свідчить про запит на колективні форми професійного розвитку. Педагоги наголошують, що обмін досвідом, групова рефлексія та практичні кейси підвищують ефективність самоосвіти й допомагають уникати інформаційних перевантажень. Таким чином, інституційна підтримка медіаосвіти має поєднувати індивідуальний і колективний виміри професійного зростання.

На основі узагальнення результатів дослідження можна виокремити кілька ключових положень. По-перше, медіаграмотність викладача – це інтегральна компетентність, що охоплює не лише навички пошуку та критичного аналізу інформації, а й здатність до рефлексії, комунікації, етичного самоконтролю та відповідального використання технологій. По-друге, професійний саморозвиток є провідним шляхом підвищення рівня медіаграмотності: саме індивідуальні освітні траєкторії забезпечують постійне оновлення знань і вмінь, необхідних у швидкозмінному цифровому середовищі. По-третє, рефлексивні практики виконують роль внутрішнього механізму формування медіакомпетентності, оскільки вони допомагають викладачу аналізувати власну взаємодію з інформаційним простором і трансформувати педагогічні дії відповідно до нових викликів. По-четверте, інституційна підтримка медіаосвіти має стати системним напрямом політики університетів: створення хабів, міжкафедральних програм, коротких модулів і мікрокурсів сприятиме сталому розвитку цифрової культури викладачів.

З огляду на результати дослідження, перспективними вбачається поєднання трьох рівнів професійного розвитку: індивідуального (самоосвіта, рефлексивні щоденники, електронні портфоліо), колективного (спільноти практики, тренінги, обмін досвідом) та інституційного (університетські політики підтримки цифрової й медіаосвітньої компетентності). Така багаторівнева система може стати дієвим засобом формування педагогічного середовища, у якому медіаграмотність інтегрується у всі аспекти викладацької діяльності – від планування курсу до оцінювання результатів навчання студентів.

Підсумовуючи, варто зазначити, що підвищення рівня медіаграмотності викладачів є стратегічним завданням розвитку вищої освіти в Україні. Воно потребує не лише модернізації змісту підвищення кваліфікації, а й

переосмислення самої культури педагогічної діяльності. Медіаграмотний викладач – це не лише користувач цифрових ресурсів, а активний учасник формування інформаційного суспільства, носій критичного мислення, етичної відповідальності та демократичних цінностей.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що розвиток медіаграмотності у сфері вищої освіти має здійснюватися на засадах безперервності, рефлексивності, відкритості та партнерства. Тільки за цієї умови вона стане не додатковою компетентністю, а органічною складовою професійного профілю викладача, здатного забезпечити якісну, етичну й інноваційну освіту для суспільства інформаційної доби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англійська для медіаграмотності. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/english-for-media-literacy/>.
2. АУП - Академія Української преси. *АУП - Академія Української преси*. URL: <https://www.aup.com.ua/> (дата звернення: 19.10.2025).
3. Гевлич І. Г., Гевлич Л. Л. Цифрове освітнє середовище в умовах сучасних викликів. *Економіка і організація управління*. 2025. № 2. С. 15–25. URL: <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.2.2> (дата звернення: 19.10.2025).
4. Головна - Фільтр - національний проєкт з медіаграмотності. *Фільтр - національний проєкт з медіаграмотності*. URL: <https://filter.mcsc.gov.ua/> (дата звернення: 20.10.2025).
5. Головна. *StopFake*. URL: <https://www.stopfake.org/uk/golovna/> (дата звернення: 20.10.2025).
6. Іванова Т, Ізбаш С. Методичні «родзинки» онлайн-тренінгу з медіаграмотності «Будь у тренді: МІГ в online!» : практичний посібник. Київ : Акад. укр. преси, Центр вільн. преси, 2020. 96 с.
7. Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти. IREX, 2021. 401 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0057913.pdf>.
8. Колеснікова І. Цифрові технології в освітній діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти: перспективи та виклики. *Нові технології навчання*. 2021. № 95. С. 141–147. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.95.2021.16> (дата звернення: 19.10.2025).
9. Колеснікова І., Орлова О. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 64, № 2. С. 186–189.

10. КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ. НАПН України, 2016. 20 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/концепція-медіаосвіти.pdf>.
11. КРАВЧЕНКО О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 3, № 31. С. 270–275. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214134> (дата звернення: 19.10.2025).
12. Лупаренко Л., Пінчук О., Буров О. Електронна енциклопедія як об'єкт ергономічного проектування. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730193/1/LupPinchBurov%20тези%202022.pdf>.
13. Медіаграмотність: корисні матеріали – Наукова бібліотека МДУ. *Home-new* | *Мукачівський державний університет*. URL: <https://msu.edu.ua/library/mediahramotnist-korysni-materialy/> (дата звернення: 19.10.2025).
14. Медіаграмотність: практичні навички. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/mediagramotnist-praktichni-navichki/>.
15. Медіаграмотність: як не піддаватися маніпуляціям?. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/resisting-media-manipulation/>.
16. Онкович Г. В. Професійно орієнтована медіаосвіта; з досвіду дистанційного навчання. *Обрії друкарства*. 2022. № 1(11). С. 233–249. URL: [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2022.1\(11\).264432](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2022.1(11).264432) (дата звернення: 19.10.2025).
17. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 22 верес. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.10.2025).

18. Проєкт «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність в освіті. Посилення стійкості до дезінформації та маніпуляцій» (2022-2025). *МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/spivpratsya-z-mizhnarodnimi-organizatsiyami/rada-mizhnarodnikh-naukovikh-doslidzhen-ta-obminiv-irex/programa-vivchay-ta-rozriznyay-infomediyna-gramotnist/proekt-vivchay-ta-rozriznyay-infomediyna-gramotnist-v-osviti-posilennya-stiykosti-do-dezinformatsii-ta-manipulyatsiy-2022-2025>.

19. Рамка цифрової компетентності громадян України. *Diia*. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf.

20. Собченко Т., Желізняк О. ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ СЕРВІСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА. *Socio-economic relations in the digital society*. 2023. Т. 3, № 49. С. 63–75. URL: <https://doi.org/10.55643/ser.3.49.2023.501> (дата звернення: 19.10.2025).

21. Тимченко О. В. Цифрова трансформація освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 92. Том 1. С. 147-152. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41845>

22. Шинкар Т. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ. *Ukrainian Educational Journal*. 2025. № 1. С. 140–148. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-140-148> (дата звернення: 19.10.2025).

23. Школа практичної медіаграмотності | Освітня платформа EdWay. *EdWay* | *Національна платформа можливостей професійного розвитку*

педагогічних працівників. URL: <https://edway.ua/uk/mpk/78/detail> (дата звернення: 20.10.2025).

24. “Reading Wikipedia in the Classroom” in Ukraine – 300 teachers for now, big plans for the future. *Diff.* URL: <https://diff.wikimedia.org/2023/10/19/reading-wikipedia-in-the-classroom-in-ukraine-300-teachers-for-now-big-plans-for-the-future/> (date of access: 19.10.2025).

25. A systematic review on digital literacy / H. Tinmaz et al. *Smart Learning Environments*. 2022. Vol. 9, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y> (date of access: 20.10.2025).

26. Allen J. K., Griffin R. A., Mindrila D. Discerning (Dis)information: Teacher perceptions of critical media literacy. *Journal of Media Literacy Education*. 2022. Vol. 14, no. 3. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.23860/jmle-2022-14-3-1> (date of access: 20.10.2025).

27. Andriievskya V., Shinkaryova D. Digital & media literacy as a condition for the formation of the digital generation. *New Collegium*. 2022. Vol. 3, no. 108. P. 50–54. URL: <https://doi.org/10.30837/nc.2022.3.50> (date of access: 19.10.2025).

28. Are teacher expertise and teacher competence complementary or contradictory research paradigms? Reflections on a possible integration and first conceptualizations / G. Kaiser et al. *ZDM – Mathematics Education*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01743-7> (date of access: 19.10.2025).

29. Arke E. T., Primack B. A. Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*. 2009. Vol. 46, no. 1. P. 53–65. URL: <https://doi.org/10.1080/09523980902780958> (date of access: 19.10.2025).

30. Babushko S., Solovei M., Solovei L. Media and Information Literacy Upskilling for Educators at Universities: Ukrainian Context. *Educological discourse*. 2023. Vol. 43, no. 4. P. 39–54. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.43> (date of access: 19.10.2025).

31. Bond M., Bergdahl N. Student Engagement in Open, Distance, and Digital Education. *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Singapore, 2023. P. 1309–1324. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_79 (date of access: 20.10.2025).

32. Boosting Immunity to Disinformation: UKRAINIAN STUDENTS BETTER DETECT FALSE INFORMATION AFTER TEACHERS INTEGRATE MEDIA LITERACY INTO STANDARD SUBJECTS. IREX. 23 p. URL: <https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/evaluation-learn-to-discern-in-schools-ukraine.pdf>.

33. Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century / J. Voogt et al. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2013. Vol. 29, no. 5. P. 403–413. URL: <https://doi.org/10.1111/jcal.12029> (date of access: 20.10.2025).

34. Ciurel D. MEDIA LITERACY: CONCEPTS, APPROACHES AND COMPETENCIES. *Professional Communication and Translation Studies*. 2022. Vol. 9. P. 13–20. URL: <https://doi.org/10.59168/vbvc5906> (date of access: 19.10.2025).

35. Contributors to Wikimedia projects. Connectivism - Wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Connectivism> (date of access: 19.10.2025).

36. Critical Thinking: A Brain-Based Guide for the ChatGPT Era Specialization. *Coursera*. URL: <https://www.coursera.org/specializations/critical-thinking> (date of access: 20.10.2025).

37. David Buckingham. *David Buckingham*. URL: <https://davidbuckingham.net/> (date of access: 19.10.2025).

38. DigCompEdu. *The Joint Research Centre: EU Science Hub*. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (date of access: 19.10.2025).

39. Digital diaries supporting self-regulated learning during in-person and online transitions / Z. Cheng et al. *The Internet and Higher Education*. 2025. Vol. 65. P. 100994. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.100994> (date of access: 20.10.2025).
40. Digital Education Action Plan: policy background. *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (date of access: 20.10.2025).
41. Digital Literacy in Higher Education: A Report | Media Education Lab. *Home page / Media Education Lab*. URL: <https://mediaeducationlab.com/pub/digital-literacy-higher-education-report> (date of access: 20.10.2025).
42. Digital literacy is associated with more discerning accuracy judgments but not sharing intentions | HKS Misinformation Review. *Misinformation Review*. URL: <https://misinforeview.hks.harvard.edu/article/digital-literacy-is-associated-with-more-discerning-accuracy-judgments-but-not-sharing-intentions> (date of access: 20.10.2025).
43. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media / M. Bond et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1> (date of access: 19.10.2025).
44. Diia.Education - Media Literacy. *Дія.Освіта*. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/en/search?q=медіаграмотність&page=1> (date of access: 19.10.2025).
45. Diia.Education: Ukraine's one-stop shop for Digital Skills and Reskilling. *Media and Learning Association*. URL: <https://media-and-learning.eu/subject/media-literacy/diia-education-ukraines-one-stop-shop-for-digital-skills-and-reskilling/> (date of access: 19.10.2025).

46. Directorate for Education and Skills. *OECD*.
URL: <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html>.

47. Educating for the Media and the Digital Age. *UNESCO*.
URL: <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-4333> (date of access: 19.10.2025).

48. English for Media Literacy. *Coursera*.
URL: <https://www.coursera.org/learn/media> (date of access: 20.10.2025).

49. Erstad O., Voogt J. The Twenty-First Century Curriculum: Issues and Challenges. *Springer International Handbooks of Education*. Cham, 2018. P. 19–36.
URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_1 (date of access: 20.10.2025).

50. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *JRC Publications Repository*.
URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (date of access: 19.10.2025).

51. Fact Check Tools. *Google*.
URL: <https://toolbox.google.com/factcheck/explorer/search/list:recent;hl=uk> (date of access: 20.10.2025).

52. Fact-checking as digital media literacy in higher education / S. Tekoniemi et al. *Seminar.net*. 2022. Vol. 18, no. 1.
URL: <https://doi.org/10.7577/seminar.4689> (date of access: 20.10.2025).

53. Fullan M. *Leading in a Culture of Change*. Jossey Bass Wiley, 2007. 448 p.

54. Global Media and Information Literacy Week. *UNESCO*.
URL: <https://www.unesco.org/en/weeks/media-information-literacy> (date of access: 20.10.2025).

55. Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines. UNESCO. 37 p.

URL: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/files/2022/02/Global%20Standards%20for%20Media%20and%20Information%20Literacy%20Curricula%20Development%20Guidelines_EN.pdf.

56. Graham C., Dziuban C. Blended Learning Environments. Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology. URL: https://www.researchgate.net/publication/267774009_Blended_Learning_Environments.

57. Guidance for generative AI in education and research. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (date of access: 20.10.2025).

58. Halpern B. Critical Awakening: Enhancing Students' Agency through Critical Media Literacy. *Educational Research and Development Journal*. 2024. Vol. 27, no. 1. P. 14–34. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1431502.pdf>.

59. Hobbs R. Digital and media literacy. Corwin, 2011. 236 p. URL: <https://archive.org/details/digitalmedialite0000hobb/page/n6/mode/1up>.

60. Hobbs R. Media Literacy in Action: Questioning the Media. Bloomsbury Publishing USA. 408 p.

61. Hobbs R. Propaganda in an Age of Algorithmic Personalization: Expanding Literacy Research and Practice. *Reading Research Quarterly*. 2020. Vol. 55, no. 3. P. 521–533. URL: <https://doi.org/10.1002/rrq.301> (date of access: 19.10.2025).

62. Home | Learn To Discern. *Learn To Discern*. URL: <https://www.learntodiscern.com/> (date of access: 20.10.2025).

63. Homepage - European Education Area. *Homepage - European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/> (date of access: 19.10.2025).

64. International Handbook of Media Literacy Education / ed. by B. S. De Abreu et al. New York, NY: Routledge, 2017.: Routledge, 2017. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315628110> (date of access: 19.10.2025).
65. Kolb's Learning Styles & Experiential Learning Cycle. *Simply Psychology*. URL: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (date of access: 20.10.2025).
66. Lim K. Y. T., Habig S. Beyond observation and interaction: Augmented Reality through the lens of constructivism and constructionism. *British Journal of Educational Technology*. 2020. Vol. 51, no. 3. P. 609–610. URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.12908> (date of access: 20.10.2025).
67. LIVINGSTONE S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*. 2004. Vol. 7, no. 1. P. 3–14. URL: <https://doi.org/10.1080/10714420490280152> (date of access: 19.10.2025).
68. Malan D. Media Literacy Approach. SAGE Publication, 2020. 22 p. URL: https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/104613_Ch02_19.pdf.
69. Manca S. Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*. 2020. Vol. 44. P. 100707. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707> (date of access: 19.10.2025).
70. Manca S., Bocconi S., Gleason B. “Think globally, act locally”: A glocal approach to the development of social media literacy. *Computers & Education*. 2021. Vol. 160. P. 104025. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104025> (date of access: 20.10.2025).
71. Martin F., Xie K. Digital Transformation in Higher Education: 7 Areas for Enhancing Digital Learning. *Educase Review*. URL: <https://er.educause.edu/articles/2022/9/digital-transformation-in-higher-education-7-areas-for-enhancing-digital-learning>.

72. Media and information literacy curriculum for teachers / C. Wilson et al. UNESCO, 2011. 192 p. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy-curriculum-teachers>.

73. Media and Information Literacy. UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>.

74. Media and information literacy: policy and strategy guidelines. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>.

75. Media Bias/Fact Check News. *Media Bias/Fact Check*. URL: <https://mediabiasfactcheck.com/> (date of access: 20.10.2025).

76. Media Literacy | Research Starters | EBSCO Research. EBSCO. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/communication-and-mass-media/media-literacy> (date of access: 20.10.2025).

77. Media Literacy Keys to Interpreting Media Messages / A. Silverblatt et al. 2014. 560 p. URL: <https://lib.zu.edu.pk/ebookdata/Media%20Sciences/Media/Media%20Literacy%20Keys%20to%20Interpreting%20Media%20Messages,4th%20ed-by%20Art%20Silverblatt.pdf>.

78. Mihailidis P. Civic Media Literacies. Routledge, 2018. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315526058> (date of access: 19.10.2025).

79. Mihailidis P. Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*. 2018. Vol. 43, no. 2. P. 152–164. URL: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623> (date of access: 19.10.2025).

80. Mihailidis P., Viotty S. Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in “Post-Fact” Society. *American Behavioral Scientist*. 2017. Vol. 61, no. 4. P. 441–454. URL: <https://doi.org/10.1177/0002764217701217> (date of access: 19.10.2025).

81. Mohamed Hashim M. A., Tlemsani I., Duncan Matthews R. A sustainable University: Digital Transformation and Beyond. *Education and*

Information Technologies. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10968-y> (date of access: 19.10.2025).

82. Naumuk I., Valko N. Development of Media Education in Ukraine: Current State and Modern Requirements. *Symposium on Advances in Educational Technology*, Kyiv, Ukraine, 12–13 November 2020. 2020. URL: <https://doi.org/10.5220/0010928600003364> (date of access: 20.10.2025).

83. Networked individualism and learning in organizations / B. Schreurs et al. *Journal of Workplace Learning*. 2019. Vol. 31, no. 2. P. 95–115. URL: <https://doi.org/10.1108/jwl-05-2018-0070> (date of access: 20.10.2025).

84. Niemi H., Liu J. AI in learning. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2021. Vol. 15. P. 183449092110381. URL: <https://doi.org/10.1177/18344909211038110> (date of access: 19.10.2025).

85. OECD Digital Education Outlook 2023. Towards an Effective Digital Education Ecosystem. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/digital-strategies-providing-a-common-vision-for-the-future_726a3c8c.html.

86. Paul Mihailidis - Routledge & CRC Press Author Profile. *Routledge - Publisher of Professional & Academic Books*. URL: <https://www.routledge.com/authors/i18152-paul-mihailidis> (date of access: 19.10.2025).

87. Pérez-Tornero J. M., Tayie S. Teacher Training in Media Education: Curriculum and International Experiences. *Comunicar*. 2012. Vol. 20, no. 39. P. 10–14. URL: <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-00> (date of access: 19.10.2025).

88. Podcasting as Public Media: The Future of U.S. News, Public Affairs, and Educational Podcasts / P. AUFDERHEIDE et al. *International Journal of Communication*. 2020. No. 14. P. 1683–1704.

89. Potter W. J. Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*. 2022. Vol. 14, no. 2. P. 27–43. URL: <https://doi.org/10.23860/jmle-2022-14-2-3> (date of access: 19.10.2025).
90. Preparing English Teachers With Critical Media Literacy for the Digital Age – CITE Journal. *CITE Journal – Contemporary Issues in Technology And Teacher Education*. URL: <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/english-language-arts/preparing-english-teachers-with-critical-media-literacy-for-the-digital-age> (date of access: 19.10.2025).
91. Professional competencies of teachers in the new educational paradigm: Problems and opportunities / S. Penkina et al. *Scientific Herald of Uzhhorod University Series Physics*. 2024. No. 56. P. 2746–2756. URL: <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.274jf6> (date of access: 19.10.2025).
92. Prybora T., Kulish M. GENESIS OF THE CONCEPT OF ‘MEDIA LITERACY’ THROUGHOUT THE 20–21ST CENTURIES. *Academic Notes Series Pedagogical Science*. 2024. Vol. 1, no. 215. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-251-256> (date of access: 19.10.2025).
93. Ramasubramanian S., Darzabi R. C. Civic Engagement, Social Justice, and Media Literacy. *Media Literacy in a Disruptive Media Environment*. 2020. P. 272–282. URL: <https://doi.org/10.4324/9780367814762-22> (date of access: 19.10.2025).
94. Reddy P., Chaudhary K., Hussein S. A digital literacy model to narrow the digital literacy skills gap. *Heliyon*. 2023. Vol. 9, no. 4. P. e14878. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14878> (date of access: 20.10.2025).
95. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators. Joint Research Centre, 2017. 95 p.
96. Renee Hobbs | Media Education Lab. *Home page | Media Education Lab*. URL: <https://mediaeducationlab.com/about/renee-hobbs> (date of access: 19.10.2025).

97. Renee Hobbs, Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative. *European Journal of Communication*. 2017. Vol. 32, no. 1. P. 64–65. URL: <https://doi.org/10.1177/0267323116687806d> (date of access: 19.10.2025).
98. Rodgers C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*. 2002. Vol. 104, no. 4. P. 842–866. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181> (date of access: 20.10.2025).
99. Rosenbaum J. E., Beentjes J. W. J., König R. P. Mapping Media Literacy Key Concepts and Future Directions. *Annals of the International Communication Association*. 2008. Vol. 32, no. 1. P. 313–353. URL: <https://doi.org/10.1080/23808985.2008.11679081> (date of access: 19.10.2025).
100. Saks K. David Buckingham (2019). The Media Education Manifesto. Cambridge, UK: Polity Press, 128 pp., ISBN: 978-1-509-53587-3. *Central European Journal of Communication*. 2020. Vol. 13, no. 2. P. 295–298. URL: [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2\(26\).10](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).10) (date of access: 19.10.2025).
101. Saks K., Leijen A. Digital Learning Diary as a Tool for Enhancing EFL Learners' Metacognitive Reflection. *2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, Maceió, Brazil, 15–18 July 2019. 2019. URL: <https://doi.org/10.1109/icalt.2019.00085> (date of access: 20.10.2025).
102. Scharrer E., Zhou Y. Media Literacy and Communication. *Oxford Research Encyclopedias*. URL: <https://oxfordre.com/communication/display/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-1304?d=/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-1304&p=emailASiUYX80RSVos>.
103. Schön D. A. Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Taylor & Francis Group, 2017. 384 p.

104. Scull T., Kupersmidt J. An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers. *Journal of Media Literacy Education*. 2010. URL: <https://doi.org/10.23860/jmle-2-3-2> (date of access: 19.10.2025).
105. Singun A. Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review. *Discover Education*. 2025. Vol. 4, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00430-9> (date of access: 19.10.2025).
106. Smith E. E., Storrs H. Digital literacies, social media, and undergraduate learning: what do students think they need to know?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00398-2> (date of access: 20.10.2025).
107. Stoliarchuk L. B. Development of media education in Ukraine: current state and prospects. *Pedagogical sciences reality and perspectives*. 2024. No. 100. P. 80–84. URL: <https://doi.org/10.31392/udu-nc.series5.2024.100.16> (date of access: 19.10.2025).
108. The Educational Paradigm as a Conceptual Model of Developing Competencies During Learning / I. Tamozhska et al. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2024. Vol. 16, no. 2. P. 152–164. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/851> (date of access: 19.10.2025).
109. The Grünwald Declaration on Media Education. *Educational Media International*. 1983. Vol. 20, no. 3. P. 26. URL: <https://doi.org/10.1080/09523988308549128> (date of access: 19.10.2025).
110. Trixa J., Kaspar K. Information literacy in the digital age: information sources, evaluation strategies, and perceived teaching competences of pre-service teachers. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1336436> (date of access: 20.10.2025).

111. Tuazon R. UNESCO Media and Information Literacy Framework. URL: <https://www.unesco.gov.ph/wp-content/uploads/2020/03/UNESCO-Media-and-Information-Literacy-Framework-and-Recent-Initiatives.pdf>.
112. UN. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. United Nations Fund for Population Activities, 2022.
113. UNESCO Media and Information Literacy Alliance. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/alliance> (date of access: 19.10.2025).
114. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft>.
115. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 2013.
116. What is Media Literacy? | Media Literacy Now. *Media Literacy Now / Advocating for Media Literacy Education*. URL: <https://medialiteracynow.org/challenge/what-is-media-literacy/> (date of access: 19.10.2025).
117. Why do some teachers teach media literacy while others do not? Exploring predictors along the “will, skill, tool, pedagogy” model / M.-L. Schmitz et al. *Computers in Human Behavior*. 2023. P. 108004. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108004> (date of access: 19.10.2025).
118. Winning The War On State-Sponsored Propaganda: Results From An Impact Study Of A Ukrainian News Media And Information Literacy Program / E. Murrock et al. *Journal of Media Literacy Education*. 2018. Vol. 10, no. 2. P. 53–85. URL: <https://doi.org/10.23860/jmle-2018-10-2-4> (date of access: 19.10.2025).
119. Wuyckens G., Landry N., Fastrez P. Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*. 2022. Vol. 14, no. 1.

P. 168–182. URL: <https://doi.org/10.23860/jmle-2022-14-1-12> (date of access: 20.10.2025).

120. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (date of access: 20.10.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

Мета: виявити шляхи розвитку та саморозвитку медіаграмотності викладачів закладів вищої освіти.

Опитування є анонімним, отримані дані будуть використані лише у наукових цілях.

I. Загальні відомості

1. Вкажіть Ваш фах / кафедру / заклад освіти:

2. Ваш педагогічний стаж: до 5 років 5–10 років понад 10 років

3. Чи проходили Ви підвищення кваліфікації з цифрової або медіаосвіти? Так
 Ні

4. Якщо так, укажіть платформу / програму (Prometheus, Diia.Education, EdEra тощо): _____

II. Рівень медіаграмотності

5. Як Ви оцінюєте свій рівень медіаграмотності?

Високий Достатній Середній Початковий Важко відповісти

6. Які навички Ви вважаєте найважливішими для медіаграмотного викладача?

(наприклад: критичне мислення, фактчекінг, цифрова етика, створення контенту)

III. Форми професійного саморозвитку

7. Укажіть, які форми самоосвіти Ви найчастіше використовуєте:

Онлайн-курси (Prometheus, Coursera, EdX тощо)

Професійні спільноти, вебінари

Читання наукових публікацій

Рефлексивні практики (щоденники, портфоліо)

Інше: _____

8. Чи ведете Ви особистий цифровий щоденник або портфоліо професійного розвитку? Так Ні

9. Як часто Ви аналізуєте власний досвід взаємодії з медіа?

Постійно Періодично Рідко Ніколи

IV. Рефлексивні практики та етичні аспекти

10. Які форми рефлексії Ви практикуєте у своїй роботі? (можна кілька варіантів)

Щоденник / нотатки

Колективні обговорення

Самоаналіз медіакейсів

Зворотний зв'язок від колег або студентів

Інше: _____

11. Чи вважаєте Ви важливим етичне осмислення використання цифрових технологій у викладанні?

Так Частково Ні

12. З якими етичними викликами Ви стикаєтесь найчастіше (плагіат, авторство, використання ІІІ тощо)?

V. Перспективи розвитку

13. На Вашу думку, які заходи могли б найефективніше сприяти підвищенню рівня медіаграмотності викладачів?

14. Чи підтримали б Ви створення університетської програми або хабу з розвитку медіаграмотності? Так Ні

15. Ваші пропозиції щодо удосконалення системи професійного саморозвитку викладачів:

Дякуємо за участь!