Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЗАВГОРОДНІЙ Дмитро Володимирович

УДК 37.014.3:004.738

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ **Дмитро Завгородній**

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Таможська Ірина Володимирівна**, доктор пелагогічних наук, доцент

Харків 2026

АНОТАЦІЯ

Завгородній Д. В. Формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Міністерство освіти і науки України, Харків, 2026.

Науково-педагогічне дослідження присвячене проблемі формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. У дисертаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровізацією освіти, поширенням дистанційного навчання та зростанням обсягів недостовірної інформації в медіапросторі, що потребує формування в магістрантів педагогічних спеціальностей високого рівня інфомедійної грамотності.

Під час проведення дослідження визначено його ключові поняття. Так, установлено, що інформація – принципово нові знання, що мають певну цінність у контексті досягнення сформульованої мети діяльності; знання – результат відображення людиною у своїй свідомості явищ та процесів навколишнього світу у формі конкретних ідей уявлень, понять про об’єкти дійсності; інформаційна грамотність – інтегрована якість особистості, що виражається в її здатності усвідомлено визначати власні інформаційні потреби, ефективно шукати, опрацьовувати, критично оцінювати, інтерпретувати, етично використовувати та створювати нову інформацію в різних формах; медійна грамотність – комплексне особистісне утворення

людини, що інтегрує сукупність її знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення аналізу, критичного оцінювання, створення й безпечного використання поданого в різних формах медіаконтенту.

На підставі аналізу наукової літератури зроблено висновок, що інфомедійна грамотність являє собою особистісне утворення, що забезпечує здатність людини приймати обґрунтовані рішення на основі їх опрацювання й аналізу, а також створювати й розповсюджувати авторські інформаційні та медійні повідомлення. Ця грамотність включає такі компоненти: мотиваційно-спонукальний, емоційно-ціннісний, інформаційно-знаннєвий, операційно-діяльнісний.

Під час проведення наукового пошуку було розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічну технологію формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, що включає три блоки: концептуально-орієнтовний, змістовно-функціональний та контрольно-коригувальний. Так, перший блок системи включає загальну мету та часткові цілі, науково-методичні підходи, загальні та специфічні принципи реалізації процесу формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Змістовно-функціональний блок розробленої технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти включає структурні компоненти та зміст сформованості інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів, засоби, методи, форми та етапи реалізації зазначеного процесу: мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-когнітивний, функціонально-практичний та рефлексивно-оцінювальний.

Зокрема, під час реалізації першого етапу застосовували різні медійні й інформаційні ресурси, використовували різноманітні технології (інформаційно-комунікативні, цифрові, мобільні), цифрові сервіси та

платформи (Zoom, Google Meet, Padlet), форми й методи навчання (онлайн-лекції, вебінари, вебквести тощо). На другому етапі використовували комплекси вправ, завдань, кейсів, мультимедіа, проводили онлайн-лекції, вебінари, організовували самостійну робота здобувачів у дистанційному форматі. На третьому етапі використовували інформаційні, медійні, цифрові ресурси, залучали здобувачів до розробки проєктів, аналізу та створення різних інформаційних і медійних контентів на основі застосовування різноманітних цифрових сервісів та платформи (Moodle, Microsoft OneDrive, Google Docs, Miro тощо). На четвертому етапі реалізації технології здійснювалося оцінювання рівня сформованості інфомедійної грамотності магістрантів та за необхідності вносилися зміни у процес її формування.

Контрольно-коригувальний блок розробленої технології включав критерії (мотиваційно-пізнавальний, ціннісно-чуттєвий, когнітивно-ресурсний) й відповідні показники, рівні сформованості (творчий, конструктивний та репродуктивний) інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, а також діагностичний інструментарій.

Як підтверджують результати аналізу отриманих даних, в експериментальній групі на контрольному етапі експерименту спостерігалися більш суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості інфомедійної грамотності здобувачів, ніж у членів контрольної групи. На основі вищевикладеного зроблено загальний висновок про те, що реалізація розробленої технології дійсно забезпечує суттєві позитивні зміни в рівні сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічну технологію формування інфомедійної грамотності

магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, що включає концептуально-орієнтовний, змістовно-функціональний та контрольно-коригувальний блоки; *уточнено* суть інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей як особистісного утворення, що забезпечує здатність людини приймати обґрунтовані рішення на основі їх опрацювання й аналізу, а також створювати і розповсюджувати авторські інформаційні та медійні повідомлення; структурних компонентів (мотиваційно-спонукальний, емоційно-ціннісний, інформаційно-знаннєвий та операційно-діяльнісний) та їх змістове наповнення; *подальшого розвитку* набули форми й методи формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти; *з'ясовано* ґенезу інфомедійної грамотності як педагогічного феномена.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в можливості реалізації розробленої, теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти в інших закладах вищої освіти.

Висновки, теоретичні положення, створені за результатами дослідження методичні доробки стануть у пригоді викладачам у професійній діяльності, для укладання підручників і навчально-методичних посібників, а також здобувачам освіти при написанні бакалаврських і магістерських робіт.

Ключові слова: інфомедійна грамотність, інформація, медіа, дистанційне навчання, магістр, педагогічна спеціальність, цифровізація, вища освіта, інноваційні технології

ABSTRACT

Kurilchenko M. O. Formation of infomedia literacy of master's students in pedagogical specialties in the context of distance education. – Qualification scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 015 Teacher training with subject specialisation). – V. N. Karazin Kharkiv National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2026.

The scientific and pedagogical research is devoted to the problem of forming infomedia literacy of master's students in pedagogical specialties under the conditions of distance education. The dissertation provides a theoretical substantiation and experimental verification of a pedagogical technology for forming infomedia literacy of master's students in pedagogical specialties in the context of distance education. The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of education, the widespread implementation of distance learning, and the growing amount of unreliable information in the media space, which necessitates the development of a high level of infomedia literacy among master's students of pedagogical specialties.

During the research, its key concepts were defined. In particular, it was established that information is fundamentally new knowledge that has a certain value in the context of achieving a defined goal of activity; knowledge is the result of a person's reflection of phenomena and processes of the surrounding world in their consciousness in the form of specific ideas, representations, and concepts about reality; information literacy is an integrated personal quality manifested in the ability to consciously identify one's own information needs, effectively search, process, critically evaluate, interpret, ethically use, and create new information in various forms; media literacy is a complex personal formation that integrates a set of knowledge, skills, and abilities necessary for analyzing, critically evaluating, creating, and safely using media content presented in various forms.

Based on the analysis of scientific literature, it was concluded that infomedia literacy is a personal construct that ensures an individual's ability to make informed decisions based on the processing and analysis of information, as well as to create and disseminate original informational and media messages. This literacy includes the following components: motivational-stimulating, emotional-value, informational-cognitive, and operational-activity.

In the course of the research, a pedagogical technology for forming infomedia literacy of master's students in pedagogical specialties under distance education conditions was developed, theoretically substantiated, and experimentally verified. It includes three blocks: conceptual-orientational, content-functional, and control-corrective. The first block of the system includes the general goal and specific objectives, scientific and methodological approaches, as well as general and specific principles for implementing the process of forming infomedia literacy of master's students.

The content-functional block of the developed technology includes the structural components and content of infomedia literacy formation of future teachers, as well as the means, methods, forms, and stages of implementing this process: motivational-axiological, informational-cognitive, functional-practical, and reflective-evaluative.

In particular, during the first stage, various media and information resources were used, along with diverse technologies (information and communication, digital, mobile), digital services and platforms (Zoom, Google Meet, Padlet), as well as forms and methods of teaching (online lectures, webinars, web quests, etc.). At the second stage, sets of exercises, tasks, case studies, and multimedia tools were used, online lectures and webinars were conducted, and independent student work in a distance format was organized. At the third stage, information, media, and digital resources were used, they engaged students in developing projects, as well as in analyzing and creating various informational and media content using digital services and platforms (Moodle, Microsoft OneDrive, Google Docs, Miro, etc.). At

the fourth stage, the level of infomedia literacy formation was assessed, and, if necessary, adjustments were made to the process.

The control-corrective block includes criteria (motivational-cognitive, value-emotional, cognitive-resource), corresponding indicators, levels of formation (creative, constructive, and reproductive) of infomedia literacy of master's students in pedagogical specialties, as well as diagnostic tools.

As confirmed by the analysis of the obtained data, at the control stage of the experiment, the experimental group demonstrated more significant positive changes in the levels of infomedia literacy formation among students compared to those in the control group. Based on the above, a general conclusion was drawn that the implementation of the developed technology indeed ensures significant positive changes in the level of infomedia literacy formation among master's students of pedagogical specialties in the context of distance education.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that: for the first time, a pedagogical technology for forming infomedia literacy of master's students in pedagogical specialties under distance education conditions has been developed, theoretically substantiated, and experimentally verified, including conceptual-orientational, content-functional, and control-corrective blocks; the essence of infomedia literacy has been clarified as a personal construct that ensures the ability to make informed decisions and create and disseminate media content; its structural components (motivational, emotional-value, informational, and operational) have been specified; forms and methods of forming infomedia literacy have been further developed; the genesis of infomedia literacy as a pedagogical phenomenon has been determined.

The practical significance of the research results lies in the possibility of implementing the developed pedagogical technology in other higher education institutions. The conclusions, theoretical provisions, and methodological developments can be used by teachers in professional activities, in developing

textbooks and teaching materials, as well as by students in writing bachelor's and master's theses.

Keywords: infomedia literacy, information, media, distance learning, master's student, pedagogical specialty, digitalization, higher education, innovative technologies.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації в наукових фахових виданнях України:

1. Завгородній Д. В. Інфомедійна грамотність як педагогічна категорія. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2024. № 2(4). С. 44-47. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-7. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23785
2. Завгородній Д. В. Структура та зміст інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. Вип. 4. С. 50-55. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.8. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23784
3. Завгородній Д. В. Еволюція дефініції інфомедійної грамотності. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка».* 2025. № 8(49). С. 592-601. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49)-592-601.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Завгородній Д. В. Теоретичні питання сучасних дидактичних процесів. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. Матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 жовтня 2024 р.). Київ, 2025. С. 28-30. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23786.
2. Завгородній Д. В. Формування інфомедійної грамотності майбутніх фахівців. Науково-інформаційний супровід професійної підготовки

фахівців в кризових умовах: матер. II наук.-практ. семінару (м. Київ, 20 березня 2025 р.). Київ, 2025. С. 107-111. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23787.

3. Завгородній Д. В. Використання цифрових інструментів для розвитку інфомедійної грамотності в умовах онлайн-навчання. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій* (ByteEd-2025): матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 17-19 квітня 2025 р.). Харків, 2025. С. 85-87.

4. Завгородній Д. В. Формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів в умовах дистанційної освіти. *Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів* (I-TEACH 2025) : збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 2-3 жовтня 2025 року). Харків, 2025. С. 69–72.

5. Завгородній Д., Таможська І. Організація освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану. *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione : esperienza mondiale e realtà domestiche* : збірник наукових праць «ΛΌГОΣ» VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Болонья, 15 листопада 2024 року). Болонья, 2024. С. 293-296. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-15.11.2024.065.

6. Завгородній Д. В. Аналіз досвіду формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 09-10 грудня 2025 року). Київ: Видавництво Людмила, 2026. С. 216-219.

ЗМІСТ

ВСТУП……..…….. 13
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА…..…… 19
1.1. Ґенеза поняття інфомедійної грамотності……. 19
1.2. Категоріально-понятійне поле дослідження…… 38
1.3. Змістове наповнення структурних компонентів інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей……...…. 64
Висновки до розділу 1……...…… 81
Список джерел до розділу 1…….. 83
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ…….…….. 98
2.1. Специфіка формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів засобами технологій дистанційного навчання……...… 98
2.2. Теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти ……..….... 122
Висновки до розділу 2……...…… 153
Список джерел до розділу 2…….. 154
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ……. 165
3.1. Діагностика рівня сформованості інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів……...… 165

3.2 Реалізація педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання……...…… 173
3.3. Аналіз результатів проведеного експерименту…….…….. 182
Висновки до розділу 3…..……...…….. 190
Список джерел до розділу 3…….…… 192
ВИСНОВКИ…….…….. 195
ДОДАТКИ…….……. 202

ВСТУП

Інтенсивний розвиток цифрових технологій, розширення публічного доступу до контенту різного типу зумовлює необхідність активного формування в студентської молоді інфомедійної грамотності, яка дозволяє людині адекватно орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках та медійних ресурсах, шукати потрібну інформацію, правильно її аналізувати, інтерпретувати та застосовувати на практиці, а також самостійно створювати інфомедійні матеріали. Особливо гостро зазначена проблема постає перед магістрантами педагогічних спеціальностей, які повинні вміти не тільки ефективно організовувати свою навчальну й науково-дослідну діяльність, а й формувати у здобувачів освіти інфомедійну грамотність як професійно важливу якість.

Указана вимога знайшла своє відображення в основних нормативних документах у галузі вищої освіти: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про інформацію», Концепції розвитку цифрової освіти в Україні, Концепції впровадження медіаосвіти в Україні тощо. Зокрема, в останньому документі наголошується, що прискорений розвиток інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, а також мас-медіа зумовлює актуальну потребу здійснення цілеспрямованої підготовки кожного члена сучасного суспільства до безпечного й умілого користування ними.

У контексті вищевикладеного в останні роки проблема інтеграції інформаційної і медійної грамотності знаходиться в колі інтересів фахівців із різних наукових галузей. Зокрема, у науковій літературі розкрито такі важливі аспекти цієї проблеми:

– історичні витоки інформаційної і медійної грамотності та їх інтеграції в цілісний особистісний феномен (М. Воллін, І. Грассіан, Л. Гріффін, М. Епплтон, Дж. Капловіц, Дж. Кларк та ін.);

– теоретично-методологічні засади формування інфомедійної грамотності особистості в студентському віці (С. Бєляєв, Л. Петренко, А. Ткачов, Т. Собченко, А. Харківська та ін.);

– суть та змістове наповнення структурних компонентів інфомедійної грамотності (Т. Водолазська, А. Котова, Н. Курмишева, Н. Ткачова, Т. Устименко та ін.);

– можливості формування інфомедійної грамотності засобами різних навчальних предметів: педагогічного циклу (А. Ткачов, Т. Собченко, Л. Турко), української мови та літературі (О. Кучерук, О. Слижук), природничої освітньої галузі (І. Крамаренко);

– психологічні механізми формування інфомедійної грамотності в педагогів (Л. Височан, І. Насмінчук, О. Паркулаб, І. Смирнова І. Таможська та ін.);

– призначення дистанційного навчання, його основні переваги й недоліки (В. Биков, С. Волошин, Т. Гуртова, С. Віротченко, О. Калиніченко, А. Котова, О. Ляшенко, Ю. Миронов, М. Миронова, О. Мусієнко, С. Федорченко, І. Якимишин та ін.).

Системний аналіз наукових джерел підтверджує значний інтерес учених до проблеми формування інфомедійної грамотності студентської молоді, проте водночас виявляє недостатню теоретичну та практичну розробленість цієї проблеми.

Актуалізація уваги до порушеної проблеми й доцільність її наукового обґрунтування зумовлені необхідністю розв’язання низки виявлених суперечностей, зокрема між:

- соціальним запитом на високу сформованість інфомедійної грамотності педагогів та відсутністю цілісної концепції її формування в цифровому просторі;

- значним педагогічним потенціалом дистанційного навчання щодо формування інфомедійної грамотності здобувачів педагогічних спеціальностей та недостатньою реалізацією цього потенціалу на практиці;

- необхідністю цілеспрямованого формування інфомедійної грамотності в магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання та відсутністю програмно-методичного забезпечення цього процесу.

Таким чином, актуальність, педагогічна значущість порушеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складником комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти, з 1 вересня 2025 року – кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства Навчально-наукового інституту «Академія вчительства» «Науково-методичне забезпечення якості середньої та вищої освіти в умовах цифровізації суспільства» (державний реєстраційний номер 0125U001676).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 7 від 20 листопада 2024 року).

Мета дослідження – експериментально перевірити вплив розробленої й теоретично обґрунтованої педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти на рівень сформованості цієї грамотності.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання:

1. З’ясувати ґенезу інформеійної грамотності як педагогічного феномена.

2. Схарактеризувати категоріально-понятійне поле дослідження.

3. Визначити структуру та зміст інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічну технологію формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Предмет дослідження – педагогічна технологія формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що рівень сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти підвищиться за умови впровадження теоретично обґрунтованої педагогічної технології, що включає три блоки: концептуально-орієнтовний, змістовно-функціональний та контрольно-коригувальний.

Для реалізації сформульованої мети й відповідних завдань використовували такі групи методів:

– *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння, систематизація теоретичних та емпіричних даних, узагальнення наукової літератури для з’ясування стану досліджуваної проблеми, визначення понятійно-термінологічного поля дослідження, розробки й обґрунтування педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти;

– *емпіричні*: педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розробленої педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти;

спостереження, анкетування, тестування, бесіда, експертне оцінювання, самооцінювання, стандартизовані діагностичні методики – для з'ясування сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти на контрольному етапі експерименту;

– *статистичних:* методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних (розрахування коефіцієнта Пірсона).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічну технологію формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, що включає концептуально-орієнтовний, змістовно-функціональний та контрольно-коригувальний блоки; *уточнено* суть інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей як особистісного утворення, що забезпечує здатність людини приймати обґрунтовані рішення на основі їх опрацювання й аналізу, а також створювати й розповсюджувати авторські інформаційні та медійні повідомлення; структурних компонентів (мотиваційно-спонукальний, емоційно-ціннісний, інформаційно-знаннєвий та операційно-діяльнісний) та їх змістове наповнення;

– *подальшого розвитку* набули форми й методи формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти;

– *з'ясовано* ґенезу інфомедійної грамотності як педагогічного феномена.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в можливості реалізації розробленої, теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної педагогічної технології формування

інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти в інших закладах вищої освіти.

Основні результати дослідження *впроваджено в* освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0501-40 від 18.09.2025), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/168 від 10.04.2026), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/43 від 15.04.2026).

Висновки, теоретичні положення, створені за результатами дослідження методичні доробки стануть у пригоді викладачам у професійній діяльності, для укладання підручників і навчально-методичних посібників, а також здобувачам освіти при написанні бакалаврських і магістерських робіт.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й висновки дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти, з 1 вересня 2025 року – кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства Навчально-наукового інституту «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та представлено на таких науково-практичних конференціях та семінарах: «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» (Київ, 2024, 2025); «Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche» (Болонья, 2024); «Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців в кризових умовах» (Київ, 2025); «Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025)» (Харків, 2025), «Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів» (Харків, 2025).

Публікації. Основні положення та результати дослідження знайшли своє відображення у 9 публікаціях, з них 3 – одноосібні статі у провідних фахових виданнях України, 6 – матеріали конференцій.

РОЗДІЛ 1
ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Ґенеза поняття інфомедійної грамотності

Для кращого розуміння сутності поняття інфомедійної грамотності доцільно проаналізувати його ґенезу. Очевидно, що зазначене поняття було утворено від двох термінів – «інформаційна грамотність» та «медійна грамотність». Проаналізуємо історію розвитку кожного з цих термінів.

У процесі наукового пошуку встановлено, що вчені (М. Воллін, І. Грассіан, М. Епплтон, Дж. Капловіц, Д. Орр та ін.) витоки інформаційної грамотності вбачають у бібліографічних навчальних курсах, які організовувалися з кінця XIX ст. [21; 47]. Як установлено, указане поняття вперше почали використовувати в процесі викладання курсу з бібліографічної діяльності як важливого компонента освітніх програм університетів на початку XX ст. Загалом становлення бібліотечного навчання як вагомого напряму роботи академічних бібліотек розпочалося в 50-х роках XX ст. з праць Л. В. Гріффіна, Дж. Кларка, О. С. Тейлора [22; 57].

Як з'ясовано в дослідженні, у «Загальній декларації прав людини», прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН в 1948 році, теж привертається увага на необхідність здійснення інформаційної просвіти та важливість формування в людей інформаційної грамотності, а також визначаються нормативні засади її прояву. Зокрема, у статті 19 декларації зазначається, що кожна людина має право на «свободу безперешкодно дотримуватися своїх поглядів, а також шукати, отримувати та поширювати інформацію та ідеї будь-якими засобами масової інформації» [64].

Зазначимо, що до 70-х років XX ст. термін «грамотність» зазвичай вживався в науковій літературі в значенні неформальних освітніх практик («навчання грамоті»), організованих насамперед для дорослих неписьменних

людей. Указаний термін застосовувався також як назва програм неформального навчання, не пов'язаного із закладами формальної освіти. Ці програми реалізовувалися для набуття здобувачами вищевказаної категорії базових навичок читання та письма. Оскільки, за статистичними даними, у розвинених країнах (США, Канада, Велика Британія) спостерігався майже нульовий рівень неграмотності дорослих, такі неформальні ініціативи щодо підвищення грамотності дорослих були невеликими за масштабом та мали, як правило, відношення до представників так званих маргінальних спільнот (безробітних, ув'язнених, п'яниць, наркоманів та ін.). Принципово інша ситуація спостерігалася в так званих «країнах третього світу» (країнах, що розвиваються), де нерідко близько 80 % та більше дорослого населення в ті часи були неграмотними [34, с. 7, 8].

Під час проведення наукового пошуку також з'ясовано, що поняття «інформаційна грамотність» було вперше використано в 1974 році президентом Асоціації інформаційної індустрії П. Зурковскі в документі, адресованому Національній комісії з бібліотечної та інформаційної науки. Він стверджував, що інформаційні ресурси слід застосовувати в реальних робочих ситуаціях та для вирішення проблем шляхом вивчення методів та навичок використання інструментів для доступу до інформації. П. Зурковскі визначав сутність інформаційної грамотності як здатність людини знаходити «те, що відомо або можна пізнати з будь-якої теми» [67, с. 23], закликав комісію створити «велику національну програму для досягнення загальної інформаційної грамотності до 1984 року» [67, с. 27].

Звернення П. Зурковскі було своєрідною відповіддю на активне зростання інформаційної індустрії та переконання фахівця в тому, що бібліотеки відіграють ключову роль у розвитку інформаційно грамотного населення. Схожі ідеї висловлював Л. Дж. Бурчінал, який стверджував, що інформаційна грамотність являє собою новий набір знань, умінь і навичок,

потрібних для пошуку та використання інформації, необхідної для вирішення виділених проблем, а також для прийняття ефективних рішень [12].

Слід зауважити, що наприкінці ХХ ст. у суспільстві домінувала думка про те, що інформаційна грамотність людей є важливою запорукою та необхідною передумовою успішного розвитку демократичного, продуктивного й егалітарного суспільства. Учені також наголошували, що феномен інформаційної грамотності має ситуативний та контекстуальний характер. Підкреслюючи, що всі люди в суспільстві повинні мати рівні права, науковці водночас зазначають, що виборці, які вміють працювати з інформаційними ресурсами, здатні приймати більш раціональні рішення, ніж громадяни, які не володіють інформаційною грамотністю. Тому використання людьми необхідних інформаційних ресурсів під час прийняття суспільно важливих рішень для виконання своїх громадянських обов'язків є життєво важливою необхідністю. Отже, прихильники зазначеної точки зору (Дж. Беренс, М. Р. Оуенс, С. Хамелінк та ін.) сприймали інформаційну грамотність як важливий інструмент забезпечення політичної емансипації суспільства [7; 24; 48]. Р. С. Тейлор також вважав, що інформаційна грамотність є важливою вимогою щодо забезпечення конкурентоспроможності фахівця в організації [58; 59].

У 1975 році відомий теоретик у галузі комунікацій Д. Берло висловив важливу ідею про те, що процес навчання має бути переорієнтований від трансляції інформації та переведення її на рівень знань здобувачів освіти до формування в них умінь аналізувати й опрацьовувати цю інформацію, тобто від накопичення знань слід перейти до їх обробки. Для підкріплення цієї точки зору автор наводить такі аргументи:

– людина вже нездатна зберігати у своєму мозоку всю потрібну їй інформацію, тобто здобувач уже не може виконувати функцію своєрідного «банку пам'яті»;

– сьогодні вже немає потреби зберігати в мозку людей усю потрібну інформацію, бо для цього можна використовувати більш досконалі засоби [8, с. 8].

У 1977 році концепцію П. Зурковскі було впроваджено Американською асоціацією бібліотек коледжів і дослідницьких бібліотек (ACRL) до бібліографічного навчання [50, с. 4], що спрямовувалося на формування в людини вмінь, необхідних для різних видів роботи з бібліографічною інформацією (наприклад, створення власноруч каталогу бібліографічних посилань; пошук інформації в межах бібліографічних підрозділів; збір та організація посилань на основі каталогів бібліотек тощо). Під інформаційною грамотністю розуміли здатність до пошуку потрібної інформації, її аналізу й перевірки достовірності.

У 1989 році Президентським комітетом Американської бібліотечної асоціації було опубліковано заключний звіт, адресований представникам широкій громадськості (пересічним громадянам, бібліотекарям, здобувачам освіти, педагогам і представникам інших професій). У цьому звіті офіційно визначено, що інформаційна грамотність людини є її важливою властивістю. Як відзначалося, щоб бути інформаційно грамотною, людина повинна вміти розпізнавати, коли потрібна певна інформація, та мати здатність знаходити, оцінювати та ефективно її використовувати [1; 2; 50].

У документі також підкреслювалося, що існує необхідність запровадження інноваційної, більш динамічної моделі навчання здобувачів освіти, спрямованої на формування в них навичок критичного опрацювання інформації та її використання на практиці. Цей звіт став важливою етапом у розбудові сучасної концепції формування інформаційної грамотності членів суспільства, що ґрунтується на більш глибокому розумінні ролі інформації в їх життєдіяльності та пропонує різні сценарії її створення та використання [2, с. 4]. У 1989 році інформаційну грамотність було включено до стандартів, що

використовувалися незалежними регіональними й національними комісіями під час акредитації закладів вищої освіти США [14; 50].

Варто відзначити, що в ті часи багато вчених поняття «навчання інформаційній грамотності» та «бібліографічне навчання» сприймали в значній мірі як еквіваленти. Наприклад, такі думки висловлював у своїй праці Л. Ерп [4].

У 1991 році на Другій конференції Білого дому з питань бібліотек та інформаційних служб (WHCLIS) теж значну увагу приділяли інформаційній грамотності як особистісному феномену. Крім того, на державному рівні було відзначено вагому роль бібліотек та інформаційних служб у розбудові грамотного, продуктивного й демократичного суспільства шляхом розвитку цієї грамотності в його членів. На конференції було висловлено рекомендацію про те, що уряд США має створити Національну коаліцію з питань формування інформаційної грамотності громадян, до якої слід залучити заклади освіти, бібліотеки, профспілки, працівників різних галузей промисловості, членів уряду, батьків здобувачів освіти та представників широкої громадськості, щоб колективними зусиллями розробити стратегічний план розвитку навичок, необхідних для інформаційної грамотності [1].

У 1994 році інформаційну грамотність було визнано організацією EDUCOM критично важливою навичкою. Також установлено, що в 1996 році в Берні за програмою Ради Європи було проведено симпозіум, присвячений визначенню ключових компетенцій для європейських здобувачів середньої освіти [31].

Виступаючи на цьому симпозіумі з доповіддю «Ключові компетенції для Европи», В. Хутмахер серед п’яти виокремлених компетенцій назвав також інформаційну компетенцію, тобто компетенцію, пов’язану з процесом активізації інформатизації суспільства. Ця компетенція передбачає опанування людиною відповідних інформаційних технологій, розуміння нею можливостей (виявлення слабких і сильних сторін) їх застосування, а також

оволодіння особою здатністю до формулювання критичних суджень щодо отриманої інформації, зокрема тієї, що «поширюється мас-медійними засобами та рекламою» [27, с. 11]. У 1998 році Рада Асоціації коледжних та дослідницьких бібліотек (ACRL), відзначаючи важливу роль критичного мислення в процесі навчання здобувачів освіти, створила робочу групу зі стандартів компетентностей у галузі інформаційної грамотності та доручила їй розробити стандарти в цій галузі для вищої освіти.

У науковій літературі також відзначено, що поступово суттєво змінилися методи та зміст роботи бібліотек із користувачами. Працівники бібліотек у своїй діяльності мають виходити із сучасних вимог, відповідно до яких студенти повинні не лише знати, як користуватися бібліотекою, а й оволодівати тут життєво важливими знаннями, уміннями, навичками для отримання й використання інформації в умовах змінного середовища, опановувати сучасні стратегії подальшого вдосконалення інформаційної грамотності [50].

Як зазначають науковці (M. Pinto, J. A. Cordón, R. G Díaz), поступово почала формуватися сучасна концепція інформаційної грамотності, згідно з якою навчання користувачів має спрямовуватися насамперед на формування в них інформаційних навичок, які дають їм змогу критично та стратегічно використовувати інформацію в різних сферах свого життя, тобто поза послуг бібліотеки. Автори також зауважили, що кожний випускник закладу вищої освіти, який хоче бути конкурентоспроможним у галузі сучасної інформаційної індустрії, повинен навчитися знаходити, аналізувати, оцінювати, представляти здобуту інформацію та застосовувати її на практиці. При цьому здобувачам освіти слід надати широку автономію мислення, що дозволить їм здобувати, обмінюватися та транслювати знання іншим людям [50, с. 5].

Підтримавши вищевказану концепцію формування інформаційної грамотності особистості, С. Дж. Бехеренс, С. С. Дойл, С. Брюс, М. Х'юстон

дійшли висновку, що інформаційну грамотність людини можна визначити як сукупність її здібностей, необхідних для ефективного пошуку, обробки, оцінки й використання інформації для досягнення різних цілей. Ця грамотність є основою для формування інформаційно компетентних громадян, які краще здатні виконувати різні види діяльності в новому суспільстві [7; 9; 15; 26; 129].

Слід зауважити, що наприкінці XX ст. з'явилися створені різними вченими моделі інформаційної грамотності, що набули міжнародної значущості та значною мірою вплинули на подальший розвиток окресленої проблеми. Так, серед найвпливовіших таких моделей слід назвати реляційну модель інформаційної грамотності К. С. Брюс, представлену в 1997 році в її науковій праці «Сім граней інформаційної грамотності». Цю модель австралійська науковиця побудувала навколо таких семи граней інформаційної грамотності: інформаційні технології, джерела інформації, інформаційний процес, контроль (оцінка) отриманої інформації, конструювання знань, розширення знань, мудрість [9]. Як установлено, наведена модель виходить за межі розуміння інформаційної грамотності тільки як бібліотечної грамотності, перетворюючи її на набагато більш широкий за змістом феномен, що пов'язаний із процесом збагачення знань людини та проявом нею творчості під час навчання.

У контексті порушеної проблеми доцільно також відзначити, що в 1998 році Американською асоціацією шкільних бібліотекарів (ALA) та Асоціацією освітніх комунікацій та технологій (AECT) було розроблено Стандарти інформаційної грамотності для навчання студентів [28].

У дослідженні з'ясовано, що ще однією значущою моделлю інформаційної грамотності людини є модель, яка була створена в 1999 році представниками SCONUL (Професійної асоціації академічних і дослідницьких бібліотек Великобританії та Ірландії) та представлена в праці «Сім стовпів інформаційної грамотності», що була включена до документа

«Інформаційні навички у вищій освіті: позиційний документ SCONUL». У зазначеній моделі основні складники інформаційної грамотності були розподілені за такими основними напрямами:

- визнання інформаційної потреби;
- визначення способів подолання «інформаційної прогалини»;
- розробка стратегій пошуку потрібної інформації;
- пошук та доступ до отримання очікуваної інформації;
- порівняння та оцінювання інформації;
- опрацювання, транслювання та застосування інформації на практиці;
- синтез та створення нових продуктів на основі нової здобутої інформації [55, с. 8].

Як указано в документі, зазначена модель ґрунтується на двох базових групах навичок: бібліотечних навичках та базових ІТ-навичках. Між базовим та вищим рівнем реалізації концепції інформаційної грамотності знаходяться сім основних навичок та якостей, ітеративна практика яких забезпечує поступовий перехід людини від ролі компетентного користувача до ролі фахівця експертного рівня рефлексії та критичного усвідомлення інформації як інтелектуального ресурсу. Якщо студенти першого курсу здебільшого знаходяться ближче до першої вказаної ролі та, як правило, практикують лише перші чотири вказані навички, то аспіранти й дослідники прагнуть бути ближче до експертного рівня та спроможні демонструвати всі групи навичок. Розробники зазначеної моделі стверджують, що в межах здобуття вищої освіти інформаційна грамотність повинна включати поняття людини, яка «здатна зробити свій внесок у синтез існуючої інформації, надалі розвивати ідеї, спираючись на цей синтез, і, зрештою, створювати нові знання в галузі певної предметної дисципліни» [там само].

У контексті порушеної проблеми значний інтерес викликає оприлюднений у 2003 році звіт «Партнерство заради навичок XXI століття.

Навчання для XXI століття», де нагошується, що сформованість у людини інформаційної грамотності забезпечує:

- доступ до інформації та її оцінювання, а саме:

– ефективний доступ до інформації в будь-який час; результативність роботи з різними видами джерел;

– критична й компетентна оцінка інформації;

- використання та управління інформацією:

– точно та креативно використовувати інформацію для вирішення проблеми / питання;

– керувати потоком інформації із широкого масива джерел;

– застосовувати фундаментальне розуміння етичних / правових аспектів, пов’язаних із доступом до інформації та її використання [49, с. 5].

У 2005 році було оприлюднено Олександрійську декларації ЮНЕСКО, що містить важливі теоретичні висновки про суть інформаційної грамотності та її структурні компоненти, чільне місце серед яких займають уміння виявляти свої інформаційні потреби, ставити конкретні питання щодо пошуку інформації та знаходити відповіді на них, обирати, оцінювати та опрацьовувати різні масиви інформації. Зокрема, у документі представлено визначення поняття інформаційної грамотності як засобу реалізації можливості людини обрати, оцінювати, створювати та використовувати необхідну інформацію для досягнення поставлених різнопланових (освітніх, професійних, громадських, особистих) цілей [6].

На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що розуміння поняття «інформаційна грамотність» протягом історії свого розвитку зазнало значних змін. Так, спочатку це поняття використовували для позначення результату процесу навчання грамоті функціонально неграмотних людей. Пізніше інформаційну грамотність пов’язували передусім із бібліографічним навчанням молоді, тобто оволодінням здобувачами освіти знаннями й вміннями, необхідними для роботи з бібліографічними джерелами. Ще

пізніше вказане поняття почали використовувати в сучасному його значенні, тобто як феномен, що відображає здатність людини працювати з інформацією та застосовувати її на практиці.

Важливо уточнити, що в україномовній науковій думці поняття «інформаційна грамотність» почали використовуватися наприкінці 90-х років ХХ ст., що пояснювалося активним розвитком інформаційних технологій. Оскільки це поняття було запозичене з англомовних джерел, його трактування вітчизняними вченими принципово не відрізнялося від тлумачень іноземними авторами.

У контексті порушеної проблеми дослідження доцільно також простежити історію розвитку поняття «медіаграмотність». Як з'ясовано в процесі наукового пошуку, у середині ХХ ст. фахівці почали висловлювати думки про те, що розуміння поняття «грамотність» не повинно обмежуватися тільки розумінням текстових матеріалів, бо люди мають брати участь у комунікації різних видів. Тому в 1946 році Е. Дейл запропонував під час тлумачення зазначеного поняття враховувати три форми медіа: друковану, аудіо- та візуальну [13]. Зазначені ідеї активізували подальші наукові пошуки в указаному напрямі. Проте сам термін «медіаграмотність», як з'ясовано в дослідженні, було вперше використано в 1955 році професором Л. Форсдейлом під час надання рекомендацій щодо оволодіння здобувачами освіти вміннями працювати з мультимедіа [19].

Особливо важливе місце в розвитку теорії медіаграмотності займали наукові доробки професора Університету Торонто, експерта з комунікацій М. МакЛюена, який протягом 40-х – 60-х років ХХ ст. років заклав теоретичний фундамент для подальшого розвитку концепцій формування медіаграмотності молоді [42; 43]. Зокрема, у 1962 році у своїй публікації автор, наголошуючи на необхідності переосмислення сутності поняття медіаграмотності, відзначив, що цей феномен має обов'язково включати здатність людини сприймати й опрацьовувати інформацію в процесі роботи з

медіа як її носієм на основі прояву «добре вкорінених умінь письма й читання» [43]. Подальший розвиток ідеї М. МакЛюена отримав у його іншій, уперше опублікованій в 1964 році праці, де автором було розкрито взаємозв'язок між органами чуття людини й медіа, а це спричинило значні зрошення в розумінні сутності грамотності [42].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що виокремлено два основні підходи фахівців щодо медіаграмотності, відповідно до яких споживачі медіа сприймалися або як пасивні й уразливі об'єкти його впливу, або як активні, здібні та впливові суб'єкти взаємодії із ЗМІ. Відповідно до цих підходів, пропонувалося забезпечувати або захист людей від маніпулятивних медіаповідомлень, або розширення можливостей споживачів шляхом надання їм знань про медіа як систему, формування в них критичного мислення та відповідних когнітивних навичок.

У процесі наукових розвідок також визначено, що протягом 60-х – 90-х років XX ст. питання, пов'язані з медіаграмотністю, активно вивчалися в дослідженнях у царині освіти та в роботі організованих педагогами суспільних рухів, присвячених проблемам формування вказаного виду грамотності у здобувачів освіти й підготовки вчителів до здійснення цього процесу. Загалом до 1980-х років дослідження щодо проблем медіаграмотності та медіаосвіти проводилися у відносно невеликій кількості країн (США, Канаді, Франції, Великої Британії, Австралії) [6; 63].

Як відзначається в науковій літературі, тривалий час учені вважали, що відповідальність за неправильні висновки чи дії, що здійснює людина під впливом медіа, повністю покладається на неї, тобто ігнорувалася будь-яка публічна відповідальність, що стосується уряду чи органів влади, різних установ, кампаній та медіаоргназіацій, за негативні наслідки поширення недостовірного медіаматеріалу. У наукових джерелах, присвячених медіаграмотності, «слабо» висвітлювався довгостроковий соціальний контекст, а публічні дебати з окресленої проблеми часто мали

моралізаторський характер. Як наслідок, питання про функціонування медізасобів у сучасному суспільстві протягом багатьох років залишалися не на першому плані, що негативно впливало на здійснення медіаосвіти молоді [10; 11; 29; 30; 41].

У контексті порушеної проблеми інтерес викликають також висновки М. МакЛюена, який добре усвідомлював вагомий вплив комунікаційних технологій на життєдіяльність кожної людини та суспільства загалом. Автор сформулював важливу тезу про те, що «засіб – це повідомлення». Указана теза передбачає необхідність урахування людиною того факту, що форма повідомлення є не менш важливою, ніж його зміст [41, с. 63]. Загалом теорія М. МакЛюена базувалася на ідеї, що кожне середовище має свою власну технологічну специфіку, а тому воно сприяє формуванню повідомлення певним унікальним способом. Очевидно, що різні ЗМІ можуть наводити інформацію про одну й ту саму подію, проте кожне конкретне середовище сприятиме створенню різних уявлень та вражень у людей, які в ньому знаходяться, а як наслідок – їм будуть транслюватися різні повідомлення [41, с. 69].

Зауважимо, що важливою подією в розвитку теорії медіаграмотності стала Грюнвальдська декларація про медіаосвіту, що була оприлюднена на Міжнародному симпозіумі ЮНЕСКО з медіаосвіти в 1982 році в Грюнвальді (ФРН). У цій декларації зазначається, що роль медіа в житті людини постійно зростає, тому важливим завданням для всіх закладів освіти, органів державного управління, політичних організацій, ЗМІ є забезпечення розуміння громадянами вагомої значущості комунікації та медіа в їхньому житті, цілеспрямованого формування в членів суспільства медіаграмотності, здійснення медіаосвіти як засобу підготовки їх як відповідальних громадян із розвиненим критичним мисленням [23]. Як вважають фахівці, Грюнвальдська декларація ознаменувала початок першого етапу формалізації медіаосвіти [66; 101].

Принципово нове бачення світу медіа та суті медіаграмотності запропонував англійський професор, засновник теорії британської медіаосвіти та консультант Ради Європи Л. Мастерман, ідеї якого стали основою для здійснення медіаосвіти здобувачів у сучасних закладах освіти. Він відзначив, що будь-яке медіаджерело представляє людям не об'єктивну інформацію про певні події чи явища, тобто не предметний зміст, а тільки репрезентацію певних речей. А це означає, що медіааудиторія реально вивчає тільки способи, якими певні обрані теми були представлені їй, символізовані та «укомплектовані» медіа. Як підсумовує Л. Мастерман, медіа надають людям тільки опосередковані дані, вони не відображають об'єкти навколишнього світу, а переосмислюють їх. З огляду на це, ЗМІ становлять собою певні символічні знакові системи, тому надану в них інформацію не треба намагатися сприймати буквально, їх треба певною мірою «розшифрувати», критично осмислювати. На думку вченого, саме ця ідея має стати ключовою для організації медіаосвіти, що спрямована на розвиток критичного мислення та забезпечення «критичної автономії» особистості, даючи їй змогу адекватно оцінювати медіаконтент, визначати його істинність та надійність [38; 39].

У 1990 році було проведено Тулузьку конференцію, що сприяла уточненню поняття медіаграмотності та інших близьких за значенням ключових понять, обговоренню ключових понять у галузі медіаосвіти. Ця конференція зафіксувала початок другого етапу в розвитку мнедіаосвіти [101, с. 10].

У 1992 році в США було проведено Національну конференцію лідерів із медіаграмотності. На цьому заході серед інших учасників виступила професор комунікаційних студій у Школі комунікації Американського університету у Вашингтоні, засновниця Центру медіа та соціального впливу Школи комунікації П. Ауфдерхайде з доповіддю «Медіаграмотінсть». У своєму виступі доповідачка відзначила, що медіаграмотна людина демонструє вміння декодувати, аналізувати, оцінювати, аналізувати та створювати медіа у

друкованій та електронній формах. Фундаментальною метою формування медіаграмотності є досягнення критичної автономії людини щодо всіх видів медіа. Авторка також відзначила, що під час здійснення медіаосвіти викладачі можуть визначати різні стратегії дій, «розставляти різні акценти» у своїй діяльності, включаючи інформоване громадянство, соціальну адвокацію, естетичну оцінку та вираження, самооцінку та споживчу компетентність. Водночас діапазон таких акцентів поступово розширюється на шляху подальшого розвитку медіаграмотності людей [5].

Як установлено в дослідженні, у 1999 році було проведено Віденську конференцію, на якій фахівці запропонували новий погляд на медіаосвіту, зважаючи на наявні технологічні досягнення та «розгортання нової ери комунікації», що стала наслідком застосування в усіх сферах діяльності цифрових технологій [101; 102].

Відзначимо, що в 1996 році Д. Рашкофф ввів у науковий обіг термін «скрінейджер» (від анл. Screenager, що складається зі слів screen (екран) і teenager (підліток)), під яким розуміють сучасне покоління підлітків, які більшість часу проводять з електронними пристроями (смартфонами, планшетами, комп'ютерами тощо). Він називав молоде покоління «екранними діячами», для яких неважливо, з яким видом медіа вони працюють (телебачення, відеоігри, комп'ютери, фільми, смартфони тощо), бо сприймають їх як серію екранів, до яких отримують доступ та здійснюють із ними певні маніпулювання в мінливому потоці комунікації. У свою чергу, це трансформує процес використання медіа та його вплив на свідомість людини. Як пояснює Д. Рашкофф, специфіка сприйняття медіа скрінейджера проявляється в тому, що вони:

– сприймають медіа не як окремі продукти, які можуть впливати на них чи їхню особистісну культуру, а як складники мультимедійної мозаїки, що й складає культуру людини;

– безперешкодно читають та пишуть, використовуючи певні медіасимволи (зображення, звуки, слова);

– сприймають навколиній світ не в його фізичних межах, а як глобальну мережу миттєвих бездротових з'єднань та взаємозв'язків [54].

Як констатував автор, у цьому світі зміст конкретного медіаповідомлення вже не є таким актуальним, як раніше, бо воно є лише одним із тисяч, що отримуються людьми щодня. Водночас більшої важливості набуває здатність особистості аналізувати нову інформацію в міру отримання, оцінювати її на основі попередньо здобутих знань, формулювати відповідь і, зрештою, повідомляти іншим своє рішення чи точку зору. Іншими словами, сьогодні важливіше значення має не стільки саме повідомлення, скільки те, як його розуміє людина у контексті опосередкованого сприйняття навколишнього світу. У свою чергу, це вимагає прояву членами суспільства нового виду грамотності.

У контексті порушеної проблеми заслуговує на інтерес точка зору Т. Джоллс та Е. Томан, які в 1997 році у своїй праці запропонувала авторське визначення поняття «медіаграмотність», розуміючи під ним здатність людини формувати власне розуміння певного медіаповідомлення на основі опрацювання сотень чи навіть тисяч різних вербальних, візуальних символів, які вона сприймає щодня через телебачення, радіо, комп'ютер, газети, журнали, рекламу. Отже, можна сказати, що медіаграмотінсть проявляється в здатності особистості активно, свідомо та критично сприймати медіаконтент про події, що відбуваються навколо, а не бути пасивним його отримувачем [61].

У вищенаведених визначеннях відображені такі сучасні ознаки медіаграмотності: уміння критично оцінювати отриману через ЗМІ інформацію, визначати її надійність та правдивість; здатність розуміти різні жанри ЗМІ (новини, репортажі, коментарі тощо) та аналізувати їх структуру та зміст, а також частково вміння створювати та розповсюджувати інформацію

з використанням ЗМІ та медіатехнологій. Водночас зауважимо, що використання вищевказаних ознак ще не є достатнім для визначення феномена медіаграмотності в сучасному науковому розумінні.

Зазначимо, що четверта стадія в медіаосвіті розпочалася з проведення семінару ЮНЕСКО в Севільї в 2002 році, на якому було запропоновано просувати програми медіаосвіту за такими напрямами:

1) дослідження;

2) навчання (тренінги);

3) співпраця між закладами освіти, ЗМІ, державними установами, неурядовим сектором;

4) консолідація та просування громадського сектору, його співпраці із засобами масової інформації, що вимагає здійснення індивідуальної роботи зі студентами [101, с. 10, 11].

Як установлено, у листопаді 2007 року координатори Комітету з питань культури замовили проведення дослідження для виявлення стану медіаграмотності в державах-членах Європейського Союзу. Як відповідь на цей запит, було проведено відповідне дослідження. На основі аналізу його результатів представником Європейського парламенту Гонсало Маседо було підготовлено примітку на тему «Огляд медіаграмотності», що є вступом до концепції медіаграмотності. Зокрема, у цій примітці визначено, що медіаграмотна людина повинна вміти:

– ефективно застосовувати різні медіатехнології для забезпечення доступу, пошуку, зберігання та обміну медійної інформації для задоволення індивідуальних / групових інтересів і потреб;

– отримувати доступ до широкого спектру медійних джерел і форм, здійснювати усвідомлений вибір щодо них;

– розуміти порядок створення медіаконтенту;

– критично аналізувати методи подачі та зміст медіаповідомлення;

– творчо застосовувати медіа для вираження чи передачі певної інформації;

– уникати або оскаржувати небажаний, образливий або шкідливий медіаконтент;

– ефективно використовувати медіа для реалізації своїх демократичних прав та громадянських обов'язків [3].

Отже, можна зазначити, що на перших етапах розвитку поняття медіаграмотності його сприймали насамеперед як здатність людин розуміти медіаконтент. Поступово роль медіа збільшувалася. Як зазначається в науковій літературі (К. Вілсон, Т. Джоллс, Ф. Рогоу, Е. Томан), медіаграмотність із часом перетворилася в життєво необхідну якість членів суспільства, яка більшою мірою засереджена на процесі, а не на змісті. Основна мета оволодіння медіаграмотністю полягає не в ефективному запам'ятовуванні певних фактів із медіаджерел, а в готовності індивіда критично взаємодіяти з опосередкованим повідомленням, представленому в медіа в друкованій чи електронноій формі. Це вимагає забезпечення розвитку в молоді навичок мислення вищого порядку, що проявляються зокрема у здатності визначати ключові концепції, зв'язки між різними ідеями, формулювати доречні запитання, знаходити помилки в контексті, оцінювати сформулювані висновки тощо [30; 51; 61].

Як установлено в процесі наукового пошуку, в українській науковій літературі поняття «медіаграмотність» почали активно використовувати з 2010 року після схвалення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. У концепції під медіаграмотністю розуміється рівень медіакультури, що проявляється насамперед у вміннях людини використовувати інформаційно-комунікативну техніку, забезпечувати самовираження та комунікацію за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати та критично оцінювати медіаконтент, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, розуміти сконструйовану медіаджерелами реальність, самостійно осмислювати наявні

владні стосунки, існуючі міфи та типи контролю, які вони забезпечують. У свою чергу, медіаосвіта як складник освітнього процесу спрямована на формування медіакультури в суспільстві, підготовку його членів до ефективної та безпечної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як їх традиційні (друковані видання, телебачення, радіо, кіно) види, так і новітні (інтернет, комп'ютерно опосередковане спілкування, мобільна телефонія тощо) медіа з урахуванням стану розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [90].

У процесі подальшого розвитку понять інформаційної грамотності й медіаграмотності взаємозв'язок між ними постійно поглиблювався. Тому в 2007 році ЮНЕСКО було прийнято рішення про доцільність їх інтеграції в одне поняття – «медійна та інформаційна грамотність» («media and information literacy»), пояснюючи, що цей феномен надає громадянам змогу «розуміти функції медіа та інших постачальників інформації, критично оцінювати їх контент та приймати обґрунтовані рішення як користувачам та виробникам інформації та медіаконтенту» [35].

В іншому документі ЮНЕСКО наголошується, що медіаграмотність та інформаційна грамотність завжди були тісно пов'язані між собою, проте активне впровадження цирових технологій збільшила доступність контенту через інтернет та мобільні платформи, а це спричинило поглиблення інтеграції між цими видами грамотності. Інформаційна грамотність давно перестала обмежуватися бібліографічною діяльністю, сфера її застосування була значно розширена, щоб охопити всі типи інформації та контенту. У свою чергу, медіаграмотність забезпечує здатність людини розуміти, оцінювати й використовувати різні види медіа як «провідного постачальника, обробника, якщо не виробника, інформації» [62].

Тому доречно розглядати інформаційну грамотність та медіаграмотність як цілісний феномен. У документі також уточнюється, що розвиток медіа (а як наслідок – розвиток інфраструктури, пов'язаної з медіа та людськими

ресурсами) сприяє формуванню медіа- та інформаційно грамотного суспільства, формуванню медіасередовища, що підтримує традиційні й нові види, нові медіа, відкриті інформаційні системи та свободу слова як важливі передумови для його належного управління та відповідального розвитку. З огляду на це, медіаграмотність та інформаційна грамотність стають все більше взаємозалежними та взаємопов'язаними. У поєднанні медійна та інформаційна грамотність забезпечують ефективне надання людям критичних знань про функції медіа, інформаційні системи та контент, який вони пропонують [там само].

Слід також зазначити, що вказаний феномен сприймають сьогодні як життєво важливу «м'яку навичку», від сформованості якої значної мірою залежить успішність життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, здатність до самовизначення та розвитку, що значно актуалізує проблему формування інфомедійної грамотності членів суспільства [121, с. 72].

Відзначимо, що еволюція дефініції інфомедійної грамотності представлено в авторській публікації [84]. Як установлено, з часом указане поняття з англомовних джерел було запозичено українськими фахівцями. Уточнимо, що дефініцію «медійна й інформаційна грамотність» почали активно використовувати у вітчизняних медійних та освітніх колах, представниками громадських організаціях з 2010-х років у зв'язку з новими викликами в інформаційному просторі, загостренням інформаційної війни, необхідністю навчання членів суспільства протидіяти дезінформації та шкідливій пропаганді. Варто також зазначити, що в українській науковій думці поняття «медійна й інформаційна грамотність» нерідко використовується у скороченій формі як «інфомедійна грамотність».

Загалом можна підсумувати, що поняття «інфомедійна грамотність» є продуктом розвитку інформаційного суспільства та водночас життєво важливою для кожного його члена особистісною якістю. Представлений вище аналіз історії становлення понять «інформаційна грамотність» та «медійна

грамотність» доводить, що розуміння сутності цих понять змінювалося під впливом появи нових джерел інформації та видів медіа, а як наслідок – формування нових запитів щодо підготовки молоді до роботи з ними. Поступове зближення цих феноменів за змістовим наповненням зумовили доцільність введення нового поняття «медійна та інформаційна грамотність». Розкриття ґенези поняття інфомедійної грамотності особистості дає змогу більш чітко зрозуміти сутність цього поняття, а як наслідок – сформулювати його коректне авторське визначення.

1.2. Категоріально-понятійне поле дослідження

У другій половині XX – початку XXI ст. світова цивілізація увійшла в етап стрімкого розвитку інформаційних технологій, що зумовило глибокі трансформації в усіх сферах суспільного життя. Поширення цифрових комунікацій та зростання обсягів доступної інформації спричинили зміну не лише способів її зберігання, пошуку та передавання, а й самого розуміння ключових понять, пов’язаних із роботою з інформаційними ресурсами.

Під час проведення дослідження зроблено висновок про те, що вивчення феномена інфомедійної грамотності передбачає уточнення з точки зору сучасних науковців таких ключових понять: «інформація», «знання», «дані», «грамотність», «інформаційна грамотність», «медіа», «медійна грамотність».

Термін «інформація» походить від латинського слова «informatio» та семантично наближується до таких категорій, як «пояснення», «тлумачення», «виклад» [92, с. 33]. Слід зауважити, що в сучасному цифровому суспільстві інформація виступає одним із його найважливіших ресурсів та провідним фактором трансформації. Як цілком слушно наголошує С. Водорєзова, з активним розвитком інноваційних інформаційних технологій, які передбачають широке впровадження різних засобів зв’язку й обчислювальної техніки, систем телекомунікації, інформація перетворилася на необхідний та

постійний атрибут діяльності окремих громадян, громадських організації, юридичних осіб та держави загалом [75, с. 107].

У Законі України «Про інформацію», під інформацією розуміються дані чи відомості в різній формі, що можуть бути представлені на матеріальних носіях чи збережені в електронному вигляді [112]. З указаним визначенням зазначеного поняття узгоджуються й інші його трактування вченими. Зокрема, поняття «інформація» науковці тлумачать як:

- відомості, що були організовані у визначеній формі, документовані, оголошені чи передані в такий спосіб, що можуть бути сприйнятими іншою людиною (Б. Кормич [92, с. 10]);
- кількість нових даних у повідомленні, що транслюються від однієї до іншої людини як автономних суб'єктів у процесі реалізації інформаційних взаємовідносин, причому ефект від передачі цих даних залежить від засобів та можливостей їх розуміння (тлумачення) автором, ретранслятором та адресатом (В. Речицький [114, с. 87]);
- закодоване та спеціально оброблене знання, що не визначає шляхи досягнення мети; результати зміни накопичених людиною знань через розширення наявних у неї уявлень про певну визначену проблему та способи її розв'язання; специфічна векторна величина, що забезпечує зміну уявлень суб'єкта під час досягнення визначеної мети (В. Кушерець [96, с. 44]);
- сукупність певних даних, які сприймаються людьми з навколишнього середовища (це вхідна інформація), а потім повертаються до нього (вихідна інформація), або ці дані зберігаються всередині відповідної. Інформація може існувати в різній формі: документах, малюнках, текстах, світлових чи звукових сигналах, деяких імпульсах тощо (О. Корінська [91, с. 44]).

Як зауважує І. Василиків, інформація являє собою багатовимірний феномен, що об'єднує в собі синтаксичний (кількісний), семантичний (змістовий) та прагматичний (діяльнісний) складники-рівні його

функціонування. Так, на першому з указаних рівнів цей процес описується як передача обраним каналом зв'язку послідовності певних знаків і кодів незалежно від змісту повідомлення. На цьому рівні передавач інформації зосереджує свою увагу на обсязі, структурі та способах подання інформації, а не на її сенсі. Другий (семантичний) рівень функціонування інформації відбиває перехід від сприйняття до осмислення її як набору певних символів. На цьому рівні інформація набуває для отримувача певного сенсу та значення, тобто вона перестає бути просто кодом та перетворюється на повідомлення, яке може бути корисним чи хибним, правильним чи неправильним. Третій (прагматичний) рівень функціонування інформації відображає її здатність впливати на поведінку людей та спричиняти певні зміни в їхніх діях. Отже, синтаксичний рівень функціонування інформації пов'язаний із вибором форми повідомлення, семантичний – із його змістом, а прагматичний – з пошуком відповідей на питання, навіщо ця інформація потрібна людям та які корисні результати для них вона може забезпечити [71, с. 372–374].

Схожу точку зору висловлює В. Брижко, який в інформації як феномені виокремлює два таких аспекти:

- гносеологічний, відповідно до якого інформація сприймається як відомості, як якісне значення певного змісту відповідного повідомлення, тобто відбиває семантичну, якісну сторону інформації. З такого ракурсу інформація являє собою відомості про реальність, отримані на основі процесу мислення людини із формулюванням відповідних висновків або вирішення поставлених задач на основі використання наділених «інтелектуальними» можливостями засобами;

- онтологічний, з позиції якого інформація відображає кількісне значення міри пропускної спроможності обраного каналу зв'язку як упорядкованості й інтенсивності потоку повідомлення, що відбувається у відповідних мережах передачі даних (тобто в межах певного трафіку) через організацію відповідних процесів (кодування / декодування та передача /

прийом певних даних). Зазначений аспект відображає змістовну складову феномена інформації. Ідеться про можливості її неспотвореного кодування-перетворення для обробки в певних автоматизованих системах та переміщення по обраних лініях зв'язку [110, с. 34].

У науковій літературі також визначено основні властивості інформації як унікального феномена. Так, Б. Кормич визначає такі з них: субстанціональна несамостійність, невичерпність, селективність, здатність до розповсюдження та трансформації [92, с. 10]).

Більш докладну характеристику провідних якостей інформації представлено в дисертаційній праці О. Корінської. У цій роботі виокремлено такі властивості вказаного феномена:

- достовірність (правильність сприйняття та відображення реального стану речей);
- повнота (достатність) (інформації має бути достатньо для розуміння наявної ситуації та ухвалення на цій підставі певних рішень);
- точність (повнота) (висока ступінь близькості наявної інформації до реального стану обраного об'єкта – процесу чи явища);
- своєчасність (актуальність) (інформація має відповідати поточному моменту, адже тільки своєчасно отримана інформація може бути корисною);
- цінність (ступінь корисності інформації визначається тим, чи вона може допомогти в розв'язанні поточної проблеми чи вирішенні поставленого завдання);
- корисність (ефект від застосування певної інформації має перевищувати витрати на її отримання);
- доступність (інформація має бути представлена у зручній для сприйняття формі та відповідати рівню її сприйняття людиною);
- доступність (форма викладу інформації повинна відповідати рівню її сприйняття);

- зрозумілість (інформація повинна бути подана мовою, зрозумілою її одержувачам);

- стислість (інформацію треба викладати лаконічно, без зайвих несуттєвих деталей [92, с. 45, 46].

Слід зауважити, що інформація тісно пов’язана з поняттям «знання». Як установлено, деякі вчені сприймають ці поняття як еквіваленти чи близькі терміни, інші науковці бачать у них принципові відмінності. У межах представленої дисертації поділяється друга з цих наукових позицій.

Так, В. Кушерець відзначає, що інформацією є тільки принципово нові знання, що мають певну корисність у контексті реалізації сформульованої мети діяльності. У свою чергу, знання є результатом відображення людиною у своїй свідомості явищ та процесів навколишнього світу. Ці знання представлені у свідомості людини у формі конкретних уявлень, понять, ідей про різні об’єкти існуючої дійсності [96, с. 44]. За висновками автора, інформацію можна також сприймати як «знання для інших людей», адже ці знання відчужуються від її первинного носія (автора, творця, генератора) та перетворюються на повідомлення для інших осіб. Наприклад, інформацією можна вважати знання, що містяться в різних друкованих джерелах, радіо або телевізійних повідомленнях, інтернет-новинах тощо [96, с. 28, 45–46]. Як зауважує В. Брижко, знання – це «відображення реальної дійсності у свідомості людей, що є продуктом їх особистої, матеріальної і суспільної діяльності на основі досвіду, ідей, достовірних фактів або завдяки інтуїції» тощо [70, с. 35].

У дослідженні також у пригоді стали наведені в науковій літературі висновки про основні відмінності між інформацією та знаннями, а саме:

1. *Визначення*. Інформація являє собою набір уточнених даних про те, що, коли та де відбувалося з визначеним об’єктом. Знання є більш глибоким розумінням чогось, про що людина вже отримала певну інформацію.

2. *Характер*. Інформація є об’єктивною за своєю сутністю й пов’язана із зовнішніми фактами. Знання є більш інтерналізованими й суб’єктивними, вони формуються на основі вже сформованих знань, думок, переконань суб’єкта та розвиваються разом із змінами його сприйняття світу.

3. *Залежність*. Інформація є продуктом організованих даних, тому її достовірність залежить від зовнішніх фактів. Знання зумовлені особливостями індивідуального сприйняття як активного психічного процесу відображення об’єкту у свідомості людини та отриманої інформації. Базова інформація стає кращою, коли її поєднують із попередніми знаннями.

4. *Форма*. Інформація є незмінною, її можна зберігати протягом тривалого часу у формі відео, підручників або голосових записів та використовувати, коли потрібно. Базова форма знань є гнучкою, вони змінюються з часом і накопиченим досвідом людини.

5. *Функція*. Уся отримана людиною інформація призначена для того, щоб надати або викласти факти з певного питання, тобто вона дає дані про все, що стосується цього питання. На основі здобутих знань індивід приймає певні рішення, які сприяють вирішенню цього питання.

6. *Дія.* Інформація призначена лише для збору даних про певні факти, події, процеси. Знання дозволять людині отриману інформацію використовувати для виконання завдань за допомогою дій, тобто суб’єкт приймає рішення на основі інформації, зібраної із зовнішніх джерел та внутрішніх настанов.

7. *Приклад*. Інформація: «читання людиною науково-популярних книг із метою саморозвитку», тобто це факт. Знання: якщо ця людина розуміє, чому, як і коли читання певних книг може допомогти їй у процесі здійснення саморозвитку, тобто це буде свідчить про усвідомленість виконаних дій, які відповідають особистим інтересами, а це свідчить про наявність відповідних знань.

8. *Трансформація*. Інформація походить із даних і перетворюється на знання, одночасно забезпечуючи розвиток свідомості й інтересів особистості. Знання можуть перетворитися знов на інформацію, коли життєві чи професійні здобутки людини оформлюються нею у відповідній формі, наприклад книзі чи документальному фільмі [32; 33; 48].

Як підсумовує Ж. Давидова, інформація представляє собою дані, відомості про обраний об'єкт дослідження, вона має об'єктивний характер, суспільне значення та передається між членами суспільства. На відміну від інформації, знання є індивідуальним доробком конкретної людини, вони мають суб'єктивний характер та формуються в процесі активного осмислення нею сприйнятої інформації, а тому неможливо транслювати свої знання іншій особі [78, с. 76].

Щодо поняття «дані» зазначимо, що воно тлумачиться фахівцями як «відомості, необхідні для якого-небудь висновку, рішення» [70, с. 34], «формалізовані знаково-кодові комбінації, що надають інформацію та призначені для їх автоматичної обробки», зафіксовані й закодовані події та явища [70, с. 37], «інформація у формі, придатній для автоматизованої обробки її засобами обчислювальної техніки» [111].

У контексті порушеної проблеми значний інтерес викликали пояснення В. Брижка щодо висвітлення зв'язку між інформацією, знаннями та даними. Як уточнює автор, інформація притаманна тільки мислячому суб'єктові, адже під цим феноменом розуміють не тільки зміст певних відомостей, але і їх інтерпретацію, що за необхідності може спонукати людей до здійснення комунікаційної взаємодії для передачі певної інформації. Думка, що виникла в голові людини в процесі мислення, ще не є інформацією. Формулюючи свою ідею як результат процесу мислення в словах та фіксуючи її, використовуючи хвилі звуку, папір, комп'ютер чи інші засоби, суб'єкт трансформує цю ідею в певні відомості. Однак коли вона набуває певної матеріалізованої форми, то перетворюється вже у відповідні дані. Наповнюючи ці дані певним сенсом,

автор трансформує їх в інформацію. Отже, на відміну від даних, інформація має певний смисл, значущість та призначення [70, с. 37].

Слід також відзначити, що між даними та інформацією є суттєва відмінність. Так, дані є статичною величиною. На відміну від них, інформація як відображення відомостей і фактів має динамічний характер [там само].

Наступним ключовим поняттям дослідження є «грамотність». Відповідно до класичного тлумачення грамотності, під цим поняттям розуміють здатність людей комунікувати між собою за допомогою письмових, друкованих чи електронних знаків**,** що відповідають певній мові, причому цей феномен включає не лише базові навички читання та письма, а й розуміння учасниками спілкування символів і контекстів у сучасному житті. Отже, у такому значенні грамотність відображає здатність людей спілкуватися за допомогою писаних, друкованих або електронних знаків чи символів, які представляють певну мову [18].

Аналогічне трактування поняття пропонується в опублікованому наприкінці XX ст. педагогічному словнику, де грамотність визначається як знання людини законів, правил мови та вміння користуватися ними для формулювання своїх думок, а також їх представлення в усній та письмовій формі; один із показників сформованості культури населення; ступінь обізнаності особистості в певній царині знання (музична грамотність, політична грамотність тощо) [76, с. 74]. Водночас важливо зауважити, що в сучасній науковій думці поняття «грамотність» як окремий концепт вживається рідше) [76, с. 38].

У наукових джерелах широко використовують поняття, що відбивають такі різновиди грамотності:

1. «Елементарна грамотність» – здатність людини використовувати провідні способи пізнавальної діяльності для досягнення поставлених цілей діяльності.

2. «Функціональна грамотність» – спроможність суб'єкта розв'язувати стандартні завдання в різних сферах його життєдіяльності на основі використання засвоєних прикладних знань та вмінь діяти за запропонованим алгоритмом [17; 45].

У науковій літературі уточняється, що функціональна грамотність відбиває здатність людини використовувати елементарні навички (читання, письма, рахування) для опанування нових знань, необхідних для професійної діяльності, пристосовування до змін на ринку праці, активної участі в суспільному житті, використання сучасних технологій для досягнення поставлених цілей. У контексті цього виокремлюють такі форми функціональної грамотності: загальна грамотність, інформаційна грамотність, комп'ютерна грамотність тощо [45; 56].

Зазначимо, що поступово в міжнародних документах у галузі освіти та науковій літературі сформувалася інша наукова позиція, відповідно до якої грамотність розуміється в більш широкому значенні. Так, М. Осюхіна зазначає, що це поняття інтегрує в собі відповідну навчальну компетентність, а також набір відповідних знань, умінь та навичок, що забезпечують не лише здатність людини читати, писати, рахувати, але й спроможність сприймати, розуміти, аналізувати, тлумачити, створювати інформацію, здійснювати комунікацію в різних формах (усній, письмовій, електронній, віртуальній), робити прогнози тощо [108, с. 39].

В оприлюдненому в 2013 році документі ЮНЕСКО «Медійна та інформаційна грамотність: політичні та стратегічні рекомендації» визначається, що інформація – це широкий термін, що може включати «дані, знання, отримані в результаті дослідження, досвіду або в установі; сигнали чи символи» [45, с. 180]. У світі медіа інформація часто використовується для «опису знань про конкретні події чи ситуації, які були зібрані або отримані за допомогою комунікації, інформаційного обміну чи новинних репортажів» [там само].

В опублікованому ЮНЕСКО в 2025 році документі «Що потрібно знати про грамотність?» відзначається, що сьогодні, замість традиційного визначення грамотності як сукупності навичок читання, письма та рахування, це поняття розуміється як «засіб ідентифікації, розуміння, інтерпретації, творення та комунікації у все більш цифровому, текстово-опосередкованому, багатому на інформацію та швидкозмінному світі» [65]. У зазначеному документі підкреслюється, що набуття грамотності членами сучасного суспільства являє собою не як одноразову дію, а як безперервний процес навчання людей. Оскільки вони все більшою мірою залучаються до поданої в різних формах інформації та здобувають освіту за допомогою використання цифрових технологій, сукупність навичок, що забезпечують грамотність особистості, розвиваються й розширюються. Ця сукупність включає не тільки навички читання, письма й рахування, а й навички більш широкого діапазону, зокрема цифрові навички; навички, що забезпечують медіаграмотність; навички, необхідні для здійснення неперервної освіти для сталого розвитку, навички, пов’язані з феноменом глобального громадянства; професійні навички. Визначаючи роль зазначеного феномена в житті сучасної людини, автори документа підкреслюють його значущість для реалізації права членів суспільства на здобуття освіти, покращення їхнього життя, розширення індивідуальних можливостей кожної особистості, активізацію її участі на ринку праці, забезпечення позитивного впливу на здоров’я та сталий розвиток [там само].

Ураховуючи вищенаведені трактування понять «інформація» та «грамотність», проаналізуємо, які сучасні підходи пропонують науковці до визначення терміну «інформаційна грамотність».

Важливо відзначити, що в 2011 році SCONUL (Society of College, National and University Libraries – Товариство бібліотек коледжних, національних та університетських бібліотек»; є професійною асоціацією академічних та дослідницьких бібліотек у Великій Британії та Ірландії)

оприлюднила базову модель інформаційної грамотності «Сім стовпів інформаційної грамотності», у якій визначено основні компетентності, необхідні члену сучасного суспільства для ефективної роботи з інформацією. До переліку цих компетентностей віднесено такі:

1. Визначення (здатність визначати особисту потребу в інформації і чітко сформулювати свій інформаційний запит, визначати брак знань у предметній галузі, визнавати потребу в інформації та даних для досягнення конкретної мети та визначити обмеження цієї потреби, брати на себе особисту відповідальність за пошук інформації).

2. Обсяг (здатність людини правильно оцінювати свої поточні знання та виявляти прогалини в них, визначати, які типи інформації найкраще задовольняють актуальні інформаційні потреби, які інструменти пошуку доступні, формати, у яких може надаватися інформація).

3. Планування (розробка стратегій та визначення діапазону методів пошуку потрібної інформації, обрання потрібних джерел та інструментів).

4. Збір (здатність ефективно використовувати різноманітні інструменти та ресурси пошуку, створювати складні пошукові запити для одержання та структурування потрібиих даних, використовувати оптимальні методи для збору нових даних, використовувати онлайн- та друковану допомогу та знаходити необхідну персональну й експертну допомогу).

5. Оцінка (здатність проведення критичного аналізу й оцінювання якості, точності, релевантності, достовірності, авторитетності інформації та її відповідних джерел, обрання потрібного матеріалу за темою пошуку, використання в дослідженні адекватних критеріїв і показників).

6. Управління (здатність брати на себе відповідальність за всі аспекти обробки та поширення інформації, етично зберігати та здійснювати обмін інформацією, дотримуватися стандартів поведінки щодо академічної доброчесності).

7. Представлення (здатність презентувати результати своїх досліджень, синтезуючи нову й стару інформацію, дані для створення нових знань та поширення їх різними способами, відчувати особисту відповідальність за зберігання та обмін даними, брати активну участь у створенні інформації за допомогою традиційних видавничих та цифрових технологій) [56, с. 5-11].

Як установлено в дослідженні, в опублікованому ЮНЕСКО в 2013 році документі «Медійна та інформаційна грамотність: керівництво з політики та стратегії» інформаційна грамотність визнається як «динамічний процес мислення та набір компетентностей, що не повністю залежить від наявності певних інформаційних систем і технологій, але на який вони значно впливають» [45, с. 48].

У документі уточнено, що вказаний феномен зосереджений на цілях взаємодії людини з інформацією та процесі її отримання. Інформаційна грамотність тісно пов’язана з концепціями навчання та прийняттям рішень через акцентування уваги суб’єкта на визначенні власних потреб та актуальних проблем, знаходженні релевантної інформації, її критичному осмисленні з подальшим відповідальним (етичним) використанням [45, с. 189].

У зазначеному документі також уточняється, що інформаційно грамотну людину характеризує сформованість когнітивних та практичних навичок, поінформованість і розбудова відносин, що дають змогу етично використовувати інформацію через:

– визнання потреби в інформації та чіткого визначення (формулювання, озвучування) цієї потреби;

– знаходження та адекватне оцінювання релевантної інформації;

– критичну оцінку контенту з точки зору його актуальності, достовірності й авторитетності;

– знаходження та впорядкування потрібної інформації;

– етичне й відповідальне донесення власного розуміння або новостворених знань до аудиторії у відповідній формі та за допомогою відповідних засобів;

– обробку, синтезування та оперування ідеями, взятими з контенту;

– прояв здатності використовувати ІКТ для обробки інформації [76, с. 48].

Як установлено, Т. Сидоренко та О. Палажченко розуміють під інформаційною грамотністю здатність особистості «висловлювати свої інформаційні потреби, знаходити й оцінювати якість інформації, зберігати, поширювати інформацію, ефективно й етично використовувати її, застосовувати для створення й обміну знань» [116, с. 62]. На думку авторів, інформаційна грамотність людини проявляється через сформованість в неї таких компетентностей: здатність до пошуку, оцінки, аналізу, систематизації та транслювання інформації, ефективне застосування комп'ютерних (цифрових) технологій для задоволення індивідуальних інформаційних потреб, уміння вирішувати навчальні та професійні завдання [там само].

Т. Сидоренко та О. Палажченко також підкреслюють, що в сучасну добу відбувається переосмислення поняття інформаційної грамотності, пошук нових шляхів її формування. Так, у теперішніх умовах оволодіння інформацією спостерігається залежність членів суспільства від інформації. Тому кожний із них має не тільки навчитися самостійно опановувати й накопичувати нову інформацію, а й оволодіти певними технологіями роботи з нею, що забезпечить підготовку суб'єкта приймати самостійні рішення на основі керування колективним інформаційним знанням. Це означає, що сучасна людина повинна мати достатній рівень культури поведінки з інформацією, розпізнання та розуміння певних знакових систем, демонструвати здатність сприймати, аналізувати, оцінювати представлені медіатексти, засвоювати й застосовувати здобуті знання на практиці [116, с. 58, 59]. Автори також зазначають, що виклики сьогодення розширюють

функцію інформаційної грамотності людини в щодо формування її громадянської позиції, вирішення завдань у комерційному секторі, яким керує так звана економіка знань [116, с. 63].

Л. Ващенко відзначає, що в найзагальнішому значенні інформаційна грамотність є засобом, що дає людям змогу «визначати свої інформаційні потреби, локалізувати й оцінювати якість інформації, накопичувати й відновлювати інформацію, проводити ефективне й етично коректне її використання, а також створювати іншу інформацію й обмінюватися знаннями» [72, с. 19]. Авторка також підкреслює, що інформаційна грамотність тісно пов'язана із сучасною концепцією освіти впродовж життя. Цей зв'язок є необхідним для ефективної діяльності кожної окремої особистості, організації та держави в глобальному інформаційному суспільстві. Адже інформаційно грамотні люди як фахівці, члени суспільства та громадяни чітко знають, як треба організувати процес навчання, бо вони усвідомлюють, як організовані масиви знань, як шукати інформацію, як її використовувати в такий спосіб, що інші люди в них навчалися [там само].

Як підсумовує М. Осюхіна у своєму дисертаційному дослідженні, інформаційна грамотність являє собою здатність особистості «висловлювати свої інформаційні потреби, знаходити й оцінювати якість інформації, зберігати, поширювати інформацію, ефективно й етично використовувати її, застосовувати для створення й обміну знань» [108, с. 42]. Авторка стверджує, що провідними компетентностями інформаційно грамотних людей є «пошук, перевірка (оцінка), аналіз, систематизація, передача інформації, використання комп'ютерних технологій для задоволення власних інформаційних потреб, уміння ефективно вирішувати освітні та професійні задачі» [так само].

У дослідженні інформаційна грамотність трактується як інтегрована якість особистості, що виражається в її здатності усвідомлено визначати власні інформаційні потреби, ефективно шукати, опрацьовувати, критично оцінювати, інтерпретувати, етично використовувати та створювати нову

інформацію в різних формах, форматах та цифрових середовищах для вирішення актуальних навчальних, професійних та життєвих проблем.

Наступним ключовим поняттям, яке слід проаналізувати в контексті проведення дослідження, є поняття «медіа» (походить від лат. medium – «середина», «посередник»). Уточнимо, що в науковій та довідковій літературі під цим поняттям розуміють:

- усі засоби масової комунікації, засоби масової індивідуальної комунікації, мережеві мультимедійні засоби (Н. Череповська [127]);
- предмети, матеріали й обладнання, що передають інформацію через зображення, слова та звуки, і дають змогу виконувати деякі дії інтелектуального або мануального характеру (А. Литвин [97, с. 9]);
- інструменти й засоби зберігання та передачі інформації (Я. Кальба [88, с. 288]).

У науковій літературі пропонують різні класифікації медіа (медіазасобів). Так, часто їх поділяють на такі дві групи: традиційні (друковані газети й журнали, радіо, кіно, телебачення, відео тощо) і новітні (комп'ютер, мобільна телефонія, інтернет, зокрема вебсайти, «чати», онлайнові телефоруми, теле- / відеоконференції тощо) [81; 109].

Г. Онкович виокремлює такі класифікації медіа:

– за типом основного засобу: преса, кіно, відео, радіо, телебачення, комп'ютерні мережі тощо;

– за каналом сприйняття інформації: аудіо, аудіовізуальні, відео, графічні, знакові-текстові медійні засоби тощо;

– за кількістю учасників: індивідуальні, групові, масові;

– за місцем використання: робочі, домашні, транспортні;

– за змістом інформації, напрямом соціалізації: ідеологічні, морально-виховні, політичні, естетичні, пізнавально-навчальні, економічні, екологічні тощо;

– за функціями й цілями використання медіа: одержання інформації, спілкування, освіта, розв’язання проблем, соціальне управління, розвага тощо;

– за результатом впливу на особистість медіа може забезпечувати: розвиток світогляду, соціалізацію, самонавчання, самовиховання, самопізнання, самовизначення, самоствердження, регуляцію стану тощо [107, с. 17].

До вищенаведених класифікацій медіа Н. Ткачова, І. Таможська та В. Байдала додають також такі:

- за формою подання інформації: друковані, електронні, аудіовізуальні;

- за способом організації збирання й поширення інформації: газети, бюлетені, журнали, радіозасоби, телезасоби, кінозасоби, відеозаписувальні й звукозаписувальні засоби, інтернет-засоби;

- за територією розповсюдження: місцеві регіональні, загальнодержавні, зарубіжні;

- за видом видання: газета, бюлетень, журнал, календар, збірник, дайджест альманах, тощо;

- за категорією споживачів: чоловіки, жінки, діти, молодь, дорослі, студенти, працівники певної галузі (педагоги, науковці тощо), усе населення;

- за цільовим призначенням: навчальні, наукові, науково-популярні, загальнополітичні, науково-виробничі, виробничо-практичні, довідкові, літературно-художні, юридичні, інформаційні, спортивні, медичні, екологічні, релігійні, туристичні, з питань економіки й бізнесу, дозвілля, мистецтва тощо;

- за періодичністю виходу: ранкові, денні, вечірні, щомісячні, тижневики, щоденні, видання, що виходять за певними нагодами [124, с. 8].

У контексті порушеної проблеми слід відзначити, що Я. Кальба визначив головні ознаки новітніх (цифрових) медіа, що відрізняє їх від традиційних ЗМІ. Серед основних ознак цифрових медіа автор визначає такі: мультимедійність, інтерактивність, гіпертекстуальність, генерування нової

інформації в режимі реального часу, персоналізація її транслювання споживачам, можливість користувачів брати участь у її створенні, а також впливати на процес групової медіатворчості. Важливою загальною характеристикою нових медіа є також орієнтація їх на максимальну інтеракцію (взаємодію) користувачів у віртуальному інтернет чи мобільному середовищах [88, с. 289].

О. Живага, О. Вовченко, Н. Петренко також відзначають, що важливою тенденцією розвитку суспільства сьогодні є внесення суттєвих змін у соціальну взаємодію, що зумовлено розвитком соціальних медіа та становленням нових соціокультурних відносин, а також мережева структуризація. Зокрема, виникли такі нові соціальні медіа, як «чати», блоги, подкасти, вебсайти, інтернет-форуми, вікіпедія, відеохостинги, онлайнові та мобільні продукти, форуми, фотохостинги, теле- / відеоконференції, онлайнові телефоруми, мережеві екстериторіальні колективи тощо, дія яких поширюється за межі адміністративних чи географічних областей, та інші творчі платформи [83, с. 90].

Зміна структури медіа та значне розширення їх можливостей спричинила зміни у визначенні сутності поняття «медійна грамотність» («медіаграмотність»). Зокрема, в оприлюдненій у 2008 році Резолюції Європейського Парламенту про медіаграмотність у цифровому світі зазначається, що медіаграмотність являє собою здатність людини ефективно використовувати медіа без сторонньої допомоги для досягнення особистих цілях, розуміти та критично оцінювати медіаконтент, виокремлювати потрібну інформацію з величезного потоку наявних даних та класифікувати їх [16].

У документі ЮНЕСКО «Медійна та інформаційна грамотність: керівництво з політики та стратегії» відзначається, що медійна грамотність передбачає розуміння її носієм того, як організована та представлена інформація, медіаконтент і медіаповідомлення, а також того, як вони можуть

впливати чи не впливати на реакцію членів суспільства на всіх його рівнях. Медіаграмотність також проявляється людиною розумінні цього поняття під час участі в життєдіяльності демократичного суспільства, міжкультурному діалозі, процесі просування гендерної рівності його членів загалом. Однак головне призначення медіаграмотності полягає в здатності особистості досліджувати, шукати, знаходити й оцінювати інформацію, отриману з різних джерел (академічних та інших) та з різними значеннями, повідомленнями та наслідками для всіх аспектів життя її носія [45, с. 50]. Як відзначається в 2026 році представниками Європейської комісії, сформована медіаграмотність надає громадянам різного віку змогу правильно орієнтуватися в «новинному середовищі» та приймати правильні обґрунтовані рішення в сучасну цифрову епоху. Медіаграмотність як ключова навичка для кожного члена сучасного суспільства сприяє розвитку критичного мислення та формуванню здатності краще орієнтуватися в цифровому медіасередовищі, своєчасно виявляти дезінформацію [46].

Як стверджують деякі вчені (Р. МакКеннон, Х, Мартенс, Чжон С., Чо Х., Хван Ю.), медіаграмотність являє собою сукупність конкретних знань і навичок людини, що можуть їй допомогти розуміти, критично оцінювати й використовувати різні засоби медіа. Автори дійшли висновку, що цілеспрямоване формування медіаграмотності здобувачів освіти поліпшує їхні знання в галузі медіа, розвиває критичність щодо сприйняття цих засобів, забезпечує усвідомлення впливу медіа на людину, дозволяє коригувати ризиковану чи асоціальну поведінку людини, формує її переконання щодо недопустимості такої поведінки, підвищує самоефективність дій, щоб уникнути такої поведінки особи [29; 37; 40].

Зауважимо виняткову значущість медіаграмотності педагогів для їхньої професійної діяльності. Науковці (Л. Височан, І. Таможська, І. Насмінчук) наголошують на тому, що це поняття слід розуміти як професійно-психологічну компетентність, що включає не лише техніку фактчекінгу, а й

глибинні когнітивні та соціально-психологічні процеси (як людина сприймає інформацію, як оцінює джерела інформації, як реагує на емоційні тригери, як змінює свої інформаційні звички) [73, с. 43-44].

На основі вивчення наукової літературі О. Волошенюк та співавтори роботи відзначають, що медіаграмотність проявляється в здатності людини «сприймати, створювати, аналізувати, оцінювати медіатексти, розуміти соціокультурний і політичний контексти функціонування медіа в сучасному світі, кодові й репрезентативні системи, які ті використовують» [102, с. 10]. Сприймаючи медіаграмотність як континуум, О. Волошенюк та співавтори роботи виділяє такі вісім рівнів медіаграмотності: 1) осягнення основних положень цього феномена; 2) розуміння мови; 3) усвідомлювання поданої інформації, відрізняння вигадки від реальності; 4) розвиток скептицизму, неприйняття почутого на віру; 5) інтенсивний розвиток мотивації щодо оволодіння зазначеної якістю; 6) емпіричне вивчання через пошук різноманітних форм подання контенту, нових емоційних та моральних реакцій; 7) аналіз і критичне оцінювання інформації; 8) соціальна відповідальність (розуміння впливу медіа на людей та суспільство загалом) [102, с. 13–14].

О. Баришполець та співавтори роботи трактують зазначене поняття як сукупність необхідних умінь та навичок людини, які дають їй змогу не тільки користуватися технікою мас-медіа, спілкуватися з її допомогою, а «насамперед розрізняти першорядну й другорядну інформацію, абстрагуватися від надлишкової, сповна сприймати зміст, «прочитувати» підтекст і тлумачити його» [100, с. 75]. Як відзначають учені, медіаграмотна людина чітко розуміє, що:

- подана засобами медіаінформація, як правило, має необ’єктивний характер та подається з позиції конкретної людини;
- використання медіа забезпечує очікуваний емоційний вплив на його користувачів за допомогою використання спеціальних технологій;

- будь-яка представлена в медіазасобах інформація завжди відображає інтереси й потреби тільки окремої соціальної групи [100, с. 75, 76].

У контексті порушеної проблеми значний інтерес викликала розроблена в 2016 році експертною групою Академії української преси, громадської організації Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності. У цьому документі відзначається, що медіаграмотність людини проявляється в критичному сприйнятті, усвідомленому оцінюванні медіаматеріалів та їх використанні на основі розуміння методів, впливу медіа на свідомість та емоції членів суспільства. Медіаграмотність можна також тлумачити як здатність людини «читати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію з використанням різних форм медіа (наприклад, телебачення, преси, радіо тощо)» [82]; «розшифровувати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію в різноманітних формах» [там само]. У документі уточняється, що медіаграмотність є результатом засвоєння сукупності компетенцій, які дають членам суспільства змогу «аналізувати, оцінювати і створювати повідомлення в різних видах, жанрах і формах медіа для особистого самовираження і реалізації своїх цивільних прав та, тим самим, забезпечення фундаментальних свобод суспільства» [там само].

О. Мурзіна розуміє під поняттям медіаграмотності здатність людини до здійснення «критичного аналізу й інтерпретації медіаінформації, створення власного медіапродукту» [104, с. 19], а також відчуття власної відповідальності за створення чи використання певної медіаінформації. А це означає, що медіаграмотний член суспільства спроможний контролювати засоби медіа, бо він добре орієнтується в медіасередовищі, швидко знаходить потрібну інформацію з різних джерел, а також може виявляти й контролювати хибність отриманого повідомлення [104, с. 19]. У процесі проведення дослідження М. Осюхіна дійшла висновку, що більшість учених сприймають медіаграмотність як здатність особистості до проведення критичного аналізу отриманих медіаповідомлень та їх самостійної інтерпретації, створення

власних медіатекстів, усвідомлення відповідальності за споживання та формування своїх медіаповідомлень [108, с. 44].

О. Матвійчук вважає, що медійна грамотність включає такі групи вмінь: розуміти медіа, використовувати медіа, комунікувати за допомогою медіазасобів, уміння досягати власних цілей на основі використання медіа [109, с. 241, 242]. В. Мельничук та співавтори роботи стверджують, що медіаграмотність являє собою сукупність мотивів, знань, умінь та можливостей людини, які забезпечують відбір, використання, критичне оцінювання, створювання та трансляцію медіатекстів різних жанрів і форм, а також аналіз складних механізмів функціонування медіа в сучасному суспільстві [101, с. 30].

За визначенням О. Джолоса, медіаграмотність являє собою набір компетентностей, необхідних для усвідомленої та активної участі особистості в житті медійного суспільства [79; 80]. Як вважає О. Джолос, цей феномен поєднує в собі такі чотири групи основних компетентностей:

– розуміння медіа (знати, як побудовані та як функціонують медіа, як вони впливають на членів суспільства);

– використання медіа (володіти технічними навичками використання медіа, обмежувати користувацькі ризики);

– комунікація за допомогою медіазасобів (знаходити потрібну інформацію, визначити її надійність, зберігати й поширювати цю інформацію);

– стратегічне (застосовувати медіа для досягнення особистих, соціальних чи професійних цілей [79, с. 429–430].

Слід також зауважити, що Е. Томан Е. та Т. Джоллс визначили такі характерні ознаки медіаграмотності:

1. *«Медіаграмотність зосереджена на процесі, а не на змісті»* [61, с. 23]. Мета медіаграмотності людини полягає насамперед не в тому, щоб вона запам’ятовувала певні факти про медіа чи була в змозі створити їх самостійно,

а в тому, щоб вона могла критично взаємодіяти з опосередкованим медіаповідомленням. Це передбачає формулювання нею низки питань та пошуку відповідей на них, а як наслідок – це сприяє розвитку в людині навичок мислення вищого порядку (наприклад, навчання тому, як визначати ключові концепції, зв'язки між різними ідеями, формулювати доречні запитання і відповіді на них, виявляти помилки в діях тощо) [там само].

2. *«Медіаграмотність розширює поняття тексту, охоплюючи не лише письмові тексти, а й будь-яку форму повідомлення – вербальну, слухову чи візуальну*, що використовується для створення та передачі ідей між людьми*»* [там само]. Ідеться про те, що повне розуміння тексту включає не лише деконструювання (розбирання існуючого повідомлення), але й конструювання (навчання фіксувати свої ідеї за допомогою різних мультимедійних інструментів) [там само].

3. *«Медіаграмотність характеризується дослідницьким принципом»* [61, с. 24], тобто вимагає від людини навчитися ставити адекватні запитання про те, що вона бачить чи читає [там само].

Дослідники відзначають (І. Смирнова, І. Таможська, О. Паркулаб), що медіаграмотність дає змогу не лише розуміти медіакультурні процеси, а й активно брати участь у їхньому формуванні, створюючи якісні й етичні культурні продукти, що сприяє розвитку соціальної відповідальності та формуванню культурних цінностей, які «працюють» на благо суспільства [119, с. 925].

Важливо також зауважити, що в новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні наголошується, що медіаграмотність являє собою складник медіакультури, шо забезпечує вміння людини «користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність,

сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» [89, с. 8].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що медійна грамотність – це комплексне особистісне утворення людини, що інтегрує сукупність її знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення аналізу, критичного оцінювання, створення й безпечного використання поданого в різних формах медіаконтенту.

У руслі порушеної проблеми дослідження значний інтерес викликають висновки А. Лі та С. Соу щодо зіставлення між собою феноменів інформаційної та медійної грамотності. Як вважають автори, ці феномени певною мірою «перетинаються», але медіаграмотність не є підмножиною інформаційної грамотності, а інформаційна грамотність також не є підкатегорією медіаграмотності. Ці два явища походять із різних академічних традицій, мають різні проблеми та відіграють різні ролі в процесі навчання людей та підвищення рівня грамотності. Інформаційна грамотність більше пов’язана зі зберіганням, обробкою та використанням інформації, тоді як медіаграмотність більшою мірою стосується медіаконтенту, медіаіндустрії та соціальних ефектів. Однак, незважаючи на їхні відмінності, вони мають низку спільних проблем. Зокрема, інформаційна грамотність та медіаграмотність мають спільні цілі й напрями розвитку, «перетинаються» в основних навичках, на розвиток яких вони спрямовані. Обидва феномени передбачають формування грамотних людей, які можуть робити обґрунтовані судження щодо використання інформації в цифрову епоху, обидва передбачають використання мультимедійних платформ та створення знань. Визнаючи їх відмінності, автори відзначають, що вказані феномени тісно пов’язані та доповнюють один одного. Більш того, у сучасному суспільстві окремо інформаційної грамотності чи медіаграмотності вже недостатньо, щоб підготувати людей до роботи з величезним обсягом медіаповідомлень та великою кількістю інформаційних платформ. Тому авторка приєднується до

заклику об'єднати ці два феномени для розробки спільного набору компетентностей у галузі медіа та інформаційної грамотності, які потрібні в новому цифровому (технологічному) середовищі [36, с. 144]. Це зумовлює оперування поняттям інфомедійної грамотності.

Аналіз тлумачень вище наведених ключових понять став теоретичним підґрунтям для визначення основного поняття дослідження – інфомедійної грамотності. Так, у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні в новій редакції відзначено, що феномен інфомедійної грамотності відображає сучасну стратегію ЮНЕСКО та передбачає поєднання концептів «медіаграмотність» та «інформаційна грамотність» в один інтегрований концепт – інфомедійну грамотність, під якою розуміють «комбінований набір компетенцій (знань, навичок і відносин), необхідних на сьогоднішній день для життя і роботи» [89, с. 8].

Зазначений феномен відображає здатність людини працювати з усіма видами ЗМІ та іншими джерелами інформації (бібліотеками, музеями, архівами, мережами інтернет тощо) на основі використання різноманітних сучасних технологій. Визнаючи ключову роль інформації і медіа в житті членів сучасного суспільстві, інфомедійна грамотність дає змогу розширити їхні права та свободу самовираження, забезпечити рівноправний доступ до інформації, сприяти формуванню в країні незалежної і плюралістичної медіа та інформаційної системи. Закладаючи підґрунтя для забезпечення свободи слова й інформації в державі, інфомедійна (медіаінформаційна) грамотність забезпечує розуміння її носіями як користувачів і виробників інформації та медіаконтенту, основних функцій ЗМІ та інших джерел інформації, готовність людини критично оцінювати їх зміст, а також ухвалювати добре продумані й обґрунтовані самостійні рішення [89, с. 8, 9].

У документі ЮНЕСКО «Медійна та інформаційна грамотність: керівництво з політики та стратегії» наголошується, що інфомедійна грамотність, інтегруючи в собі інформаційну й медійну грамотність,

стосується основних компетентностей (тобто відповідних знань, умінь, навичок, ставлень), які дають громадянам змогу ефективно взаємодіяти з різними ЗМІ й іншого виду постачальниками інформації, а також «розвивати критичне мислення та навички навчання протягом усього життя для соціалізації та становлення активними громадянами» [45, с. 19]. У вказаному документі також зауважується, що медіа- та інформаційну грамотність можна сприймати як комплексне поняття, що охоплює відповідні знання, навички й ставлення, які дають громадянам змогу:

– «розуміти роль та функції медіа та інших постачальників інформації в демократичних суспільствах;

– розуміти умови, за яких ці функції можуть бути виконані;

– розпізнавати та формулювати потребу в інформації;

– знаходити та отримувати доступ до відповідної інформації» [45, с. 13].

В іншому документі ЮНЕСКО «Глобальна система оцінки медіа та інформаційної грамотності: готовність і компетенція країни», оприлюдненому в 2013 році, інформаційно-комунікаційну грамотність людини визначено як «набір компетенцій, що надають громадянам можливість отримувати доступ, знаходити, розуміти, оцінювати та використовувати, створювати, а також поширювати інформацію та медіаконтент у всіх форматах, використовуючи різні інструменти критичним, етичним та ефективним чином, з метою участі та залучення до особистої, професійної та суспільної діяльності» [20, с. 29].

Як зазначає О. Матвійчук, інфомедійна грамотність являє собою сукупність компетентностей, необхідних для усвідомленої і активної участі членів суспільства в його життєдіяльності [99, с. 241]. Д. Мак-Квейл стверджує, що інфомедійна грамотність забезпечує здатність людини застосовувати, аналізувати, оцінювати, інтерпретувати та транслювати повідомлення в різноманітних формах, зокрема медійній [98, с. 538]. Р. Хобс сприймає зазначений феномен як «спектр когнітивних, емоційних та соціальних

компетенцій щодо використання тексту, інструментів та технологій; навички критичного мислення та аналізу; як практику складання повідомлень і творчості; як командну роботу та співпрацю» [25, с. 16].

Доцільно також зауважити, що в 2017 році ЮНЕСКО визначила такі основні принципи функціонування медійної і інформаційної грамотності, як єдиного феномена:

1. Інформація з будь-яких джерел (комунікація, медіа, інтернет, бібліотеки, технології тощо) має сприйматися членами суспільства критично, не потрібно вважати будь-яке з цих джерел більш значущим за інші.

2. Кожна людина (громадянин) є творцем інформації / знань. Вона також має право на доступ до різних видів інформації / знань та право на самовираження в інформаційній царин.

3. Інформація / знання / повідомлення не завжди мають нейтральний, тобто незалежний і неупереджений характер. Будь-яка їх концептуалізація на основі прояву людиною інфомедійної грамотності має забезпечити прозорість та зрозумілість сформульованих тверджень для всіх громадян.

4. Кожен громадянин хоче отримувати нову, зрозумілу для нього інформацію, знання та повідомлення, а також мати можливість на спілкування з іншими членами суспільства. Порушення цих прав є недопустимим у демократичному суспільстві.

5. Формування інфомедійної (медійної та інформаційної) грамотності не набувається миттєво, цей процес має постійний і динамічний характер, збагачуючи відповідний досвід людини. Його можна вважати умовно завершеним тільки в тому випадку, якщо особистість на високому рівні засвоїла відповідні знання, уміння та установки щодо використання, створення та передачі інформації, пов’язаної з медіа й технологічним контентом [129].

Наведені висновки з окресленого питання оприлюднено в авторській статті [85]. Зокрема, на підставі аналізу наукової літератури зроблено такий

висновок: інфомедійна грамотність являє собою являє собою особистісне утворення, що забезпечує здатність людини приймати обґрунтовані рішення на основі їх опрацювання й аналізу, а також створювати й розповсюджувати авторські інформаційні та медійні повідомлення..

1.3. Змістове наповнення структурних компонентів інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей

У контексті порушеної проблеми дослідження важливо визначити структуру та зміст інфомедійної грамотності особистості й, зокрема, магістрантів педагогічних спеціальностей. Проаналізуємо, які погляди висловлюють фахівці з цього питання.

Як установлено, певні точки зору таких фахівців відбито в документах ЮНЕСКО. Зокрема, у документі ЮНЕСКО «Глобальна система оцінки медіа та інформаційної грамотності: готовність і компетенція країни» інфомедійна грамотність людини розглядається як поєднання різних видів грамотності:

– інформаційної грамотності (визначає, як різні дані й інформація в будь-якому форматі та формі керуються людиною за допомогою використання певних технологічних інструментів; декларує право кожного члена суспільства шукати, отримувати й поширювати інформацію чи ідеї за допомогою різних ЗМІ без урахування кордонів держав);

– медіаграмотності (забезпечує свободу членів суспільства на вираження своїх поглядів, свободу преси й плюралізм ЗМІ);

– ІКТ-грамотності (усвідомлення людиною відкритості, прозорості плюралізму й інклюзивності ІКТ, спроможність ефективно використовувати різні ІКТ);

– цифрової грамотності (здатність упевнено та безпечно використовувати різні цифрові пристрої та технології) [20].

Водночас у документі констатується, що ці види грамотності є взаємодоповнювальними й сумісними, але їх можна сприймати як автономні, незалежні феномени, кожний із яких має власну цілісність та ідентичність. Реалізація цих грамотностей людини має спільну мету, що полягає в розвитку в неї здатності «отримувати доступ, оцінювати, створювати та поширювати інформацію та медіаповідомлення, використовуючи будь-які засоби, включаючи ІКТ» [там само], забезпечуючи в такий спосіб дієвий вплив на особистісне, соціальне та професійне життя членів суспільства [там само].

Ґрунтуючи свою наукову позицію на вищевказаному документі ЮНЕСКО, Л. Найдьонова відзначає, що інформаційна грамотність як складник інфомедійної компентності забезпечує здатність індивіда своєчасно виявляти потребу в потрібній інформації, шукати та знаходити її в джерелах різного формату. Тому цей компонент інфомедійної грамотності насамперед передбачає формування в особі технічної обізнаності. Другий компонент (медіаграмотність) забезпечує здатність індивіда розуміти, критично аналізувати та оцінювати подану медіаінформацію. Цей компонент передбачає опанування людиною вмінь зіставляти надані дані, відрізняти об'єктивну інформацію від суб'єктивних поглядів, усвідомлювати, що медіа знаходяться під впливом певних соціально-політичних, економічних, технологічних факторів. Третій компонент (ІКТ-грамотність / цифрова грамотність) забезпечує здатність особи усвідомлювати процес виробництва нової інформації (насамперед медіаконтенту), проявляти знання та вміння, потрібні для ефективної комунікації в цифровому просторі) [105, с. 279–280].

У науковій літературі (Т. Водолазська, Н. Курмишева, О. Кучерук, Т. Устименко та ін.) інфомедійна грамотність представлена також як система таких компонентів:

– медіаграмотність (розуміння, як функціонують і чиї інтереси відбивають медіа; визначення жанрів медіаповідомлень, усвідомлення сутності цензури й самоцензури тощо);

– інформаційна грамотність (знаходження необхідної інформації, опрацювання різних джерел, відділення об'єктивних факів від суб'єктивних суджень тощо);

– критичне мислення (чітке обґрунтування власної позиції з порушеного питання, виявлення причин і наслідків певних явищ чи процесів, формулювання питань для уточнення думок інших людей);

– цифрова безпека (усвідомлення наявності цифрового сліду, забезпечення власної кібербезпеки, запобігання ризиків у процесі комунікації тощо);

– соціальна толерантність (виявлення токсичного контенту й ситуацій дезінформації, протидія дискримінації і стереотипам, етичні спілкування з іншими людьми тощо);

– візуальна грамотність (розуміння змісту візуального матеріалу як носія інформації, зокрема фото, символів тощо);

– стійкість до впливів, фактчекінг (виявлення випадків пропаганди, тролів, ботів, ідентифікація фейків та інших засобів маніпуляції), сформованість емоційного інтелекту тощо;

– інноваційність, розвиток креативності (втілення інноваційних ідей завдяки онлайн інструментам, використання медіа для блага інших людей тощо) [74; 94; 95].

У 2016 році в опублікованій Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) зазначається, що інфомедійна (медіаінформаційна) грамотність як сучасна стратегія ЮНЕСКО, поєднуючи в собі концепти «медіаграмотності» та «інформаційної грамотності», позначає комплексний набір компетентностей (знань, навичок і відносин), необхідних для життєдіяльності в сучасному суспільстві й роботи з різними видами засобів

масової інформації та використання послуг інших постачальників інформації (бібліотеки, музеїв, архівів, інтернету тощо), незалежно від певних використовуваних технологій [89, с. 8]. У документі також наголошується, що інфомедійна (медіаінформаційна) грамотність об'єднує у своєму складі комплекс знань, умінь, відносин, які дають споживачам змогу: «ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу» [89, с. 9, 10].

Як установлено, в оприлюдненому в 2021 році документі ЮНЕСКО «Медійно- та інформаційно грамотні громадяни: мисліть критично, клікайте з розумом!» визначається, що інфомедійна грамотність передбачає сформованість у людини таких компетентностей:

– здатність визначати характер, тип, значення та обсяг контенту, медійних і цифрових технологій, що мають ставлення до громадянських, соціальних та особистісних інтересів і потреб; може визначати власні прагнення й потреби, мотиви роботи постачальників певних контент-послуг;

– здатність розуміти призначення й функції медіа, інформаційних та ІКТ-провайдерів у суспільстві, включаючи інтернет, а також те, як компанії цифрових комунікацій та медіа можуть сприяти сталому розвитку суспільства й, зокрема, відкритих, прозорих та інклюзивних середовищ;

– здатність розуміти суть, значення свободи інформації, преси, слова й думок членів суспільства; питання власності на ЗМІ та цифрові комунікаційні платформи; відкриті технології для прийняття рішень, засновані на нормах права; вимоги до рівня професіоналізму й правила етики для використання інформаційних сховищ, факт про те, що багато постачальників медіа насамперед орієнтовані на отримання прибутку, а це може поставити під загрозу суспільне благополуччя й добробут; умови використання медіа,

приймати самостійні рішення й активно діяти на підставі аналізу їх контенту; розпізнавати, де окремі люди використовують існуючі цифрові комунікації для поширення дезінформації і мови ворожнечі та знати, як їм протидіяти; володіти практиками перевірки представлених фактів; усвідомлювати важливість і необхідність для функціонування будь-якої організації цифрових комунікацій;

– здатність застосовувати методи пошуку та знаходити, а також оцінювати інформаційний- і медіаконтент, розуміти походження знань, логіку ранжування знайдених даних у контексті зв'язку з порушеною проблемою та основними соціальними проблемами;

– здатність аналізувати, зіставляти й оцінювати інформаційний та медійний контент на основі застосування попередньо визначених для цього критеріїв, виявляти й розвіювати дезінформацію, критично оцінювати отримані від постачальників медіа, авторитетність, істинність і достовірність їх контенту, зважувати можливості та ризики використання отриманих даних;

– здатність використовувати засвоєні знання про методи цифрової безпеки для невілювання онлайн-ризиків (крадіжка особистих даних, фішинг, шпигунське програмне забезпечення, вірусне зараження, порушення конфіденційності тощо), усвідомлювати загрози особистої безпеки (психологічні знущання, шкідливі й небезпечні поради, невідповідний віковий контент, незаконний контент, підбурювання до заподіяння шкоди іншим людям, порушення прав людини тощо) та недопущення поширення такої інформації;

– здатність аналізувати інформацію та медіаконтент, використовуючи різноманітні методи та інструменти, самостійно створювати інформацію, медіа та цифровий контент відповідно до власних потреб і наявних ресурсів;

– здатність зіставляти й узагальнювати зібрану інформацію, медіа та цифровий контент, використовувати ресурси із зібраною інформацією та опановані ідеї й концепції, втілювати їх на практиці;

– здатність передавати й використовувати інформацію, медіа- та цифровий контент, засвоєні знання етичним та ефективним способом;

– здатність використовувати ІКТ для пошуку, оцінки та створення інформації, медіа- та цифрового контенту, застосовувати ці технології для участі у створенні й розповсюдженні інформації;

– здатність застосовувати наданий чи власно створений інформаційний, медіа- та цифровий контент для здійснення підприємницької діяльності, беручи в такий спосіб участь у розвитку економіки знань;

– здатність виходити за межі базового використання ІКТ, щоб розуміти історію та механізми їх розвитку, право інтелектуальної власності на них та контроль за дотриманням цього права;

– здатність активно залучати установи й окремих людей до відкритого й багатостороннього управління поширенням інформацією з різних джерел на основі дотримання правових норм та норм академічної доброчесності;

– здатність усвідомлювати цінність і необхідність дотримання правил особистої конфіденційності в роботі в онлайн та оффлайн форматах та захисту своїх прав, прояву поваги до прав інших людей, відстоювання своїх прав у випадку спроб інших осіб їх порушити; товаризувати й монетизувати інформацію та особисті профілі, коригувати налаштування / рівні конфіденційності, ураховувати право на свободу вираження своїх поглядів й етичний прояв особистої свободи, поважати приватне життя інших людей [44, с. 17–19].

На думку А. Ткачова, Н. Ткачової, Т. Собченко, інфомедійна грамотність становить особистісне утворення, що являє собою «сукупність знань, умінь, навичок, установок, необхідних людині для забезпечення оперативного доступу до потрібних інформаційних ресурсів, здійснення аналізу, критичного оцінювання, інтерпретування, використання, поширення та створення інформації й медійних продуктів із використанням сучасних засобів та інструментів, даючи людині змогу виступати в ролі споживача та творця інформаційних повідомлень» [123, с. 74]. В іншій праці Т. Собченко та С. Кириленко стверджують, що інфомедійна грамотність студентів ЗВО являє собою особистісне утворення, що інтегрує в собі комплексні знання, уміння й навички, потрібні особі для пошуку інформації, здійснення її критичного аналізу й осмислення, створення та поширення власних інформаційних і медійних продуктів відповідно до своїх потреб [120, с. 201].

І. Крамаренко вважає, що інфомедійна грамотність забезпечується сукупністю таких умінь-складників:

– перевірка достовірності поданих джерел (оцінка авторитетності кожного з них, дати оприлюднення, виявлення можливих конфліктів інтересів учасників);

– критична оцінка обраного об’єкта (наукових досліджень, публікацій, окремих даних, що здійснюється на основі застосування методології наукового дослідження, обраних статистичних методів та врахування можливості появи біасів, тобто несвідомих упереджень, когнітивних спотворень, допущення помилок під час прийняття рішень, наприклад, через наявність певних стереотипів);

– пошук потрібної інформації (знаходження різних джерел інформації, обрання оптимальних пошукових стратегій для її виявлення);

– візуалізація відібраних даних (представлення результатів наукового пошуку у вигляді графіків, діаграм чи інших засобів візуалізації, зокрема на

основі застосування електроннх симуляційних програм, віртуальних лабораторій тощо);

– використання інформації з дотриманням етичних норм (розуміння етичних правил збирання, аналізу й застосування наукової інформації, зокрема усвідомлення сутності авторських прав, конфіденційності деяких даних, необхідності здійснення відповідального цитування тощо);

– конструктивна комунікація (здатність реалізовувати успішне спілкування та транслювати потрібну інформацію) [94].

Як зазначає М. Антонченко, інфомедійна грамотність об'єднує в собі:

– знання про інформацію, способи її кодування й декодування, зберігання та передачі;

– уміння здобувати необхідну інформацію з різноманітних її джерел, у тому числі медійних засобів;

– уміння критично осмислювати отриману інформацію та приймати на її підставі самостійні рішення;

– уміння створювати та поширювати інформацію за допомогою сучасних медіа;

– уміння розуміти вплив медіа на життєдіяльність членів суспільства [68, с. 14–15].

Схожі думки висловлюють О. Ішутіна й Ю. Чернікова, які вважають, що інфомедійна грамотність являє собою комплекс наскрізних знань, умінь і навичок, які потрібні людини для усвідомленої взаємодії з інформацією і медіа в суспільстві та які забезпечують здатність особи працювати й критично осмислювати інформацію різного виду, аналізувати, використовувати та самостійно створювати різноманітні медіапродукти для задоволення власних потреб комунікації [87, с. 548]. Авторки стверджують, що в інфомедійній грамотності можна також виокремити такі три складники:

– мотиваційний (бажання працювати з різними засобами масової інформації та створювати авторські медіапродукти);

– когнітивний (знання про сутність, реалізацію та історію становлення засобів медіа та розуміння їх суттєвого впливу на суспільство);

– операційно-діяльнісний (уміння обирати й використовувати різноманітні медіаресурси, самостійно їх створювати, реалізовувати самоосвіту у сфері медіа) [87, с. 548].

О. Слижук стверджує, що інфомедійна грамотність являє собою поєднання і результат засвоєння основних освітніх компонентів, які сприяють формуванню у здобувачів освіти вмінь і навичок працювати з інформацією в різних формах, а також із різними видами медіа для задоволення власних потреб [118, с. 194]. О. Городецька сприймає інфомедійну грамотність як комплексний результат формування в людині «умінь аналізу інформації й розвитку критичного мислення особистості щодо сприйняття медійних текстів, що сприяють його самостійності і незалежності від наявних стереотипів, надають можливість опиратися маніпулятивному впливу контенту на свідомість, а також зберегти здатність у різних ситуаціях залишатися високоморальною, культурною й духовною особистістю» [77, с. 420].

Висловлюючи схожі думки, Т. Водолазська, Н. Курмишева й Т. Устименко визначають інфомедійну грамотність як комплекс умінь людини «сприймати на основі критичного мислення і створювати медіапродукти, ураховуючи динамічність подій навколишнього світу та спираючись на аналіз і оцінку медіатекстів відповідно до контексту функціонування медіа, а також до використання кодових і репрезентаційних систем» [74, с. 216]. До точки зору цієї авторки приєднується також О. Турко [125, с. 363].

Як відзначається в деяких наукових джерелах, інфомедійна грамотність інтегрує в собі компетентності, що дають змогу здійснювати:

– доступ (здатність знаходити й отримувати доступ до інформації в ЗМІ чи інших джерелах);

– аналіз (здатність правильно оцінювати точність, достовірність та об’єктивність поданого медіаконтенту);

– створення (здатність самостійно створювати медіа- та інформаційний контент у вигляді фото, текстів, відео тощо);

– рефлексію (здатність критично мислити про медіазвички, технології, досвід, тенденції, розуміти, як вони впливають на окремих осіб та суспільство);

– дії (здатність використовувати медіа для досягнення конкретних поставлених цілей) [34; 44; 51; 60].

Як стверджує О. Семеног, інфомедійна грамотність людини об’єднує такі складові:

– розвинене критичне мислення (здатність критично оцінювати медіаконтекти й виявляти їх маніпулятивні підтексти; аналізувати й оцінювати різні медійні повідомлення; відрізняти об’єктивні факти від суб’єктивних суджень; виявляти фейки);

– навички дотримання норм інформаційної етики, прояв толерантності (уміння грамотно ставити запитання; пояснювати лексеми, наведені в токсичних масмедіа; етично комунікувати з іншими людьми);

– інфомедійні вміння (уміння правильно тлумачити текст репортажу, інтерв’ю чи промови; працювати з наведеними аргументами й фактами; аналізувати представлені інфографіку, фото, постери; аргументовано пояснювати свою точку зору щодо сприйнятої інформації; створювати медіатексти різних жанрів з дотриманням таких мовних вимог, як точність, логічність, коректність [115, с. 334].

Зазначимо, для визначення змістового наповнення структурних компонентів інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей важливо розкрити специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності та особливості підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей на магістерському рівні вищої освіти. Як відзначається в Законі України «Про

вищу освіту», «другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв'язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності» [112].

С. Вітвицька й О. Сірик підкреслюють, що магістратура передбачає не тільки здійснення ґрунтовної фахової підготовки майбутніх фахівців за широким спектром програм, а й активне залучення провідних стейкхолдерів до створення й реалізації магістерських освітніх програм, оволодіння магістрантами іноземної мови на достатньо високому рівні, опанування ними сучасного інформаційного, цифрового, телекомунікаційного забезпечення. А це, у свою чергу, дає здобувачам змогу результативно використовувати світові інформаційні ресурси на основі формування спільного освітнього простору з урахуванням єдиних вимог до якості вищої освіти освіти [117, с. 40].

У документі «Національна рамка кваліфікацій» визначено, що магістранти в процесі навчання в закладі вищої освіти мають оволодівати:

– спеціалізованими концептуальними знанняями про сучасні наукові досягнення в царині професійної діяльності, що складають основу для формування оригінального мислення та здатності критичного осмислення наявних проблем у цій галузі;

– спеціалізованими вміннями й навичками, необхідними для проведення досліджень та провадження інноваційної діяльності з метою формування нових знань і процедур, для забезпечення інтеграції знань у розв'язання складних задач у широких або мультидисциплінарних контекстах, для розв'язання професійних проблем за наявності неповної або обмеженої інформації та прояву соціальної відповідальності;

– уміннями зрозумілого й однозначного донесення власних знань, аргументів і висновків до інших людей, зокрема до здобувачів освіти;

– уміннями управління складними навчальними й робочими процесами, які вимагають застосування нових стратегічних підходів,

здатністю відчуття відповідальності за регулярно оновлення та збагачення професійних знань і практики, адекватне оцінювання результатів спільної діяльності; здатністю продовжувати навчання з високим ступенем автономії [106].

Н. Мирончук цілком слушно наголошує, що розвиток магістратури в сучасній системі вищої педагогічної освіти є важливим напрямом підготовки компетентних науково-педагогічних працівників. Зазначає, що навчання в сучасній магістратурі виконує три основні функції:

– освітню, спрямову на оволодіння магістрантами у вищій школі професійно важливими знаннями, уміннями та навичками;

– науково-дослідницьку, що передбачає навчання здобувачів освіти здійснювати діяльність указаного виду;

– професійну, що забезпечує готовність майбутніх магістрів до виконання професійних функцій викладача [103, с. 99–100].

За Н. Мирончук, навчання майбутніх педагогів у магістратурі забезпечує опанування ними професійних умінь і навичок викладання у ЗВО, методикою підготовки, організації та проведення навчальних занять з урахуванням педагогічних закономірностей, загальних дидактичних вимог та персональних наукових інтересів. Серед основними завдань магістерської підготовки здобучів педагогічних спеціальностей дослідниця виокреслює такі:

– формування в магістрантів професійно важливих компетентностей;

– накопичення ними досвіду викладацьої діяльності під час проходження науково-практичної підготовки;

– розвиток основних професійно-особистісних якостей, здібностей;

– забезпечення професійної спрямованості майбутніх педагогів;

– розвиток мотивації і потреби щодо здійснення постійного самовиховання, саморозвитку та професійного самовдосконалення;

– досягнення високого рівня здійснення самоорганізації і сформованості готовності майбутніх педагогів до виконання поставлених

завдань та визначеих функцій магістратури в динамічно змінних умовах професійної реальності;

– реалізація творчого підходу до виконання визначених професійних завдань, розвиток провідних комунікативних здібностей і вмінь роботи в команді [103, с. 100].

У здійсненні професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах магістратури Н. Батечко виокремлює такі три ключові моменти:

– професійна підготовка являє собою цілісну систему, компоненти якої мають множинні зв'язки між собою;

– результатом професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО є засвоєння ними сукупності систематизованих знань, умінь і навичок, що забезпечують можливість випускників відповідально вирішувати професійні та наукові завдання, творчо застосовувати у своїй роботі досягнення науки, культури й техніки;

– професійна підготовка педагогів-дослідників передбачає здійснення неперервного професійного самовдосконалення та професійно-особистісного розвитку кожного з них [69, с. 61, 62].

Важливо уточнити, що в межах галузі знань А Освіта (за старому переліку – галузь знань 01 Освітні / педагогічні науки) виділяють такі спеціальності: А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта, А5 Професійна освіта, А6 Спеціальна освіта та А7 Фізична культура і спорт. Зокрема, у Стандарті магістерського рівня вищої освіти України спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки наголошується, що в процесі оволодіння зазначеною спеціальністю здобувачі мають досягти запланованих результатів, зокрема випускники повинні:

– знати сучасні концепції розвитку педагогіки й освіти, методологію проведення наукового пошуку в цій галузі;

– ефективно використовувати цифрові ресурси й технології в професійно-педагогічній і науковій діяльності;

– здійснювати партнерську взаємодію і ділову комунікацію в професійній діяльності, переконливо доводити власну позицію з різних проблемних питань, доносити її до здобувачів, колег та широкого загалу;

– вільно комунікувати з іншими людьми державною та іноземною мовами, зокрема в межах здійснення професійної і дослідницької діяльності;

– ефективно реалізовувати освітній процес у ЗВО на основі впровадження компетентнісного, контекстного й студентоцентрованого підходів, управляти навчальною діяльністю здобувачів, об'єктивно оцінювати її результати;

– виконувати проєкти в царині освіти, педагогіки й міждисциплінарного характеру з дотриманням правових та етичних норм;

– формувати відкрите, сприятливе для здобувачів освітнє середовище;

– створювати й викладати навчальні курси на основі застосування сучасних методик, інструментів і технологій здійснення педагогічної діляьності;

– здійснювати пошук необхідної інформації з освітніх / педагогічних наук у друкованих, електронних та інших джерелах, аналізувати, систематизувати її, оцінюючи достовірність та релевантність;

– приймати відповідальні управлінські рішення в царині освіти, у тому числі в ситуації неповної чи обмеженої інформації;

– виконувати консультативну діяльність у галузі педагогіки й освіти [121].

У контексті порушеної проблеми доцільно також навести визначені в державному стандарті результати оволодіння магістрантами спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Зокрема, випускники цієї магістерської програми повинні:

– знати концепції сталого розвитку суспільства, освіти й методології наукового пізнання в царині професійної освіти;

– використовувати сучасні інформаційні технології, цифрові інструменти й ресурси у професійній та науковій діяльності;

– розробляти й реалізовувати ефективну комунікаційну стратегію, реалізовувати ділову комунікацію, зокрема грамотно вести професійну дискусію;

– вільно комунікувати державною та іноземною мовами в усній і письмовій формах, обговорювати й презентувати результати професійної та дослідницької діяльності;

– обирати оптимальну стратегію здійснення групової діяльності, міжособистісної комунікації та взаємодії для створення комплексних проєктів у професійній освіті з урахуванням правових та етичних аспектів;

– здійснювати освітній процес на основі реалізації людиноцентрованого підходу, урахування сучасних доробок у галузі педагогіки й психології, об’єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти;

– створювати сприятливе освітнє середовище для навчальної діяльності здобувачів освіти;

– знаходити в науковій, навчальній та професійній літературі, цифрових базах даних та іншого виду джерел потрібну для роботи інформацію, аналізувати, систематизувати й оцінювати її;

– створювати й визначати ефективність педагогічних моделей у царині професійної освіти;

– проводити консультативну діяльність у цій сфері освіти [122].

У процесі проведення дослідження важливо було також проаналізувати Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», у якому наведено список компетентностей, якими мають оволодіти майбутні викладачі. Так, ці фахівці повинні вміти:

– планувати, організовувати та проводити навчальні заняття в різному форматі, консультувати здобувачів освіти з різних актуальних питань; керувати їхньою практичною підготовкою;

– проєктувати процес оцінювання здобутих результатів навчання здобувачів та здійснювати цей процес на практиці, реалізовувати зворотній зв'язок із здобувачам на основі врахування результатів проведеного оцінювання;

– розробляти та своєчасно вдосконалювати зміст освітніх компонентів, створювати й оновлювати дидактичні й методичні матеріали;

– розробляти й регулярно вдосконалювати ОП у складі робочої групи, презентувати створену ОП, керувати її реалізацією;

– обґрунтовувати та планувати проєкт ОП, виконувати його, керувати ним та оприлюднювати отримані результати проєкту;

– керувати дослідницькою чи творчою роботою здобувачів освіти бакалаврського й магістерського рівнів, керувати (консультувати) дослідницькою та творчою роботою здобувачів наукового, освітньо-наукового ступеня;

– визначати власну роль та завдання під час здійснювання різних заходів згідно з обраною спеціальністю; планувати та проводити такі заходи;

– організувати свій особисто-професійний розвиток; систематично долучатися до процесу професійного розвитку колег; ініціювати та виконувати різні проєкти, спрямовані на активізацію професійного розвитку викладачів;

– реалізовувати професійну, наукову й методичну експертизу; брати активну участь у процесах подальшого розвитку та врядування ЗВО [113].

Зазначимо, що особливий інтерес у контексті вивчення порушеної проблеми викликала точка зору Л. Хмарної, відповідно до якої медіаграмотність педагогів включає такі структурні компоненти:

– когнітивний (знання про сучасні медіазасоби, усвідомлення їх можливості для отримання потрібної інформації, спілкування, знання про

вплив медіаповідомлень на емоції, свідомість і поведінку особи; знання про техніки маніпулятивних впливів, застосування інтерактивних платформ для представлення й обговорення медіаконтенту тощо);

– праксеологічний (навички пошуку необхідної інформації в інтернеті, перевірки й аналізу зображень у цій мережі, критичного мислення; досвід аналізу та критичного осмислення медіатекстів, висловлення власних думок та прийняття самостійних рішень; уміння створювати свої медіатексти, аналізувати мову різних медіаповідомлень тощо);

– емоційно-ціннісний (сформоване ставлення до різномінітних маніпуляцій у медійних повідомленнях; готовність до відстоювання особистісних цінностей під час обговорення та створення медіатекстів; дотримання норм етикету та цифрової комунікації під час взаємодії в медіапросторі; готовність до застосування медіатехнологій комунікації в професійній діяльності);

– операційно-діяльнісний (сформованість умінь, необхідних для здійснення пошуку, аналізу, інтерпретування інформації з різних джерел, зокрема медіаресурсів, створення та поширення нової інформації, у тому числі медіаконтенту). У подальшому дослідженні передбачається теоретично обґрунтувати педагогічні умови [126, с. 95, 96].

З урахуванням точок зору вітчизняних і зарубіжних фахівців щодо структури та змісту інфомедійної грамотності, визначених вимог щодо оволодіння магістрантами професійно необхідними знаннями, уміннями, навичками (компетентностями) зроблено висновок про те, що інфомедійна грамотність магістрів педагогічних спеціальностей включає чотири структурні компоненти: мотиваційно-спонукальний, емоційно-ціннісний, інформаційно-знаннєвий та операційно-діяльнісний. Ці висновки знайшли відображення в авторській статті [86]. Змістове наповнення цих структурних компонентів інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Змістове наповнення структурних компонентів інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей

Структурний компонент	Зміст структурного компонента
1	2
Мотиваційно-спонукальний	Розвинений інтерес до отримання інформації з різних джерел, зокрема медіазасобів, бажання працювати з різними інформаційними ресурсами та ЗМІ, самостійно створювати інформаційний контент та авторські медіапродукти; сформованість мотивів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю
Емоційно-ціннісний	сформованість позитивного емоційно-ціннісного ставлення до інформації і медіаконтенту та роботи з ними, сприйняття інфомедійної грамотності як важливої особистісної цінності, нетерпимість до різного виду маніпуляцій у медійних повідомленнях
Інформаційно-знаннєвий	сформованість знань про сутність інформації та медіа, історію їх становлення і розвитку, роль та значення інформаційних, медійних, цифрових ресурсів і технологій у житті окремої людини та суспільства загалом, правові норми та норми академічної доброчесності для використання та створення інформаційної, медійної та цифрової продукції, способів невілювання ризиків цифрової безпеки тощо
Операційно-діяльнісний	сформованість умінь пошуку, обробки, аналізу, інтерпретування, використання, поширення та самостійного створення інформаційної, цифрової і медійної продукції, прийняття самостійних рішень на основі опрацьованої інформації з дотриманням правових та етичних норм, використання на практиці засвоєних знань про методи цифрової безпеки для невілювання онлайн-ризиків тощо

Висновки до розділу 1

У першому розділі дисертації розкрито ґенезу поняття інфомедійної грамотності. Визначено, що це поняття утворено від двох термінів – «інформаційна грамотність» та «медійна грамотність».

З’ясовано, що витоки інформаційної грамотності пов’язані з бібліографічними навчальними курсами, які педагоги організовували з кінця

XIX ст. Як установлено, розуміння поняття «інформаційна грамотність» протягом історії свого розвитку зазнало значних змін. Так, спочатку це поняття використовували для позначення результату процесу навчання грамоті функціонально неграмотних людей. Пізніше інформаційну грамотність пов'язували з оволодінням здобувачами знаннями та вміннями, необхідними для роботи з бібліографічними джерелами. Ще пізніше цей феномен почав використовуватися в сучасному її значенні, тобто як феномен, що відображає здатність людини працювати з інформацією та застосовувати її на практиці.

У дисертації також простежено історію розвитку поняття «медіаграмотність». З'ясовано, що термін «медіаграмотність» уперше було використано в 1955 році професором Л. Форсдейлом. Принципово нове тлумачення медіа та медіаграмотності запропонував засновник теорії британської медіаосвіти Л. Мастерман, який заклав основу для здійснення медіаосвіти здобувачів у сучасних закладах освіти.

У документах ЮНЕСКО визначено, що інформаційна грамотність і медіаграмотність завжди були тісно пов'язані між собою. Проте активне впровадження цифрових технологій, доступність контенту в мережі «Інтернет» та на мобільних платформах поступово забезпечило поєднання цих видів грамотності в одне поняття – інфомедійна грамотність.

Для можливості адекватного визначення поняття інфомедійної грамотності в дисертації розкрито сутність таких понять: «інформація», «знання», «дані», «грамотність», «інформаційна грамотність», «медіа», «медійна грамотність». Зокрема, було визначено, що інформаційна грамотність – це інтегрована якість особистості, що виражається в її здатності усвідомлено визначати власні інформаційні потреби, ефективно шукати, опрацьовувати, оцінювати, інтерпретувати, використовувати та створювати інформацію в різних формах. У свою чергу, медійна грамотність трактується як комплексне особистісне утворення людини, що інтегрує сукупність її знань,

умінь і навичок, необхідних для аналізу, критичного оцінювання, створення та безпечного використання поданого в різних формах медіаконтенту.

Як визначено в дисертації, інфомедійна грамотність забезпечує здатність людини як користувача та творця інформації і медіаконтенту приймати обґрунтовані рішення на основі їх опрацювання й аналізу, а також створювати й розповсюджувати нові інформаційні й медійні повідомлення на основі дотримання правових та етичних вимог. Також зроблено висновок про те, що це новоутворення включає чотири структурні компоненти: мотиваційно-спонукальний, емоційно-ціннісний, інформаційно-знаннєвий та операційно-діяльнісний, уточнено змістове наповнення цих структурних компонентів. Ці втсглвкт

Основні наукові положення розділу викладені в таких авторських публікаціях: [84-86].

Список використаних джерел до розділу 1

1. American Library Association. Presidential committee on information literacy: Final report (1989). URL: https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

2. Americans Library Association (ALA) (2000) Information Literacy Competency Standards for Higher Education. 2009. No. 10. URL: http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm.

3. An overview of media literacy. Policy Department. Structural and Cohesion Policies. April 2008. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2008/397254/IPOL-CULT_NT(2008)397254_EN.pdf.

4. Arp L. Information literacy or bibliographic instruction: Semantics or philosophy. Renaissance Quarterly: Press release. 1990. Vol. 30. No. 1. P. 46–50.

5. Aufderheide P. Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Maryland: The Aspen Institute Wye Center Queenstown (December 7-9, 1992) Washington, D.C.: Communications and Society Program. 44 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf.

6. Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning (Adopted in Alexandria, Egypt at the Bibliotheca Alexandrina on 9 November 2005). URL: https://www.ifla.org/publications/beaconsof-the-information-society-the-alexandriaproclamation-on-information-literacy-andlifelong-learning.

7. Beherens S. J. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. College and Research Libraries. 1994. No. 55. P. 309-22.

8. Berlo D. The context for communication. In G. Hanneman & W. McEwen (Eds.), *Communication and behavior*, 1975. Reading, MA: Addison-Wesley.

9. Bruce C. S. The Seven Faces of Information Literacy. Adelaide: Auslib Press, 1997. 203 p.

10. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. 216 p.

11. Buckingham D. Developing Media Literacy. Concepts, Processes, and Practices. London: English and Media Centre, 2014.

12. Burchinal L. G. The communications revolution: America's third century challenge. In The future of organizing knowledge: Papers presented at the Texas A & M University Library's Centennial Academic Assembly. College Station, TX: Texas A & M University Library, 1976. URL: https://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal.html.

13. Dale E. *Audiovisual Methods in Teching*. New York : Holt, Rineheart and Winston, 1946.

14. Dawn of Information Literacy History, 1989. URL: https://libguides.uww.edu/c.php?g=548084&p=3760838.

15. Doyle C. S. Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age. New York: Syracuse, 1994.

16. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129 (INI)) / European Parliament. URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0598_EN.html.

17. Fitria T. N. Understanding Basic Literacy and Information Literacy for Primary Students. *Journal of Contemporary Issues in Elementary Education*. 2023. No. 1(2). P. 103–121.

18. Foley J. M. Literature (2025). URL: https://www.britannica.com/topic/literacy?utm_source=chatgpt.com.

19. Forsdale L. Multi-media Literacy. *Better Broadcasts Newsletter*, 1955. Vol. 8, issue 4 (American Council for Better Broadcasts).

20. Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. UNESCO: Communication and Information Sectorin close collaboration with UNESCO Institute for Statistics, 2013. 160 p. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf#page=22http://www.niss.gov.ua/articles/1795/https://pon.org.ua/novyny/8281-medyna-ta-nformacynagramotnst-kozhnogo-dlya-vsh.htmï

21. Grassian E., Kaplowitz J. Information Literacy Instruction: Theory and Practice. New York: NealSchuman, 2001.

22. Griffin L. W., Clarke J. A. (1958). Orientation and instruction of the graduate student by university libraries: A survey. *College and Research Libraries*. 1958. No. 19(6). P. 451–454.

23. Grunwald declaration on media education (1982). URL: https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Grünwald-Declaration-on-Media-Education.pdf

24. Hamelink C. An Alternative to News. *Journal of Communication*. 1976. № 26. P. 122.

25. Hobbs R. The seven great debates in the media literacy movement. Journal of Communication. 1998. No. 48(1). P. 16–32. URL: https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Seven_Great_Debates_0.pdf.

26. Huston M. Towards Information Literacy: Innovative Perspective for the 90s. *Library Trends*. 1999. No. 39. P. 12–17.

27. Hutmacher W. Key competencies for Europe: Report of the Symposium (Berne, Switzezland 27–30 March, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Project. Strasburg, 1997. 72 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED407717.

28. Information literacy standards for student learning (Prepared by the American Association of School Librarians Association for Educational Communications and Technology) (1998). URL: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/2023/Info-Lit-Stand_Student_Learning_1998.pdf.

29. Jeong S., Cho H., Hwang Y. Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*. 2012. Vol. 62, Issue 3. P. 454–472. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22736807.

30. Jolls T., Wilson C. The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*. No. 6(2). P. 68–78.

31. Key competence for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf.

32. Knapp P. A Suggested Program of College Instruction in the Use of the Library. *Library Quarterly*. 1956. No. 26. P. 224-231.

33. Kumari A. Difference between knowledge and information: a comparative guide! (2026). URL: https://www.21kschool.com/ua/blog/difference-between-knowledge-and-information.

34. Lankshear C., Knobel M. New Literacies Everyday Practices and Classroom Learning. Maidenhead: Open University Press, 2006. 280 p.

35. Lau J., Grizzle A. Media and Information Literacy: Intersection and Evolution, a Brief History. In Informed Societies: Why information literacy matters for citizenship, participation and democracy. Edited by S. Goldstein. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. URL: https://www.cambridge.org/core/books/abs/informed-societies/media-and-information-literacy-intersection-and-evolution-a-brief-history/B531500D4632C5E8827814A880884F8C.

36. Lee A., So C. Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar*. 2014. № 21(42). P. 37-146.

37. Martens H. Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education.* 2010. No. 2. P. 1-22.

38. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1985. 341 p.

39. Masterman L. Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles. (1989). URL: https://ahealthyiowa.org/18-principles-of-media-education/?utm_source=chatgpt.com.

40. McCannon R. Media literacy/media education: Solution to big media? In: Strasburger VC, Wilson BJ, Jordan AB, editors. Children, adolescents, and the media. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. P. 519–569.

41. McLuhan M., Fiore Q. The medium is the massage: an inventory of effects. N.Y: Random House, 1967.

42. McLuhan M. The Gutenberg galaxy: the making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

43. McLuhan M. Understanding Media: The extensions of man. London, New York, 1996. 396 p.

44. Media and information literate citizens: think critically, click wisely! / Editor: Grizzle A. et al. (eds.). Paris: UNESCO, 2021. 412 p.

45. Media and information literacy: policy and strategy guidelines / [A. Grizzle, P. Moore, M. Dezuanni et al.]. Paris: UNESCO, 2013. 196 p.

46. Media literacy / Shaping Europe's digital future. European Commission. (2026). URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/media-literacy.

47. Orr D., Appleton M., Wallin M. (2001). Information literacy and flexible delivery: Creating a conceptual framework and model. *Journal of Academic Librarianship*. 2001. No. 27(6). P. 457–463.

48. Owens M. R. State, Government and Libraries. *Library Journal.* 1976. No. 101. P. 27.

49. Partnership for 21st Century Skills. *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Washington, DC *20004,* 2003. URL: https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf.

50. Pinto M., Cordón J. A., Díaz R. G. Thirty years of information literacy (1977–2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of librarianship and information science*. 2010. № 42 (1). P. 3–19.

51. Reinec D. Media and information literacy. (2015). URL: https://akademie.dw.com/en/media-andinformation-literacy/a-18406566.

52. Rogow F. Patience is a virtue when you've got what you want. President's address presented at the National Media Education Conference, (Baltimore, 2003, June). URL: http://www.AMLAinfo.org.

53. Rosenbaum J. E., Beentjes J. W. J., Konig R. P. Mapping media literacy: Key concepts and future directions. *Communication Yearbook*. 2008. No. 32. P. 312–353. New York: Routledge.

54. Rushkoff D. Playing the future: what we can learn from digital kids. New York: Riverhead Trade, 1996. 278 p.

55. SCONUL (1999). Advisory Committee on Information Literacy. Information skills in higher education: a SCONUL position paper. Prepared by the Information Skills Task Force, on behalf of SCONUL, 1999. 14 p.

56. SCONUL (2011). Seven Pillars of Information Literacy: Core Model for Higher Education. SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011. 14 p.

57. Taylor R. S. A coordinated program of library instruction. *College and Research Libraries*. 1957. No. 18(4). P. 303–306.

58. Taylor R. S. The Process of Asking Questions. *American Documentation*. 1962. No. 13 (4). P. 391–396.

59. Taylor R. S. Value-added Processes in Information Systems. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp., 1986. 257 p.

60. Teaching Media in Primary School / ed. by C. Bazalgette. London. Sage Publication Ltd. 2010. 152 p.

61. Thoman E., Jolls T. Media Literacy – A National Priority for a Changing World. *American behavioral scientist.* 2004. Vol. 48, no. 1. P. 18-29.

62. Towards media and information literacy indicators: Background Document of the Expert Meeting (Bangkok, Thailand, 4-6 November 2010) / S. Moeller, A. Joseph, J. Lau, T. Carbo. Paris: UNESCO, 2011. 53 p.

63. Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital age. A question of democracy / Edited by Ulla Carlsson. Gothenburg: University of Gothenburg. 271 p.

64. Universal Declaration of Human Rights (Proclaimed by the General Assembly, resolution 217 A (III), A/RES/3/217 A, 10 December 1948). URL: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights.

65. What you need to know about literacy? / UNESCO. URL: https://www.unesco.org/en/literacy/need-know.

66. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akyempong K., Cheung C. K. Media and information literacy curriculum for teachers. París: UNESCO, 2011. 192 p.

67. Zurkowski, P. The information service environment relationships and priorities. Related paper no. 5. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. 30 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf.

68. Антонченко М. Дефініція поняття «Інфомедійна грамотність педагога». *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*: зб. ст. / Редкол.: В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 12–21.

69. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис… д-ра пед. наук: 13.00.04. 2016. 669 с.

70. Брижко В. М. До епістемології понять «інформація», «дані» і «знання»: правовий та нормативний аспект. *Інформація і право*. 2024. Вип. 3(50). С. 31–39.

71. Василиків І. Б. Поняття інформації у структурі теоретичних основ інформатики та її роль у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Перспективи та інновації нау*ки. Серія «Педагогіка», серія «Психологія», серія «Медицина». 2025. Вип. 11(57). С. 368–377.

72. Ващенко Л. І. Розвиток інформаційної грамотності дорослих в умовах неформальної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 58. С. 17-23.

73. Височан Л., Таможська І., Насмінчук І. Психологічні механізми формування медіаграмотності педагогів: сучасні виклики та шляхи розвитку освіти дорослих. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2026. С. 42-47.

74. Водолазська Т. В., Курмишева Н. І., Устименко Т. А. Інфомедійна грамотність: імплементація в освіті дорослих: навч.-метод. посіб. Полтава: ПОІППО імені М. В. Остроградського, 2021. 108 с.

75. Водорєзова С. Р. Поняття та властивості інформації як основи інформаційного суспільства у господарсько-правовому контексті. *Адаптація до права ЄС регулювання економіки України в сучасних умовах* : зб. наук. пр.

(за матеріалами «Круглого столу», м. Харків, 26 трав. 2015 р.). Харків: «Право», 2015. С. 107–112.

76. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

77. Городецька О. Формування медійно-інформаційної грамотності особистості як запорука її духовного розвитку. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*. Харків: Вид-во ВННОТ, 2019. С. 419-423.

78. Давидова Ж. В. Дидактична система формування інформаційної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей в освітньому середовищі університетів: дис. … док-ра пед. наук: 13.00.09. Харків – Полтава, 2023. 671 с.

79. Джолос О. Інформаційна та медійна грамотність – головна компетенція сучасної людини. С. 427–231 URL: https://medialiteracy.org.ua/informatsijna-ta-medijna-gramotnist-golovna-kompetentsiya-suchasnoyi-lyudyny/

80. Джолос О. В. Інформаційна та медійна грамотність як запорука демократичного розвитку України. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.* Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2019. Т. 30(69). № 4(2). С. 173-177.

81. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

82. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України / Медіаосвіта та медіаграмотність. 2016. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf.

83. Живага О. В., Вовченко О. В., Петренко Н. С. Сучасні соціальні медіа як інструмент популяризації науки в умовах інформаційного суспільства. *Наука та наукознавство*. 2020. № 4(110). С. 88-109. URL: https://doi.org/10.15407/sofs2020.04.088.

84. Завгородній Д. В. Еволюція дефініції інфомедійної грамотності. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка».* 2025. №8(49). С. 592–601. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49)-592-601

85. Завгородній Д. В. Інфомедійна грамотність як педагогічна категорія. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 44-47.

86. Завгородній Д. В. Структура та зміст інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія «ПЕДАГОГІКА» . 2024. Вип.* 4. С. 50-55. URL: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.8.

87. Ішутіна О. Є., Чернікова Ю. О. Інфомедійна грамотність здобувачів початкової освіти: зміст і структура поняття. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 5 (11). С. 540-550.

88. Кальба Я. Мас-медіа й ідентичність : проблеми та виклики сьогодення (суб'єктно-вчинковий вимір). Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries. 2020. P. 287-304. URL: https://doi.org/10.30525/978-9934-588-37-2.1.17.

89. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity.

90. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/11048/2010-09-29-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini.

91. Корінська О. О. Формування інформаційної культури майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки в університетах: дис. … д-ра філос.: А 1. Полтава, 2025. 231 с.

92. Кормич Б. А. Інформаційне право : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.]. Харків: БуруніК, 2011. 333 с.

93. Крамаренко І. С. Впровадження основ інфомедійної грамотності під час викладання предметів природничої освітньої галузі. *Педагогічна наука у світі реформ та викликів*: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених (Львів, 22-23 лютого 2024 р.). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740774/1/ Крамаренко.Тези1.pdf.

94. Курмишева Н. Інфомедійна грамотність у педагогічній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту*: зб. ст. 8-ї міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 25 березня 2022 р.). Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 315-318.

95. Кучерук О. Інтегрування інфомедійної грамотності в простір мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 3. С. 9-12.

96. Кушерець В. І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій. Київ: Знання України, 2004. 248 с.

97. Литвин А. В. Завдання медіаосвіти *в контексті підвищення якості професійної підготовки. Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2009. Вип. 4. С. 9-21.

98. Мак-Квейл Д. Теорія масової комунікації [4-є вид.; перекл. з англ. О. Возьна, Г. Сташків]. Львів: Літопис, 2010.С. 538.

99. Матвійчук О. Є. Ресурси освітянських бібліотек України з інфомедійної грамотності. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*: зб. ст. / Редкол.: В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 241-248.

100. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришполця. Київ: Міленіум, 2009. 440 с.

101. Медіаосвіта та медіаграмотність: навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. В. О. Мельничук. Умань: Візаві, 2023. 123 с.

102. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.- упор.: В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.

103. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні. *Scientific letters of akademic society of michal baludansky*. 2018. № 3. Vol. 6. P. 99-103.

104. Мурзіна О. Медіакомпетентність та медіаграмотність: сутність понять. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: педагогічна науки. 2021. Вип. 4 (69). С. 18-23.

105. Найдьонова Л. А. Діагностика знаннєвого компонента медіаінформаційної грамотності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2016. Вип. 38. С. 276-285.

106. Національна рамка кваліфікацій (Постанови КМ Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341, із змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text.

107. Онкович Г. В. Медіаосвіта: експер. програма баз. навч. курсу для студ. вищ. навч. закл. Київ: Логос, 2010. 40 с.

108. Осюхіна М. О. Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду): дис. … канд. наук із соціальних комунікацій (доктора філософії): 27.00.01. Дніпро, 2018. 319 с.

109. Петрик Л. В. Класифікація медіазасобів у науково-педагогічній літературі. *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи*: матер. Міжнар. науково-практ. конф., (Київ, 5 листопада 2015 р.). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. С. 143-150.

110. Про вищу освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

111. Про електронні телекомунікації: Закон України (від 16.12.20 р. № 1089-IX, із змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1089-20.

112. Про інформацію: Закон України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 48, ст. 650 від 02.10.1992 р., із змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text.

113. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» (наказ МОН України від 16.10.2024 р. № 1466). https://osvita.ua/doc/files/news/933/93388/671b468b176c8465976827.pdf.

114. Речицький В. В. Конституційне А Б В. Харків: ТОВ «Видавництво „Права людини“», 2016. 408 с.

115. Семеног О. М. Медіа&вчительський кампус як засіб формування інфомедійної грамотності. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу*. Київ: Академія української преси, IREX, Центр вільної преси, 2021. С. 332–338.

116. Сидоренко Т. М., Палажченко О. Є. Поняття та сутність інформаційної грамотності. *Економіка. Менеджмент. Бізнес*. 2021. Вип. 3 (37). С. 58-65.

117. Сірик О., Вітвицька С. Магістратура у ВНЗ України: проблеми, досвід, перспективи. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: зб. наук. пр. / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир: Видавництвово ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 39–41.

118. Слижук О. А. Інтеграція інфомедійної грамотності у процес навчання української літератури в 5–6 класах нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (349). Ч. І. С. 193–202.

119. Смирнова І. М., Таможська І. В., Паркулаб О. Г. Медіаграмотність у практиці педагогічного працівника: виклики та перспективи освіти дорослих. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2025. № 9(55). С. 921– 929. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-921-929.

120. Собченко Т. М., Кириленко С. А. Формування інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти як педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 1(54). С. 200-203.

121. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти (наказ МОН України від 2.04.2024, № 343). URL: https://mon.gov.ua/static-bjects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/ Zatverdzheni.standarty/2024/04/02/072-Finansy.bankivska.sprava.strakhuvannya. ta.fondovyy.rynok-434.vid.02.04.2024.pdf.

122. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) для другого (магістерського) рівня вищої освіти (Наказ МО України від 18.11. 2020 р., № 1435). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesiyna_osvita_mahistr.pdf.

123. Ткачов А. С., Ткачова Н. О., Собченко Т. М. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. Вип. 2 (180). С.70–82.

124. Ткачова Н. О., Таможська І. В., Байдала В. В. Медіаосвіта: методичні рекомендації до проведення семінарських і практичних занять, організації самостійної роботи здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 47 с. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/19026

125. Турко О. В. Шляхи формування інфомедійної грамотності в майбутніх фахівців із початкової та дошкільної освіти засобами курсу «українська мова (за професійним спрямуванням)». *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої*

освіти. Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 390-399.

126. Хмарна Л. В. Структурно-компонентний аналіз поняття «медіаграмотність учителів мистецьких дисциплін». *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 54. С. 89-102.

127. Череповська Н. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура. Київ: Видавництво «Шкільний світ», 2010. 128 с.

128. Шелестова А. М. Інформаційна культура як навчальна дисципліна: історія становлення та сучасний стан. *Вісник* [Хар. держ. акад. культури]. 2019. Вип. 56. С. 169–182.

129. ЮНЕСКО опублікувала п’ять принципів медійної та інформаційної грамотності. 2017. URI: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/18453/2017-02-24-yunesko-opublikuvala-pyat-pryntsypiv-mediynoi-ta-informatsiynoi-gramotnosti.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1. Специфіка формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів засобами технологій дистанційного навчання

Пандемія COVID-19, а згодом повномасштабна війна в Україні стали потужними каталізаторами змін в організації процесу навчання в закладах освіти, змусивши їх оперативно адаптуватися до сучасних реалій. Постійні загрози життю цивільного населення, міграція майже семи мільйонів українців до інших країн, руйнування інфраструктури, зокрема приміщень та матеріально-технічної бази закладів освіти, загострення негативних психологічних чинників унеможливили здійснення традиційної очної форми навчання на більшості територій України.

У часи глобальних змін дистанційне навчання стало вимушеною, але ефективною відповіддю на глобальні виклики сьогодення, перетворившись на домінуючу форму навчання у східних та південних регіонах країни та ставши важливим складником змішаної системи освіти в інших областях держави. Важливо відзначити, що в умовах війни дистанційне навчання стало не лише альтернативною формою організації, а перетворилося на стратегічний ресурс розвитку вітчизняної освіти та інструмент забезпечення її стійкості, неперервності й безпеки навіть за умов наявного нестабільного зовнішнього середовища. Дистанційний формат навчання дозволив зберегти доступ здобувачів до отримання освіти, забезпечив підтримку освітньої спільноти та надав викладачам змогу здійснювати професійну діяльність.

Як відзначають В. Гетта та співавтори монографії, історія дистанційного навчання нараховує більше півтора століття. Проте принципово новий етап

цієї історії розпочався після появи глобальної мережі «Інтернет», коли учасники освітнього процесу отримали доступу до навчального контенту практично з будь-якого місця, де є інтернет-зв'язок. Автори підкреслюють, що завдяки активному використанню інтернет-технологій і, зокрема, мультимедіа, ефективність навчання в дистанційній формі не тільки досягала, але й часто перевищувала ефективність очного навчання [31, с. 8, 9]. Доцільно уточнити, що поняття «дистанційне навчання» було офіційно визнано в 1982 році, коли відбулася зміна назви Міжнародної Рада з кореспондентської освіти на Міжнародну Раду з дистанційного навчання [73].

У Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту» наголошується, що дистанційна форма здобуття освіти являє собою «індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [73; 74]. У Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти під дистанційним навчанням розуміють «організацію освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх, як правило, опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [71].

Проаналізуємо визначення поняття «дистанційне навчання» у документах провідних міжнародних організацій. Так, у документі Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕС) «Тенденції, що формують освіту» визначено, що дистанційне навчання (е-навчання, онлайн-навчання) являє собою форму організації цього процесу, у якому педагоги та здобувачі фізично розділені, проте спроможні спілкуватися та взаємодіяти між собою за допомого сучасних цифрових технологій [9, с. 114].

Схоже визначення пропонується в Глосарії освіти дорослих від Міністерства освіти Вірджинії, де зазначається, що дистанційне навчання трактується як запланований навчальний досвід здобувачів, отриманий із використанням різноманітних технологій; учасники навчального процесу розділені за часом і місцем знаходження. Дистанційне навчання характеризується такими ознаками:

- розділення учасників навчального процесу за місцем та/або часом;
- використання стандартизованої навчальної програми;
- здійснення процесу навчання на основі використання технологій принаймні в одній із таких категорій:
  - ✓ комп'ютерні технології (інтернет, CD-ROM тощо);
  - ✓ відеотехнології (відеоконференції, кабельний / супутниковий зв'язок, відеоматеріали тощо);
  - ✓ аудіографічні технології (радіо, аудіоматеріали, касети тощо);
  - ✓ телефонні технології (наприклад: телеконференції);
- підтримка з боку педагога (включаючи допомогу щодо роботи з певним контентом або використанням освітніх технологій) [2].

У Глосарію TESDA (Technical Education and Skills Development Authority – національний державний орган Філіппін, що відповідає за технічну, професійну освіту та підготовку кадрів), що є авторитетним джерелом визначень ключових термінів, зазначено: дистанційне навчання (е-навчання) – це спосіб дистанційного опанування освітніх / тренувальних програм. Дистанційне навчання не вимагає одночасної взаємодії між педагогом та здобувачем. Ключовим аспектом дистанційного (електронного) навчання є комп'ютерна та інтернет-підтримка, але електронне навчання може бути й автономним феноменом [1, с. 45].

Слід відмітити наявність певних труднощі, що виникають під час перекладу та використання англійських термінів «distance teaching» і «distance learning» українською мовою. Як пояснює Д. Кіген, перший термінів

більшою мірою орієнтований на викладацьку діяльність педагога, який навчає дистанційно, інший – на здобувача, який вивчає навчальний матеріал дистанційно. Обидва поняття відображають дві сторони терміна «distance education» [4], тобто дистанційна освіта. Проте термін «learning» перекладається українською мовою не тільки як «навчання», а й як «учення». З урахуванням цього, приєднуючись до наукової позиції Б. Шуневича, вважаємо, що поняттям, яке об'єднує в собі два вказані вище феномени, є саме термін «дистанційне навчання» [88].

Проаналізуємо точки зору вітчизняних учених щодо трактування поняття «дистанційна освіта». Так, у багатьох наукових працях це поняття визначається як відповідна форма навчання. Наприклад, в «Енциклопедії освіти», опублікованої за редакцією В. Кременя, В. Биков зазначає, що дистанційне навчання – це форма організації і реалізації цього процесу, у якому всі його учасники реалізують освітню взаємодію переважно екстериторіально, тобто вони територіально перебувають у різних місцях, не передбачена їхня особиста присутність у навчальних аудиторіях ЗВО [34, с. 191]. К. Черненко вважає, що дистанційне навчання є однією з форм здійснення цього процесу, спрямованої на надання якісних освітніх послуг на основі застосування сучасних технологій, а також можливості здобувачам навчатися (здобувати вищу освіту) віддалено від закладу освіти у зручний для них час [86, с. 263].

За висновками С. Гончаренка, дистанційне навчання являє одну з його форм, де комунікація між викладачам та студентами відбувається за допомогою використання переписки, а також різних технічних засобів (комп'ютерних мереж, кабельного чи супутникового телебачення, IP-телефонії тощо). Науковець зазначає, що в розвинених країнах активний розвиток цієї форми навчання пояснюється, з одного боку, стрімким розвитком інформаційних технологій (інтернету, глобального телебачення тощо), з іншого – цілеспрямованою освітньою політикою урядів різних країн,

орієнтованою на забезпечення доступності вищої освіти для представників усіх верств населення [28, с. 92]. Теоретичні та практичні напрацювання зарубіжних учених із питань дистанційного навчання стають у пригоді для викладачів вітчизняних ЗВО.

Деякі українські вчені сприймають дистанційне навчання як відповідну технологію. Так, В. Кухаренко розуміє під дистанційним навчанням «комплексну педагогічну технологією, що поєднує досягнення педагогіки та психології з дидактичними можливостями інформаційних і телекомунікаційних технологій, які дозволяють використовувати комп'ютер як носій інформації та засіб організації спілкування. Дистанційне навчання відповідає всім сучасним особливостям розвитку суспільства і має на меті формування особистості, здатної до творчого саморозвитку» [50, с. 12]. Аналогічну точку зору висловлює В. Перлик, яка розуміє під дистанційним навчанням технологію, що передбачає широке використання комп'ютерних освітніх програм різного призначення на основі реалізації принципів відкритого навчання, створення для постачання необхідного навчального матеріалу та здійснення комунікації за допомогою сучасних цифрових технологій (зокрема телекомунікацій) відповідного інформаційно-освітнього середовища [69, с. 4].

К. Черненко розглядає дистанційне навчання з двох позицій: як систему та як процес. Зокрема, здійснення процесу дистанційного навчання вимагає теоретичного осмислення (обґрунтування) етапу педагогічного проєктування, а також організаційно-педагогічної (технологій, методів, форм навчання) і змістової складників. Так, етап педагогічного проєктування передбачає створення електронних курсів, підручників і посібників, комплексних засобів навчання, розробку й обрання технологій організації процесу навчання в мережі. У свою чергу, курси дистанційного навчання передбачають чітке планування їх цілей і завдань, планування й організацію діяльності здобувачів, обрання та доставку відповідних навчальних матеріалів, забезпечуючи

інтерактивну взаємодію між здобувачами й педагогом, здобувачами й комп'ютерними програмами. Особливо важливе місце в цій взаємодії займає оперативний зворотній зв'язок. А втім, ефективність дистанційного навчання залежить від багатьох параметрів: технічного забезпечення процесу; рівня компетентності персоналу, який супроводжує педагога та студентів, а також технічної, педагогічної та каузальної підготовленості педагогів [86, с. 263].

Дистанційне навчання можна також розглядати як систему. Як констатовано в науковій літературі, системи дистанційного навчання за засобами розробки навчальних курсів можуть бути різного ступеня складності. Так, на першому з них знаходяться засоби розробки курсів, що забезпечують змогу розробки потрібних дидактичних і методичних матеріалів на основі використання візуального програмування чи текстових редакторів. На другому рівні складності знаходяться системи управління дистанційними курсами, що можуть створювати каталоги текстових, звукових, графічних та відеофайлів. Ці системи являють собою спеціалізовані бази даних, що забезпечують пошук інформації за ключовими словами (метаданими), процедуру документообігу й агрегування (об'єднання) навчального контенту тощо. Третьому рівню складності відповідають системи управління навчанням, які дають змогу керувати навчальним процесом, зокрема через створення реєстрів визначених користувачів та надання їм прав доступу, збір та збереження інформації про їхні дії (насамперед статистика навчання, відвідуваності занять, використовуваних ресурсів тощо). Четвертому (верхньому) рівню складності відповідають системи, що поєднують у собі систему управління навчальним процесом і систему управління навчальним контентом [77, с. 289–290].

О. Собаєва у своїй дисертації визначає дистанційне навчання як різновид відкритого навчання, що реалізується на основі використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій та забезпечує інтерактивну взаємодію учасників процесу навчання на різних його етапах, а також включає

самостійну роботу, яка здійснюється на основі підготовлених чи відібраних викладачем матеріалів інформаційної мережі [79, с. 20–21]. За висновками О. Муковоза, дистанційне навчання – це «міждисциплінарна педагогічна категорія, що характеризує ступінь індивідуалізованості, інтенсивності й контрольованості підпорядкованій цілям професійного розвитку самостійної пізнавальної діяльності» [61, с. 53] здобувачів освіти «засобами інформаційно-комунікаційних технологій за опосередкованої взаємодії (синхронної та асинхронної) із віддаленими один від одного учасниками навчального процесу під керівництвом викладача-тьютора [там само].

На основі аналізу наукової літературі В. Олійник констатує, що дистанційне навчання можна сприймати як:

- різновид процесу навчання (навчальний процес, де більшість процедур реалізується із застосуванням сучасних інформаційних, цифрових і телекомунікаційних технологій за умови територіальної відокремленості викладачів і студентів; індивідуальний процес трансляції та засвоєння ними знань, умінь, навичок, способів навчально-пізнавальної діяльності, що реалізуються за опосередкованої взаємодії віддалених у просторі учасників процесу навчання в спеціалізованому освітньому середовищі, яке формується на основі реалізації психолого-педагогічних, інформаційно-комунікативних та цифрових технологій;

- організацію навчання (організація освітнього процесу, основу якого складає самостійне навчання здобувачів, які, як правило, віддалені у просторі від викладача);

- форму навчання (педагогічна сутність цієї форми полягає в керованій самостійній роботі здобувачів освіти як суб’єктів інтерактивного навчання, що реалізується на основі використання сучасних технологій);

- особлива система навчання (ця система являє собою спеціально організовану структуру, що передбачає здійснення навчального процесу, де його учасники знаходяться на відстані між собою). Один із варіантів

принципової структури зазначеної системи може включати «оболонку» цієї системи, що включає такі групи засобів: управління процесом навчання, контролю, обміну інформацією та адміністрування [63, с. 37, 38].

Як вважають деякі вчені (О. Муковіз, О. Собаєва та ін.), представлені в науковій літературі визначення поняття «дистанційне навчання», як правило, мають переважно загальноописовий характер та відбивають тільки окремі аспекти цього багатогранного поняття. Зазвичай науковці розглядають цей феномен як форму, різновид, метод навчання, особливу організацію самостійної роботи здобувачів, водночас ігноруючи інші важливі характеристики цього процесу, або взагалі трактують це поняття з позиції технократичного підходу. Більшість дослідників у своїх тлумаченнях поняття дистанційного навчання також відзначають значущість різних інформаційних і телекомунікаційних засобів, що дають змогу з'єднати учасників процесу навчання з віддаленими освітніми послугами й ресурсами [61; 79].

Як установлено, науковці пропонують різні підходи до здійснення дистанційного навчання (дистанційної освіти), проте всі автори відзначають такі аспекти реалізації цього процесу:

- процес навчання відбувається на основі застосування інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій; учасники цього процесу знаходяться в умовах віддаленості між собою в просторі й часі;
- передбачається розробка й використання специфічних навчальних програм, дидактичних і методичних матеріалів, програмного забезпечення, значної кількості різноманітних технічних пристроїв та засобів (комп'ютерних, аудіо та відеопристроїв, мереж тощо);
- навчальна комунікація може відбуватися в синхронному чи асинхронному режимі, що уможливлює здійснення постійної взаємодії між її учасниками;
- передбачається індивідуалізація навчання, тобто цей процес відбувається за визначеною кожним студентом своєї індивідуальної

траєкторії, з оптимальною для нього швидкістю засвоєння матеріалу, тобто створюються сприятливі передумови для забезпечення особистісно орієнтованого формату навчання [61; 68].

У науковій літературі (В. Биков, О. Муковіз та ін.) також виокремлено характерні ознаки дистанційного навчання. Зокрема, визначено, що ця форма навчання:

- є універсальною, інтегральною, гуманістичною конструкцією, що забезпечує вільний вибір здобувачами освіти навчальних дисциплін, викладацького складу з кожної з дисциплін та конкретного ЗВО;
- характеризується адаптивністю щодо базового рівня знань і конкретних цілей навчання студентів;
- спрямована на вирішення специфічних завдань, які пов’язані з розвитком творчої складової освіти та які утруднені для виконання за допомогою традиційних технологій навчання;
- передбачає посилення активності студентів в освітньому процесі: у формуванні освітніх цілей, виборі пріоритетних напрямів, темпів і форм організації навчання в різноманітних освітніх галузях;
- забезпечує більш комфортні умови (порівняно з традиційними) для творчого самовираження здобувачів, можливість демонстрації ними продукції власної творчої діяльності, а також широкі можливості для оцінювання результатів цієї діяльності;
- вимагає збільшення евристичної складової навчання через застосування інтерактивних форм занять і мультимедійних програм;
- має відповідати національним стандартам, бажано – ще й міжнародним освітнім стандартам;
- активізує процес інтернаціоналізації освіти за змістом, методами й організаційними формами навчання;
- забезпечує комплекс освітніх послуг, що можуть надаватися здобувачам без урахування їхнього місця знаходження шляхом створення

спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що базується на засобах обміну інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок тощо);

– здійснюється в специфічній педагогічній системі, компонентами якої є підсистеми цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, а також ідентифікаційно-контрольна, навчально-матеріальна, фінансово-економічна, нормативно-правова, маркетингова підсистеми;

– інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання являє собою систему традиційних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, засобів здійснення навчального діалогу, передачі даних і протоколів взаємодії, систем мультимедіа, інформаційних ресурсів і технологій, телекомунікаційних технологій, а також системного апаратно-програмного, організаційного й методичного забезпечення, зорієнтованих на задоволення індивідуальних освітніх потреб суб'єктів навчання;

– сучасні засоби електронних видань і телекомунікацій, що застосовуються в дистанційному навчальному процесі, дозволяють перебороти «вади» й обмеження традиційних форм навчання, зберігаючи їх позитивні аспекти;

– здобувачі здатні самостійно отримувати потрібні знання на основі використання сучасних інформаційних ресурсів (бази даних, комп'ютерні мережі, мультимедійні матеріли тощо) [17; 61].

Варто також відзначити, що вчені (В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко та ін.) залежно від характеру організації навчальних комунікацій між учасниками навчального процесу виокремлюють два типи дистанційного навчання:

– традиційне дистанційне навчання, тобто заочне навчання студентів;

– е-дистанційне навчання, що відбувається як синхронна чи асинхронна взаємодія між викладачем та студентами з переважним застосуванням електронних систем доставки навчання, мережі «Інтернет», інформаційно-

комунікаційних та цифрових технологій, а також мультимедійних навчальних засобів [82, с. 9].

Як відзначається в науковій літературі, дистанційна форма навчання має цілу низку суттєвих переваг. Серед них слід відзначити насамперед такі:

1. *Гнучкість та адаптивність графіку навчального процесу.* Студенти здебільшого самостійно обирають час і місце для своїх занять, самостійно визначають, скільки часу вони будуть приділяти навчанню протягом семестру, створюють власний графік опанування навчальної програми.

2. *Глобальна доступність*. Процес навчання не має географічних обмежень і дає студенту змогу навчатися, проводити дослідну діяльність, брати участь в академічних проєктах, знаходячись в будь-якій точці світу, де є доступ до інтернету. У мирний час це особливо важливо для здобувачів, які мешкають в інших містах / країнах або у віддалених регіонах, для людей з обмеженими фізичними можливостями, батьків маленьких дітей, інших категорій населення, які з різних причин не можуть навчатися очно.

3. *Використання спеціалізованих технологій і засобів навчання*. У процесі реалізації дистанційного навчання застосовуються технології (кейс-технології, що включають пакети дидактичних матеріалів для самостійного опрацювання, контрольні завдання та тести для самоконтролю); телевізійні технології (передбачають застосування замкнутих телевізійних системах із реалізацією зворотного зв’язку); технології відеоконференцій (базуються на засобах забезпечення двостороннього / багатостороннього аудіо- та відео зв’язку на значних відстанях); комп’ютерно-телекомунікаційні технології (технології клієнт-сервер, що передбачають активне використання комп’ютерної та телекомунікаційної техніки); комбіновані технології (поєднують дві / більше двох технологій із вищеназваних тощо).

4. *Широкий вибір навчальних матеріалів, легкий доступ до них.* Усі необхідні студентам навчальні посібники та підручники, методичні рекомендації, інші матеріали представлені в електронній формі та зібрані в

одному місці; вони стають доступними здобувачам відразу після реєстрації, що усуває проблему нестачі потрібних навчальних книг чи додаткових матеріалів.

5. *Спеціалізований контроль якості освіти*. Під час реалізації дистанційного навчання застосовують як традиційні способи (форми) контролю якості (підсумковий іспит в письмовій / усній формі з навчальної дисципліни чи її окремого модулю, для присвоєння відповідної освітньо-професійної кваліфікації тощо), так і дистанційні форми контролю (співбесіди, практичні, самостійні, проєктні роботи, екстернат, комп'ютерні тестові системи тощо).

6. *Рентабельність.* Дистанційне навчання дозволяє значно економити час і ресурси студентів, мінімізуючи їхні витрати на проїзд, проживання та харчування, купівлю потрібних навчальних підручників, оформлення необхідних документів для навчання за кордоном. Студенти отримують також фінансову вигоду від дистанційного навчання через те, що його вартість у вищій школі є набагато нижча, ніж очне навчання в ЗВО. Слід також відзначити економічну ефективність указаної форми навчання через зниження витрат ЗВО (приблизно на 50 %) на утримання й резервування приміщень та різного виду ресурсів.

7. *Можливість поєднувати навчання з роботою чи навчанням в іншому ЗВО.* Дистанційне навчання дозволяє людям, які працюють, не брати додаткових відпусток на роботі, навчаючись у час, вільний від виконання професійної діяльності. Студенти також отримують можливість навчатися паралельно в ЗВО в іншому місті чи навіть країні.

8. *Значне збільшення доступних освітніх масивів, досягнень людства.* Дистанцій навчання забезпечує доступ студентів до різноманітних навчальних курсів і навчальних ресурсів. Студенти мають можливість обирати освітні програми та курси, користуватися представленими в інтернеті матеріалами відеолекцій і вебінарів, інтерактивними завданнями, електронними

підручниками, архівами онлайн-бібліотек та іншими ресурсами. Молоді люди можуть також пройти безкоштовні або недорогі масові відкриті онлайн-курси (MOOC) від найкращих фахівців провідних світових університетів чи фірм на таких відомих міжнародних освітніх платформах: Coursera, Khan Academy, EDX, Udacity, Udemy, Stanford Open Edx тощо. Студенти також можуть вивчати навчальні курси на таких вітчизняних освітніх платформах: Prometheus, EdEra, WiseCow, ДІЯ.Цифрова освіта тощо.

9. *Статус науково-педагогічного працівника*. Зміна ролі викладача з транслятора знань на роль організатора, координатора, фасилітатора, тьютора, модератора, коуча, який забезпечує педагогічну підтримку студентів у процесі здійснення ними навчальної діяльності. Взаємодія відбувається, як правило, у режимі не безпосередньої, а опосередкованої комунікації.

10. *Статус здобувача вищої освіти*. Здійснення процесу навчання в дистанційному режимі вимагає від студентів високої мотивації, самоорганізації, працелюбності, сформованості навичок самодисципліни й самоосвіти. Зокрема, вони мають самостійно керувати своїм часом та ресурсами, розробляти план своєї роботи, що є важливими навичками для подальшої професійної діяльності та здійснення неперервної освіти протягом усього життя. Також підсилюється активність майбутніх фахівців у процесі здобуття освіти.

11. *Міжнародне навчання*. Дистанційне навчання дає студентам змогу обмінюватися інформацією та співпрацювати зі студентами, іншими ровесниками-однодумцями, викладачами-професіоналами, провідними науковцями та фахівцями високого рівня у професійній галузі з різних країн світу, що сприяє інформаційному та міжкультурному обміну між людьми, збагаченню їхнього досвіду, забезпечення різноманітності в освітньому середовищі. Здобувачі отримують якісно нові можливості щодо участі в різноманітних проєктах, конкурсах та олімпіадах, що проводяться в нашій країні та за кордоном. Навчання набуває також інтернаціональних ознак,

оскільки світові досягнення науки й техніки стають доступними для кожного здобувача як споживача.

12. *Індивідуальний темп навчання*. Кожен здобувач може опановувати поданий навчальний матеріал у власному, зручному для нього темпі, самостійно вирішуючи, скільки часу він буде приділяти вивченню окремих тем. Так, він буде уповільнювати процес вивчення важливих чи найбільш цікавих для нього тем, щоб більш глибоко їх осмислити, та, навпаки, прискорювати процес проходження легкого чи знайомого матеріалу. Слід також відзначити, що студенти мають можливість переглядати представлені матеріали стільки разів, скільки вони вважають за потрібне.

13. *Підвищення навичок самодисципліни*. Від студентів вимагається в процесі дистанційного навчання самостійно керувати своїм часом та ресурсами, розробляти план своєї роботи, що є важливими навичками для подальшої професійної діяльності та здійснення неперервної освіти протягом усього життя. Також підсилюється активність майбутніх фахівців у процесі здобуття освіти.

14. *Модульність.* Засвоєння студентами змісту кожної дисципліни чи ряду навчальних дисциплін сприяє формуванню в них цілісного уявлення про відповідну предметну галузь. Створення переліку обраних незалежних навчальних дисциплін дає змогу формувати навчальний план, що максимально відповідає індивідуальним навчальним потребам здобувача освіти.

15. *Мобільність.* Дистанційне навчання забезпечує зручність комунікації для всіх учасників освітнього процесу, ефективне впровадження зворотного зв’язку між викладачем та студентом як однієї з найважливіших вимог та чинників успішності їхньої навчальної діяльності. Педагоги можуть працювати із значною кількістю здобувачів, не прив’язуючись до конкретної аудиторії чи іншого приміщення. Здійснюється одночасний доступ багатьох користувачів до різних джерел освітньої інформації (електронних бібліотек,

баз даних тощо). Студенти можуть комунікувати з викладачем зручним для них способом через телефонну розмову, електронну пошту, безкоштовні месенджери, онлайн-чати, відеоконференції тощо. Така комунікація може відбуватися як в синхронному, так й асинхронному режимі. Це дозволяє викладачам та студентам брати участь в освітньому процесі навіть під час стажування чи відрядження, а як наслідок – здійснювати ділове спілкування у зручний для кожного з них час, а також забезпечувати його навіть більшу ефективність, ніж під час очного спілкування.

16. *Персоналізований підхід.* У межах здійснення дистанційного навчання викладачу легше адаптувати процес навчання відповідно до інтересів і потреб кожного студента, ураховувати його індивідуальні особливості, оперативно відповідати на запитання, забезпечувати дієву педагогічну підтримку, а це, у свою чергу, дозволяє здобувачу освіти навчатися за своєю індивідуальною освітньою траєкторією.

17. *Зниження «гостроти» стресових ситуацій у процесі навчання.* Відсутність сторонніх шумів на заняттях через ввімкнення мікрофонів, можливість студентів у разі необхідності виключення камери на нетривалий час позитивно впливає на їхній психологічний стан, створює комфортну обстановку для роботи. Проходження проміжних і підсумкових атестацій у вигляді онлайн-тестів чи виконання інтерактивних завдань за допомогою цифрових програм виключає суб’єктивність оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів, а тому знижує рівень хвилювання кожного з них порівняно з аудиторним заняттям. Під час навчання за дистанційною формою студенти також отримують нові можливості самовираження, демонстрації продукції власної творчої діяльності, а також її об’єктивного оцінювання.

18. *Збільшення творчого складника в навчальному процесі.* Це досягається через використання різних інтерактивних методів і форм занять, мультимедійних навчальних програм тощо.

19. *Безпека та зручність*. В умовах пандемії, військових дій чи загострення інших глобальних криз дистанційне навчання забезпечує більш безпечні й комфортні умови для його учасників.

20. *Модульність*. Підґрунтям програм дистанційного навчання є модульний принцип. Кожний окремий навчальний курс забезпечує створення у здобувачів цілісного уявлення про певну предметну галузь. Це дає змогу з переліку незалежних курсів-модулів формувати навчальну програму, що відповідає як груповим, так й індивідуальним потребам здобувачів.

21. *Технологічність.* Здійснення дистанційного навчання передбачає використання викладачами новітніх педагогічних доробок, останніх цифрових технологій в освітньому процесі.

22. *Соціальна рівність*. Дистанційне навчання створює можливості для отримання людьми вищої освіти незалежно від місця їхнього проживання, стану здоров’я, соціальної належності й матеріальної забезпеченості родини.

23. *Масовість*. Кількість здобувачів вищої освіти, які навчаються за дистанційною формою навчання, не є критичним параметром, адже заняття можуть проводитися з численною групою студентів. Вони мають доступ до всіх потрібних джерел навчальної інформації, можуть активно комунікувати один з одним, а також із педагогом за допомогою використання сучасних засобів зв’язку або інших цифрових засобів.

24. *Глобальність.* Здійснення дистанційного навчання у вищій школі передбачає реалізацію експорту й імпорту світових досягнень на ринку освітніх послу. Під час організації дистанційного навчання викладачі використовують переважно інноваційні освітні засоби й технології (комп’ютери, відеотехніку, системи телекомунікації тощо) та інші новітні педагогічні доробки [10; 27; 27; 34; 55; 58; 61; 57; 86].

У науковій літературі також зазначається, що дистанційна форма навчання водночас має певні недоліки та обмеження, а саме:

1. *Потрібна висока мотивація та самодисципліна здобувачів освіти.* Оскільки студенти самостійно опрацьовують більшість навчального матеріалу, успішність їхньої навчальної роботи значною мірою залежить від рівня пізнавальної мотивації, розвиненості сили волі, сформованості в них наполегливості, відповідальності, спроможності контролювати свій темп навчання та інших важливих якостей. Оскільки не всі студенти мають високу мотивацію та відповідні якості, без зовнішнього контролю педагогу не завжди вдається забезпечити ефективний навчальний процес. Крім того, деякі люди переконані, що навчання на відстані не може забезпечити високу якість освіти, тому упереджено ставляться до процесу її реалізації в дистанційному форматі.

2. *Відсутність в Україні чітко визначеної та науково обґрунтованої стратегії здійснення дистанційної освіти*. Викладачам також не вистачає розроблених на національному чи регіональному рівнях відповідних програм та інших дидактичних матеріалів. Загалом система дистанційної освіти в Україні почала інтенсивно розвиватися лише після початку пандемії Covid 19 і зараз знаходиться на етапі становлення.

3. *Низький рівень автоматизації та цифровізації суспільства, зокрема системи вищої освіти*. Така ситуація ще більше ускладнилася через знищення інфраструктури багатьох ЗВО в процесі військових дій. Слабке використання закладами вищої освіти мережевих інформаційних технологій, а також недостатньо сформований національний цифровий освітній простір і мережеве середовище не дають змогу повноцінно використовувати всі потенції дистанційного навчання.

4. *Брак у багатьох викладачів та здобувачів освіти практичних навичок необхідних для здійснення дистанційного навчання студентів.* Процес дистанційного навчання може відбуватися успішно тільки в тому випадку, коли всі учасники цього процесу мають достатній для роботи рівень цифрової грамотності. Проте нерідко у викладачів та здобувачів виникають труднощі,

наприклад, в опануванні освітніх платформ, інтернет-месенджерів, інтерактивних дошок чи інших онлайн-сервисів.

5. *Дистанційне навчання не завжди може забезпечити формування у здобувачів професійно необхідних навичок*. Указана форма навчання не завжди є ефективною особливо для тих спеціальностей, які потребують великої кількості практичних занять. Наприклад, такий формат не підходить для опанування медичних чи технічних спеціальностей. Навіть найсучасніші симулятори чи роботизовані навчальні комплекси зі штучним інтелектом не можуть повністю замінити досвід реальної професійної діяльності.

6. *Відсутність особистих комунікативних контактів*. Нестача міжособистісного спілкування ускладнює розуміння студентами поданого навчального матеріалу, не сприяє обміну ідеями з питань розв'язання різних освітніх проблем, що негативно впливає на ефективність навчання. Мінімальна кількість особистих контактів між учасниками процесу дистанційного навчання також не сприяє розвитку у студентів умінь комунікації з іншими людьми та навичок командної роботи, заважає повноцінній самореалізації особистості. Обмеженість прямих комунікативних контактів між людьми, зокрема між викладачем і студентами, однолітками, провокує також соціальну ізоляцію молодих людей, які внаслідок відсутності активної соціальної взаємодії в режимі офлайн нерідко відчувають свою самотність та навіть депресію.

7. *Складність забезпечення об'єктивного оцінювання навчальної діяльності студентів*. Головним викликом в дистанційному навчанні залишається забезпечення академічної доброчесності всіх учасників навчального процесу, зокрема під час складання студентами екзаменів та заліків. Відеоспостереження вважається одним із поширених способів забезпечення чесності студентів та викладачів під час атестування, проте воно не може гарантувати, що результати оцінювання є дійсно об'єктивними. Крім

того, можуть спостерігатися складності з отриманням зворотного зв'язку зі студентами.

8. *Залежність від наявності інтернету, технічні складності та збої в роботі під час реалізації процесу дистанційного навчання*. Дистанційне навчання передбачає суттєвих додаткових витрат для забезпечення його матеріально-технічної бази. Так, ця форма навчання вимагає наявності комп'ютера, ноутбука або хоча б сучасного телефону в кожного учасника освітньої взаємодії, підключення їхніх комп'ютерів до високошвидкісного інтернету, установлення необхідних для організації навчальної діяльності ліцензійних комп'ютерних програм, а в останні роки – це й наявності засобів для забезпечення світла для роботи. Очевидно, що технічні проблеми, недостатньо висока швидкість інтернету, збої в роботі різного обладнання чи відключення електрики через брак світла можуть створити суттєві перешкоди для навчання й особливо для проведення атестації здобувачів [27; 55; 58].

Очевидно, що в процесі здійснення дистанційного навчання студентів викладачі мають прагнути максимально використовувати переваги цієї форми навчання й водночас намагатися нівелювати його негативні аспекти, зокрема з можливістю переходу на змішаний режим навчання. Як конкретизується в Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, технології дистанційного навчання включають такі групи:

− педагогічні (технології опосередкованої комунікації учасників процесу навчання на основі використання телекомунікаційного зв'язку та «методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді» [46];

− інформаційні (технології створення, пошуку, передачі та збереження навчальних матеріалів, забезпечення організації та педагогічного супроводу навчального процесу на основі реалізації телекомунікаційного зв'язку [там само].

Під час проведення дослідження в пригоді стала низка наукових праць [3; 5; 6; 11; 22-24; 44; 47; 53; 59; 65; 70; 83-85], в яких висвітлено різні аспекти організації процесу навчання у вищій школі та забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема педагогічних спеціальностей. У контексті порушеної проблеми значний інтерес також викликали наукові публікації, у яких схарактеризовано технічне забезпечення дистанційного навчання. Як констатують на основі опрацьованих нормативних документів у галузі дистанційного навчання І. Гайдук, Ю. Іриневич, А. Литвинчук та А. Кир'янов, указане забезпечення в закладі вищої освіти включає:

− апаратні засоби (персональні комп'ютери, сервери, джерела безперебійного живлення, мережеве обладнання, обладнання для відеоконференції тощо);

− інформаційно-комунікаційне забезпечення з пропускною здатністю каналів, що забезпечує цілодобовий доступ суб'єктів дистанційного навчання до електронних освітніх ресурсів, причому для реалізації зазначеного процесу як у синхронному, так і асинхронному режимах;

− ліцензійне або побудоване на програмних продуктах із відкритими кодами програмне забезпечення загального і спеціального (зокрема для осіб з особливими потребами) призначення; технічну (сервісну) підтримку з боку фахівців у царині цифрових технологій для забезпечення безперервної роботи освітніх платформ для реалізації процесу навчання;

− необхідні для здійснення дистанційного навчання електронні освітні ресурси з окремих навчальних предметів чи інтегрованих курсів [54, с. 7, 8].

Класифікацію засобів дистанційного електронного навчання представлено в науковій публікації Д. Ковальчук. Так, автор за функціональним призначенням виокремлює такі групи електронних засобів навчання:

– довідково-інформаційні (електронні тексти лекцій; гіпертекстові дидактичні й методичні матеріали; інформаційні матеріали інтернету; бази

даних, що включають навчальний контент у текстовій, гіпертекстовій чи мультимедійній формі; електронні енциклопедії, довідники та інструкції; інформаційні матеріали вебсайтів, вебсторінок та інформаційних порталів тощо);

– демонстраційно-моделювальні (імітаційні мультимедійні моделі, що застосовують замість динамічних плакатів; комп'ютерні дидактичні й ділові ігри тощо);

– контролюючі (засоби, призначені для з'ясування рівня навчальних досягнень здобувачів: автоматизовані контролюючі тести, комплекси вправ для здійснення самоконтролю засвоєних знань, умінь і навичок тощо);

– навчально-контролюючі (засоби, призначені для отримання та контролю опанованих знань, умінь і навичок із дисципліни);

– програмні засоби системного та прикладного призначення (допомагають педагогам створювати потрібні документи, вебсторінки, вебсайти, портали тощо) [43].

На підставі зіставлення представлених у попередньому розділі теоретичних положень про формування інфомедійної компетентності магістрантів педагогічних спеціальностей та вищевикладеного матеріалу було виявлено специфічні особливості здійснення цього процесу у форматі дистанційного навчання.

Так, ураховувалася точка зору О. Купріянова про те, що застосування технологій дистанційного навчання передбачає створення для кожної окремої дисципліни навчального плану відповідного дистанційного курсу, у якому представлено всі необхідні дидактичні й методичні матеріали, у тому числі й для самостійної роботи студентів [48, с. 7]. Водночас учені (В. Биков, Ю. Богачков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко) наголошують, що проєктування навчальної діяльності має відбуватися на трьох рівнях:

– дидактичному (створення цифрового освітнього середовища для вивчення студентами визначених тем занять, зокрема актуалізації набутих

знань і розширення термінологічно-тлумачного тезаурусу, формування певних знань та умінь, а також уточнення методів і засобів навчання, які використовуються для цього);

– логіко-психологічному (аналіз та структурування змісту освіти з урахуванням логіки науки та психологічних закономірностей здійснення процесу навчання);

– методичному (являє собою форму педагогічної підтримки та забезпечення успішного здійснення процесу навчання; на цьому рівні представлені пояснення, методичні рекомендації, приклади виконання вправ і завдань із вимогами щодо очікуваних результатів та з коментарями щодо його досягнення та вимогами, а також комплекси вправ та завдань для студентів) [82, с. 160].

Загалом погоджуючись з наведеною точкою зору науковців, вважаємо, що потрібно уточнити, що комплекси вправ та завдань для студентів відносяться до дидактичного аспекту процесу навчання, а тому їх доцільно перенести до першого рівня навчальної діяльності.

Як уточнює О. Купріянов, якісно створений дистанційний курс повинен мати чітку структуру, яка включає:

– докладні коментарі викладача;

– потрібну інформацію, що розбивається на невеликі блоки із значущим контентом;

– основні (згідно з програмою) і додаткові (понад програму) навчально-методичні матеріали, комплекси завдань;

– посилання на обов’язкові й рекомендовані ресурси в мережі «Інтернет»;

– необхідні для роботи інструменти, способи заохочення здобувачів до тісної кооперації та активної взаємодії в межах процесу навчання;

– конкретні зрозумілі терміни часу, що відводяться на опанування теорії та виконання практичних завдань;

– опис критеріїв оцінювання, що використовуються для своєчасної перевірки результатів навчальної роботи здобувачів та надання коментарів щодо виставлених оцінок [48, с. 13].

На основі вивчення наукової літератури зроблено висновок про те, що в контексті порушеної проблеми дослідження передбачається створення для педагогічних дисциплін відповідних дистанційних курсів, що мають представлену вище структуру та контент, спрямований на формування інфомедійної грамотності студентів. Тому теоретичний навчальний матеріал із кожного інформаційного блоку має бути збагачений контентом, пов’язаний з указаним видом грамотності майбутнього фахівця. Цей контент доповнює обов’язкові ресурси у формі матеріалу лекції та можливі додаткові навчальні матеріали (презентації, аудіо- / відеоматеріали, графіки, схеми, флешролики тощо). У межах дистанційного курсу слід також розміщувати нормативні документи (закони, положення, концепції, стандарти тощо) з окресленої проблеми, підручники й посібники в електронній формі та інші корисні джерела, розміщені в інтернеті. Доцільно також наводити цінну для студентів інформацію про популярні українські та світові платформи з відкритими ресурсами, які пов’язані з проблемою інформаційної грамотності членів суспільстві та які можна вивчати в межах здобуття неформальної освіти.

Зміст семінарських, практичних, самостійних робіт теж важливо доповнювати дидактичними матеріалами, списком індивідуальних завдань з окресленої проблеми. Оскільки самостійна робота студентів займає чільне місце в дистанційному навчанні, завдання для цієї роботи мають бути представлені студентам ще на початку вивчення нового курсу, а формулювання змісту цих завдань відрізнятися чіткістю, однозначністю та зрозумілістю для виконавців. Виконані в електронному вигляді самостійні роботи студенти надсилають викладачу для перевірки.

Оскільки в межах вивчення дистанційного курсу рівень прояву студентами самостійності різко зростає, необхідно забезпечити надання їм

регулярної дієвої підтримки, яка дозволить підвищити ефективність їхньої навчальної діяльності. Так, інформаційні навчальні матеріали й завдання для указаних вище робіт мають доповнюватися підготовленими методичними рекомендаціями чи вказівками щодо вимог, термінів та алгоритму їх виконання, форми представлення отриманих результатів, критеріїв оцінювання виконаних робіт тощо.

Важливо також відзначити необхідність створення сприятливих передумов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів. Це забезпечується не тільки можливістю обрання ними певної кількості вибіркових дисциплін, але й такою організацією процесу навчання, яка передбачає поєднання жорстко визначених аспектів цього процесу із створенням умов для творчості здобувачів. Слід також підкреслити, що для успішного формування інфомедійної грамотності здобувачів важливо залучати їх до виконання завдань професійної спрямованості різного рівня складності (репродуктивних, конструктивних, творчих) на основі використання різноманітних видів інформаційних, медійних та цифрових ресурсів. Тільки в такому випадку в магістрів педагогічних спеціальностей буде поступово формуватися вміння шукати, опрацьовувати, аналізувати, оцінювати ці ресурси.

Варто також наголосити, що магістрантів слід залучати не лише до навчальної, а й до пошукової діяльності. Тому в контексті вивчення порушеної проблеми майбутніх магістрів-педагогів потрібно активно залучати до різних видів навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності (наприклад, створення проєктів, проведення педагогічних експериментів чи досліджень із порівняльної педагогіки тощо), пов’язаної з опануванням інфомедійної грамотності.

Крім того, зауважимо, що педагоги в процесі майбутньої професійної діяльності повинні успішно формувати інфомедійну грамотність у здобувачів освіти. Тому магістранти мають набувати відповідний досвід роботи спочатку

під час участі в різних видах квазіпрофесійної діяльності (ділові й рольові ігри, тренінги, інсценування проблемних педагогічних ситуацій тощо), а пізніше – під час проходження науково-педагогічної практики, коли вони беруть участь у реальному процесі дистанційного навчання здобувачів освіти.

2.2. Теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти

Для забезпечення системного формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти виникає актуальна потреба в розробці й теоретичному обґрунтуванні відповідної педагогічної технології реалізації цього процесу. Проєктування педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти вимагає авторського уточнення сутності самого поняття педагогічної технології, а також виявлення її ознак та вимог до проєктування.

Як відзначається в науковій літературі, в останні роки виокремилися два основні напрями розвитку педагогічної технології:

- педагогічна технологія як процес технологізації освіти, що передбачає активне використання в освітньому процесі новітніх досягнень науки й техніки;
- педагогічна технологія як засіб оптимізації процесу навчання, оперативного реагування на актуальні вимоги суспільства [81, с. 23].

Вітчизняні вчені (А. Антонова, Н. Волкова, Н. Тарнопольський та ін.) підкреслюють, що технологічність освітнього процесу постає важливим показником його якості, науковості й оптимальності. У світлі цього серед актуальних наукових проблем розробка ефективних технологій професійної підготовки майбутніх педагогів посідає особливе місце [14; 25]. За висновками

В. Ортинського, активне впровадження педагогічних технологій у практику роботи ЗВО потрібне насамперед «для упорядкування праці викладача, для постановки чітких цілей і визначення шляхів досягнення, тобто управління процесом навчання. Застосування педагогічних технологій дасть змогу рухатися до прогнозованого завершального результату за умов суворої обґрунтованості кожного елемента та етапу навчання» [64, с. 125].

Н. Волкова та Н. Тарнопольський також зазначають, що педагогічна технологія максимально пов'язана з усіма аспектами освітнього процесу: засобами, методами та формами його реалізації, змістом освіти, структурою діяльності викладача та студентів. Реалізація науково обґрунтованої педагогічної технології гарантує досягнення здобувачами певного рівня навченості й вихованості, забезпечення ефективності цього процесу, а також оптимальності щодо термінів упровадження цієї технології, витрат певних засобів і зусиль її учасниками. Відзначаючи різноманітність і значну варіативність педагогічних технологій, що виокремлюються в межах застосування різних педагогічних теорій і концепцій, науково-педагогічних підходів на основі врахування специфіки основних принципів і компонентів педагогічної системи, науковці зробили висновок про те, що технологізація освіти є закономірним (об'єктивним) незворотним процесом та виступає як дієвий засіб підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, удосконалення процесів здійснення навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти, а також результатів цих процесів [26, с. 35].

Доцільно також звернути увагу на висновки С. Сисоєвої, яка визначила такі основні об'єкти технологізації в освітній (педагогічній) діяльності: цілі, зміст, форми організації освітнього процесу, зокрема сприйняття, опрацювання, переробка й представлення певної інформації учасниками цього процесу, здійснення активної взаємодії між ними на основі демонстрації кожною людиною індивідуальної особистісно-професійної поведінки, самостійного здійснення процедур самоуправління та персонального творчого

розвитку. Авторка також визначила продукти технологізації освітнього процесу, а саме: соціально та професійно значущі індивідуальні особистісні алгоритми та стереотипи поведінки, мірою ефективності й доцільності яких є навчальна та фахова успішність, конкурентоздатність випускників ЗВО [78, с. 127, 128].

Як з'ясовано в дослідженні, у вітчизняній науковій літературі під педагогічною технологією вчені розуміють:

– відповідний комплекс, що «складається із запланованих результатів та засобів оцінки для корекції та вибору методів, прийомів набору моделей навчання, розроблених викладачем» (А. Климчук [40, с. 185]);

– стратегію, методологію, що представлена різними рівнями педагогічних концепцій, теорій, підходів і призначена для прогнозування подальшого розвитку освіти, проєктування та планування перспективних цілей, результатів, основних етапів, методів, форм організації освітнього процесу; тактику реалізації освітнього процесу, що містить моделі його реалізації та гарантує кінцевий результат; планове послідовне практичне втілення попередньо спроєктованого педагогічного процесу, орієнтованого на продуктивну співпрацю учасників освітнього процесу та здобуття освітнього результату (О. Барановська [15, с. 7]);

– процес створення адекватної щодо можливостей, інтересів та потреб окремої особистості й суспільства загалом «теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективне досягнення свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога»; сукупність методів, прийомів, форм, засобів, методик, що забезпечують гарантоване досягнення запланованого результату (С. Сисоєва

[77; 78]);

– науково обґрунтовану освітню практику навчання чи системний метод організації навчально-виховного (педагогічного) процесу; галузь педагогіки, у якій об’єктом наукового пошуку є освітній процес, а метою – виявлення й розкриття системних зв’язків та закономірностей, які діють у вказаному процесі, забезпечуючи його раціональну логічну побудову, а також досягнення попередньо запланованого результату; послідовну й системну реалізацію на практиці проєкту визначеної педагогічної системи (О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк та ін. [14; 33; 35; 80]);

– пошук засобів, що забезпечують максимальне підвищення результатів педагогічного процесу шляхом аналізу, відбору, опрацювання, конструювання та контролю всіх його керованих компонентів та їх взаємозв’язків (Л. Мільто [35, с. 28]);

– оптимальне співвідношення методів, засобів стратегії та тактики, процедури навчання; система умов, методів, форм, засобів і критеріїв розв’язання поставленого педагогічного завдання (А. Алексюк [13, с. 100]);

– комплекс знань, умінь і навичок, необхідних викладачу для виконання стратегічних, тактичних і процедурних завдань в освітньому процесі; система взаємодії педагога та здобувачів, способів відбору та впорядкування визначеного навчального матеріалу відповідно до вимог теорії пізнання; докладний опис системи дій усіх учасників освітнього процесу, які необхідно здійснити для оптимальної реалізації цього процесу (О. Кутова [49, с. 90, 91]);

– інтегративну комплексну систему, що включає різні впорядковані операції і дії, які забезпечують такі важливі аспекти процесу навчання: педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні складники, спрямовані на опанування студентами систематизованих знань, визначених професійних умінь, професійно-особистісних якостей, заданих цілями навчання; концептуальний,

нормативний, системний, варіативний опис діяльності викладача та студентів, що спрямований на успішне досягнення поставленої мети (В. Ортинський [64, с. 127, 130]).

Р. Гуревич виокремив три основні визначення щодо розуміння сутності поняття «педагогічна технологія», трактуючи його як:

- галузь педагогічної науки, що визначає цілі, зміст, методи навчання та інші педагогічні процеси;
- процесуально-описовий компонент, що включає алгоритм (опис) навчального процесу, а також сукупність його цілей, змісту, методів, форм, засобів для досягнення його запланованих результатів;
- процесуально-діючий складник, що охоплює реалізацію педагогічного процесу загалом, а також функціонування всіх його засобів: особистісних, методологічних, педагогічних, інструментальних [30, с. 5].

На основі аналізу наукової літератури деякі автори узагальнили у своїх працях різні підходи вчених щодо тлумачення поняття «педагогічна технологія». Так, С. Сисоєва констатує, що під цим поняттям різні науковці розуміють: раціональний спосіб досягнення попередньо сформульованої педагогічної мети; особливу галузь науки; специфічну педагогічну систему; різновид педагогічної діяльності; системно-діяльнісний підхід до організації освітнього процесу; інтегративний підхід до освіти; систему відповідних знань; професійну майстерність педагога; засіб модернізації та оптимізації освітнього процесу; модель; процесуальний складник освітнього процесу [78, с. 128].

До наведеного переліку трактувань указаного ключового поняття дослідження О. Барановська та В. Паламарчук додають ще інші, де педагогічна технологія розглядається як проєкт конкретної педагогічної системи, яку можна реалізувати на практиці; розділ науки, нове педагогічне мислення, прогресивні соціальні перетворення; психологічно, педагогічно та валеологічно обґрунтоване й інструктоване здійснення процесу навчання;

способи та принципи забезпечення оптимізації певного освітнього простору [67, с. 63]. Викликає інтерес також наукова позиція О. Антонової, яка виокремлює в науковій літературі визначення педагогічної технології як:

- напрям у дидактиці;
- технологічно створену навчальну систему;
- систему форм, методів і прийомів викладання;
- спосіб модернізація дидактичної системи на основі ретельного вивчення її компонентів;
- сукупність науково обґрунтованих методів та прийомів виховного впливу на окрему людину чи групу здобувачів;
- упорядковану сукупність дій, процедур та операцій, які інструментально забезпечують отримання прогнозованого й діагнозованого результату в умовах постійно змінного освітнього процесу;
- засоби діяльності та відповідні механізми (структурно-функціональні блоки) в активному діяльному стані, які передбачають органічне поєднання об’єктивованих засобів діяльності, умінь та здібностей;
- спеціальний підбір і структурування форм, методів, засобів, прийомів, дидактичних умов, змісту навчання та виховання, що реалізується на основі загальної методології цілепокладання та який орієнтований на задоволення соціальної політики держави;
- систему послідовно взаємопов’язаних дій педагога, спрямованих на розв’язання певних педагогічних задач;
- планову послідовну практичну реалізацію попередньо спроєктованого педагогічного процесу [14, с. 8–10].

Г. Васьківська стверджує, що вчені, як правило, сприймають педагогічну технологію:

- як гарантоване досягнення цілей і запланованих результатів (зокрема як оптимальний спосіб досягнення мети (дії) за конкретних заданих умов; як опис процесу досягнення запланованих навчальних результатів; як порядок і

системну сукупність функціонування всіх методологічних, інструментальних та особистісних засобів, використаних для досягнення поставлених педагогічних цілей);

– як змістову техніку реалізації навчально-виховного (педагогічного) процесу;

– як інтегративний процес (наприклад, що містить учасників цього процесу, ідеї, засоби, способи організації різних видів діяльності: аналіз наявних проблем, планування, забезпечення, керування їх розв'язанням, оцінювання отриманих результатів);

– як операційний вплив (у тому числі як науково обґрунтований вибір характеру такого операційного впливу в процесі спілкування педагога та здобувачів, що забезпечує інтенсивний розвиток кожного з них як суб'єкта існуючої дійсності);

– як педагогічну систему (наприклад, як науково обґрунтовану систему методів, прийомів і технічних засобів, яка забезпечує навчання певної дисципліни визначеної категорії здобувачів; як система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що вибудуваний на науковій основі, запрограмований у просторі та часі та забезпечує досягнення очікуваних результатів; як проєкт деякої педагогічної системи, що реалізується на практиці);

– як дидактичну систему (зокрема як визначений комплекс знань, умінь і навичок, потрібних педагогу для ефективного застосування в практичній діяльності, обраних методів педагогічного впливу на здобувачів; як дидактична система, що забезпечує ефективне, з гарантованою якістю виконання педагогічних завдань та має такі структурні складові: цілі, завдання, зміст, методи, форми, засоби навчання, очікуваний результат спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу) [81, с. 23, 24].

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що науково обґрунтована педагогічна технологія відповідає певним методологічним принципам

(вимогам, критеріям технологічності), а саме:

- концептуальності (основу технології складає конкретна наукова концепція, що забезпечує філософське, соціальне, психологічне, педагогічне, дидактичне обґрунтування досягнення певних сформульованих педагогічних цілей);
- системності (технологія має всі ознаки цілісної системи: наявність окремих компонентів, які мають упорядковану структуру, тісно взаємодіють між собою та забезпечують появу нової інтегрованої системної якості – продуктивне функціонування цієї технології та досягнення поставленої мети);
- керованості (наявність можливості управління педагогічним процесом, зокрема планування, проєктування, здійснення поетапної діагностики його поточного стану та отриманих проміжних результатів, наявність зворотного зв'язку, варіювання використаних методів, форм і засобів із метою корекції за необхідності перебігу процесу та його результатів);
- інноваційності (отримання нових досягнень у розвитку педагогічної теорії та практики);
- ефективності (контекстуальність, конкурентоздатність, оптимальність, гарантоване отримання бажаних результатів, досягнення визначеного стандарту навчання й виховання, не потребує надмірних витрат часу, зусиль і коштів, створення спеціальних умов для функціонування);
- відтворюваності (універсальність, прозорість, доступність, можливість застосування, повторення, відтворення зазначеної технології в інших однотипних ЗВО та іншими суб'єктами педагогічного процесу – викладачами та студентами);
- процесуальності (структурованість, алгоритмічність, тобто функціонування технології як сукупності послідовних, планомірних етапів та операцій, послідовності дій учасників освітнього процесу, спрямованих на досягнення прогнозованого результату, однак алгоритмізація освітньої

діяльності виступає тільки загальною схемою застосування обраної технології, адже вона залишає викладачу можливості для творчого наповнення педагогічної взаємодії з урахуванням конкретної наявної педагогічної ситуації та рівня навчальної підготовленості студентів, тобто змогу варіатизації цієї технології);

- антропоцентризму (обов'язкове створення сприятливих передумов для навчання, виховання, розвитку й саморозвитку здобувачів, незалежно від початкового рівня навченості кожного з них);
- проєктованості (технологія створюється та реалізується штучним способом, з урахуванням конкретних умов вона підлягає модернізації і необхідному коригуванню);
- результативності (технологія передбачає чіткий опис у діагностичній формі очікуваних результатів із подальшим їх порівнянням із реально отриманими результатами) [16; 21; 26; 29; 57; 67; 78].

Важливо також відзначити, що в науковій літературі педагогічна технологія представлена на трьох ієрархічних рівнях:

1. *Загальнопедагогічний рівень.* Педагогічна технологія розглядається як цілісна педагогічна система. Цей феномен включає в себе сукупність педагогічних цілей, зміст освіти, засоби й методи навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та їх взаємодії з об'єктами педагогічного процесу. Педагогічна технологія характеризує специфіку здійснення освітнього процесу в ЗВО в межах конкретного регіону, навчального закладу, на обраному освітньому ступені.

2. *Частково-методичний (предметний) рівень*. Педагогічна технологія використовується певною мірою як еквівалент терміну «часткова методика», бо застосовується в такому значенні: сукупність засобів і методів для реалізації обраного змісту навчання та виховання в рамках однієї навчальної дисципліни, навчальної діяльності групи здобувачів чи професійної діяльності

педагога (методика викладання певної дисципліни, методика роботи окремого викладача тощо).

3. *Локальний (модульний) рівень*. Педагогічна технологія являє собою технологію реалізації окремих складників навчально-виховного процесу, виконання часткових дидактичних і виховних задач. Наприклад, ідеться про технології здійснення окремих видів діяльності, формування понять, виховання визначених особистісних якостей, технологію проведення заняття, технології організації самостійної роботи тощо);

– організація навчальної діяльності студентів, спрямованої на досягнення чітко визначеного, заздалегідь описаного й вимірювального результату;

– виконання викладачем переважно функції організатора й консультанта студентів на основі використання підготовлених заздалегідь та стандартизованих навчальних матеріалів [78; 81].

Варто також зазначити, що основними завданнями реалізації педагогічної технології є такі:

- стійке та глибоке засвоєння визначених знань, умінь та навичок у певній галузі діяльності;
- опанування соціально важливих норм поведінки;
- навчання здобувачів освіти діям із певним технологічним інструментарієм;
- розвиток у суб'єктів навчання технологічного мислення, уміння самостійно планувати, здійснювати, алгоритмізувати та стандартизувати власну навчальну діяльність та самоосвіту;
- формування в учасників освітнього процесу навичок організовувати й реалізовувати діяльність на навчальних заняттях, суспільно корисної праці згідно з вимогами відповідної навчальної дисципліни [14; 78].

У науковій літературі також відзначається, що під час використання будь-якої педагогічної технології необхідно керуватися такими принципами:

- реалізації особистісного підходу в освітньому процесі (спонукання кожного здобувача до активної участі в освітньому процесі й повноцінної самореалізації як унікальної особистості; забезпечення свідомого обґрунтування учасниками освітнього процесу своїх рішень та дії, прояву студентами рефлексивного ставлення до власної навчальної діяльності; критичне сприйняття ними поданої інформації);

- конкретизації системи дій, що передбачає визначення й детальне розкриття розумових та практичних дій, використання різних алгоритмів для засвоєння здобувачами освіти прийомів діяльності розумового та практичного характеру;

- забезпечення функціонального призначення технології, завдяки чому досягається економічність та оптимальність дій різних педагогів для отримання очікуваного результату, а також одержання ними однаково високих результатів в умовах рівневої диференціації [81, с. 12, 13].

У сучасній науковій думці також виокремлено такі характерні показники педагогічної технології:

– конструювання педагогічної технології на основі використання положень системної методології, яка дає змогу інтегрувати педагогічний досвід, ґрунтуючись на висновках фахівців у різних наукових царинах;

– педагогічне прогнозування, передбачення специфіки перебігу навчального процесу в межах реалізації цієї технології;

– конструювання майбутньої практичної діяльності здобувачів як суб’єктів навчальної діяльності на основі наявності чітких теоретичних уявлень про сутність педагогічного процесу, принципи його організації та здійснення, нормативні критерії оцінки діяльності всіх учасників педагогічної взаємодії;

– розробка еталонів для оцінки результатів освітнього процесу, опанування здобувачами еталонів-зразків в атмосфері доброзичливості й відкритості [35; 81].

За висновками В. Ортинського, педагогічній технології як педагогічному феномену притаманна низка таких принципових ознак:

- здійснення одночасного цілеспрямованого впливу на здобувачів і процес навчання;
- розробленість змістової техніки реалізації процесу навчання;
- сформованість опису процесу досягнення запланованих результатів (поставлених цілей) педагогічного процесу;
- здійснення учасниками процесу навчання, що реалізується за обраною технологією, на основі врахування її взаємозалежних компонентів як педагогічної системи;
- продуманість (сформованість) методологічної основи методики, яка знаходить у цій технології своє наукове обґрунтування й побудову;
- забезпечення динамічного, процесуального характеру начального процесу, на відміну від методики, що пропонує конкретні рекомендації;
- орієнтація технології не на одну навчальну дисципліну й не на досягнення однієї визначеної меті, а на універсалізацію різних підходів до вивчення запропонованого навчального контенту;
- спрямованість технології на регламентацію навчальної діяльності здобувачів освіти, на відміну від методики, що спрямована на професійну діяльність викладача [64, с. 125, 126].

Слід також зауважити, що в науковій літературі пропонують класифікації педагогічних технологій за різними ознаками, зокрема:

- за джерелом виникнення (здійснюється на основі врахування педагогічного досвіду або наукової концепції);
- за цілями й завданнями (поділ відбувається на основі виділення знань і вмінь, які передбачається засвоїти й закріпити у здобувачів, їхніх природних особистісних якостей, які планується сформувати й удосконалити);
- за можливостями педагогічних засобів (оцінюються різні засоби педагогічного впливу й обираються ті з них, що забезпечують здобуття

кращих результатів);

– за функціями викладача (класифікація відбувається за функціями, що виконує педагог за допомогою технології, наприклад, діагностична функція, функція управління конфліктними ситуаціями тощо);

– за аспектом педагогічного процесу, що забезпечує конкретна технологія [80, с. 13].

Як наголошує О. Дубасенюк, загальна логіка реалізації педагогічної технології у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема педагогічного профілю, може бути представлена у вигляді алгоритму, що реалізується за такими етапами:

1. Визначення кінцевої загальної мети педагогічної системи у формі моделі фахівця за допомогою обрання показників, які дають змогу здійснювати процедуру діагностики.

2. Формулювання проміжних цілей на всіх етапах професійного становлення майбутнього фахівця шляхом забезпечення наступності та нарощування його особистісного потенціалу за обраними критеріями й показниками.

3. Відбір і теоретичне обґрунтування змісту навчально-виховного (освітнього) процесу відповідно до основної заданої мети реалізації технології.

4. Упровадження в освітній процес розвивальних технологій, що відображають актуальний стан педагогічної науки щодо забезпечення активного професійного становлення майбутніх фахівців; ці технології мають забезпечуватися методиками об’єктивними контролю якості освітнього процесу загалом.

5. Окреслення сприятливих організаційних умов для ефективного навчання й виховання студентів ЗВО [35; 36].

Заслуговує також на увагу наведена в праці Г. Васьковської структура педагогічної технології, розроблена Б. Ярмаховим, що включає такі компоненти:

- суб’єкт (педагог, який реалізує обрану педагогічну технологію);
- об’єкт (здобувачі, яких навчають);
- мета (попередньо визначений бажаний результат як нова системна якість, сформована за допомогою технології);
- результат (показник ефективності досягнення мети);
- умови (керовані чинники, що суттєво впливають на здійснення технологічних процесів);
- середовище (сукупність незмінних зовнішніх факторів);
- структура (функціональна системна єдність усіх складників педагогічної технології);
- процес (динамічна єдність усіх визначених технологічних складників) [21, с. 12].

З огляду на представлену структуру педагогічної технології, видається логічним, що в сучасних умовах реалізації гуманістичної парадигми освіти в ЗВО студенти є не лише об’єктами педагогічного впливу, а й активними суб’єктами, співавторами розбудови освітнього процесу.

За висновками вчених (Н. Волкової, С. Сисоєвої, Н. Тарнопольського та ін.), у сучасній науковій думці простежується загальна тенденція переходу до розкриття сутності педагогічної технології як педагогічної системи, що об’єднує в собі три пов’язані між собою складники:

- науковий (сприйняття педагогічної технології як галузі педагогіки, що проєктує різні навчально-виховні процеси, що функціонують у межах цієї системи, визначає мету, зміст, форми та методи навчання);
- процесуально-описовий (опис та алгоритм здійснення педагогічного процесу (реалізації педагогічної системи), сукупність його проміжних цілей та кінцевої мети, методів і засобів, що дають змогу гарантовано досягти заплановану мету й отримати очікувані результати);
- процесуально-діючий (безпосереднє здійснення технологізованого навчально-виховного (педагогічного) процесу, успішне функціонування та

активна взаємодія всіх засобів: методологічних, педагогічних, інструментальних, особистісних) [26; 78].

З урахуванням вищенаведеної ідеї С. Сисоєва підсумовує, що структура педагогічно грамотно розробленої технології включає такі три блоки:

- концептуальну основу (наукова основа, теоретична парадигма, що включає провідні ідеї, принципи, педагогічні ідеї, які виступають підґрунтям для визначення мети та змісту певної технології та забезпечують її ефективність);
- змістовну частину навчання, виховання, розвитку здобувачів освіти (загальні й конкретні цілі, зміст матеріалу навчального, виховного та розвивального характеру);
- процесуальну частину (безпосереднє здійснення технологізованого навчально-виховного процесу; методи й форми організації та реалізації діяльності здобувачів та викладача, діагностика реалізації педагогічного процесу та його результатів) [78, с. 129, 130].

Схожу наукову позицію демонструє В. Ортинський, відповідно до якої структура педагогічної технології включає такі складники:

- *концептуальний* (відображає загальну політику викладача щодо проєктування та впровадження технології);
- з*містовно-процесуальний* (відображає конкретні (проміжні) цілі, що відповідають загальній меті, зміст навчального контенту, обрані методи й організаційні форми навчання, виховання та розвитку здобувачів, методи й форми організації діяльності викладача, його управлінська діяльність навчально-виховним процесом);
- *професійний* компонент (відбиває залежність від рівня професійної майстерності викладача ступінь успішності функціонування спроєктованої технології та її відтворення) [64, с. 128, 129].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що в дослідженні під педагогічною технологією формування інфомедійної

грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти розуміємо науково обґрунтовану систему, яка включає основну мету та її конкретизовані цілі, зміст, методи, форми та засоби здійснення цього процесу та забезпечує гарантоване досягнення поставленої мети. У дослідженні визначено, що ця технологія включає три блоки: концептуально-орієнтовний, змістовно-функціональний та контрольно-коригувальний.

Так, перший блок технології включає загальну мету та часткові цілі, науково-методичні підходи до проведення наукового пошуку, загальні та специфічні принципи реалізації процесу формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. Звернемо увагу, що метою реалізації зазначеної технології є забезпечення сформованості інфомедійної грамотності у здобувачів указаної категорії. З урахуванням визначених раніше складників та змісту інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей ця мета конкретизується в таких цілях: 1) розвинути у студентів інтерес до отримання інформації з різних джерел, зокрема медіазасобів, самостійного створення інформаційного контенту та авторських медіапродуктів; 2) сформувати мотиви студентів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю; 3) сформувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до інформації і медіаконтенту та роботи з ними; 4) активізувати прояв нетерпимості до маніпуляцій в інформаційних та медійних повідомленнях; 5) забезпечити оволодіння студентами необхідними знаннями про інформаційні, медійні, цифрові ресурси й технології в житті окремої людини та суспільства загалом, правові норми та норми академічної доброчесності в цій галузі; 6) сформувати в студентів уміння роботи з інформацією, самостійного створення та використання інформаційної, цифрової і медійної продукції.

На основі наведених міркувань можемо зробити висновок про те, що методологічну базу дослідження складають такі науково-методологічні підходи: компетентнісний, інформаційний та герменевтичний. Так,

важливість застосування першого з них зумовлено необхідністю підготовки в ЗВО компетентних викладачів, які демонструють інфомедійну грамотність як важливий складник їхньої професійної компетентності та здатні формувати інфомедійну грамотність у здобувачів під час здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Водночас важливо відзначити, що інфомедійна грамотність пов'язана не лише з професійною, а й певною мірою з більшістю ключових компетентностей фахівця. Керуючись визначеними в Європейській довідковій рамці (2018) переліком ключових компетентностей, якими мають оволодіти громадяни Європейського Союзу, було встановлено, що інфомедійна грамотність у цифровому суспільстві різною мірою пов'язана з такими компетентностями: грамотність (Literacy Competence); багатомовна компетентність (Multilingual competence); цифрова компетентність (Digital competence); особистісна, соціальна та навчальна компетентність (уміння вчитися) (Personal, social and learning to Learn competence); громадянська компетентність (Citizenship Competence); підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [8, с. 7, 8]. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що сформованість інфомедійної грамотності є необхідною передумовою для оволодіння здобувачами ключовими компетентностями.

У контексті порушеної проблеми дослідження доцільно також відзначити документ «Майбутнє освіти та навичок 2030. Концептуальні рамки навчання. Навички 2030», у якому наголошується на важливості оволодіння студентами трансформаційними компетентностями, необхідними для забезпечення сталого й безпечного розвитку суспільства. У цьому документі виокремлено такі три основні компетентності, якими мають оволодіти студенти: створення нових гуманістичних цінностей, подолання напруженості та складних колізій, самостійне прийняття рішень та взяття на

себе відповідальності за них [7, с. 16]. Як бачимо, інфомедійна грамотність тісно пов’язана з цими компетентностями.

С. Паламар також уточнює, що з позиції компетентнісного підходу пріоритетом у навчанні є не поінформованість здобувача освіти, а його здатність успішно розв’язувати як типові, так і нестандартні проблеми, зокрема під час виконання певного виду діяльності, розбудови взаємовідносин з іншими людьми, здійснення власного професійно-особистісного становлення. Авторка наголошує, що з позиції компетентнісного підходу визначення цілей формування в членів суспільства тих чи інших компетентностей має передувати добору відповідних знань, тобто спочатку слід чітко з’ясувати, для чого потрібні ті чи інші знання, а вже потім добирати зміст, опанування якого забезпечить можливість отримати очікувані результати. Вона підкреслює, що з точки зору дидактики компетентнісний підхід можна сприймати як принцип реорганізації змісту та організації освітнього процесу для досягнення поставленої мети. У такому разі основним освітнім результатом є не традиційна система знань, умінь і навичок, а сукупність ключових та професійних компетентностей, необхідних фахівцю для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві [66, с. 274].

Отже, можна підсумувати, що компетентнісний підхід є важливим складником науково-методичної бази дослідження порушеної проблеми. Як було визначено, другим науково-методологічним підходом для проведення наукового пошуку є технологічний підхід.

Як зазначають у науковій статті Л. Гриценко, П. Кузьменко та Л. Чистякова, технологічний підхід «визначає орієнтацію педагогічної діяльності на оптимізацію, удосконалення та підвищення результативності освітнього процесу шляхом використання інструментів, засобів та інтенсифікації» [29, с. 75, 76]. Цей підхід ураховує дидактичні закономірності, що мають об’єктивний характер, та забезпечує успішне досягнення

запланованого результату відповідно до визначених цілей та наявних умов [23, с. 76].

Як пояснює Р. Романишин, значущість використання технологічного підходу полягає в тому, що він забезпечує «орієнтованість навчального процесу на досягнення певного результату, тобто продукту заданого зразка» [75, с. 127]. Схожі ідеї висловлювала О. Дубасенюк, яка наголошує на тому, що технологічний підхід орієнтує викладачів на забезпечення технологічної організації педагогічного процесу, що чітко регламентує всі його стадії та аспекти. Будучи практичною реалізацією технологічної побудови освітнього процесу, цей підхід дозволяє проєктувати теоретико-технологічні досягнення дидактики на царину педагогічної практики. Упровадження технологічного підходу відбувається за такими етапами: постановка мети й низки відповідних цілей, їх уточнення; орієнтація процесу навчання на досягнення поставлених цілей; орієнтація цілей та всього процесу навчання на досягнення запланованих результатів, за необхідності внесення коректив у перебіг зазначеного процесу, спрямованих на реалізацію сформульованих цілей; узагальнююча оцінка отриманих результатів, їх зіставлення із запланованим результатом [32, с. 194].

Як указує Н. Боско, зазначений підхід передбачає активне використання технологій чи технічних засобів, які виступають способом досягнення поставленої мети чи розв’язання наявної проблеми. Використання технологічного підходу також сприяє зміні ролі викладачів, які мають забезпечити оптимізацію отриманих результатів навчання, а також педагогічного впливу на накопичення студентами відповідного навчального досвіду за допомогою систематичної реалізації педагогічно адаптованих технологій, а здобувачі, у свою чергу, набувають професійних знань та вмінь міждисциплінарного характеру [19, с. 59-61]. Водночас застосування технологічного та компетентнісного підходів суттєво змінює результативно-цільову основу професійної освіти, забезпечуючи чітке уявлення про кінцеві

цілі навчання та шляхи їх досягнення студентами, а як наслідок – підвищення якості вищої освіти [56, с. 13].

Т. Поясок, О. Беспарточна та О. Костенко зазначають, що важливою особливістю технологічного підходу є його забезпечення спрямованості «педагогічних досліджень на вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності» [72, с. 17]. А. Молнар-Чатлош та О. Шквир зауважують, що технологічний підхід, орієнтуючи педагогічний процес на технологічну організацію, чітко регламентує всі його основні аспекти та стадії [60; 87].

Л. Коваль відзначає, що особливу значущість реалізації технологічного підходу має для магістрів педагогічних спеціальностей, забезпечуючи підвищення якості їхньої професійної підготовки. Упровадження зазначеного підходу дає викладачу змогу оптимальним способом структурувати навчальний матеріал й організувати такі види навчальної діяльності майбутніх педагогів, щоб забезпечити їхню активну пізнавальну діяльність та гарантовано отримати бажані результати навчання. Як вважає авторка, важливими ознаками реалізації технологічного підходу є використання науково обґрунтованої сукупності навчальних технологій, що характеризуються необхідністю дотримання певних визначених педагогічних умов, чіткою процесуальною структурою, визначеними етапами успішної реалізації та досягненням прогнозованих результатів, що підлягають якісному й кількісному оцінюванню [42, с. 83].

С. Вітвицька акцентує увагу на тому, що реалізація технологічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів сприяє підвищенню їхньої мотивації щодо здійснення професійно-педагогічної і наукової діяльності, активному розвитку інтелектуального потенціалу кожного з них, покращенню навчальних досягнень магістрів педагогічних спеціальностей та успішній підготовці їх до викладацької діяльності у вищій школі [25, с. 127].

Як установлено в дослідженні, докладний аналіз можливостей та переваг застосування технологічного підходу в педагогічній освіти здійснила І. Княжева. Так, авторка вважає, що перспективність застосування технологічного підходу пояснюється тим, що він надає освітньому процесу таких важливих ознак, як оптимальність, інструментальність, творчість, гарантовану високу результативність, а також спрямовує викладача на пошук оптимальних алгоритмів побудови педагогічної діяльності. Крім того, упровадження вказаного підходу в педагогічній освіті забезпечує високоякісну практико-зорієнтовану професійно-педагогічну підготовку майбутніх викладачів, формування їхньої конкурентоспроможності та творчості, спрямованості на надання освітньому процесу гуманного, гуманітарного, індивідуалізованого, інноваційного характеру згідно з актуальними запитами суспільства [41, с. 163, 164].

І. Княжева відзначає, що технологічний підхід є важливим чинником інноватизації педагогічної освіти, який забезпечує широке впровадження комплексу педагогічних технологій. Ці технології забезпечують суттєвий вплив на освітній процес, надаючи йому ознак концептуальності, результативності, вимірюваності, алгоритмічності, контрольованості, оптимальності та ефективності. Авторка визначила такі сутнісні характеристики процесу застосування технологічного підходу в галузі педагогічної освіти:

- застосування різних традиційних та інноваційних освітніх технологій;
- забезпечення практико-орієнтованого характеру освітнього процесу;
- орієнтація на забезпечення оптимального використання досягнень науково-технічного прогресу в реальній освітній практиці;
- побудова чіткої ієрархії цілей та завдань, які повністю корелюють «з практичними надійно вимірюваними результатами навчання»;

- моделювання освітнього процесу, проєктування, програмування способів його організації;
- дотримання чітко визначеного алгоритму виконання дій;
- гарантоване досягнення сформульованої мети, поточних цілей та завдань;
- керування освітнім процесом на інструментальній основі [41, с. 165].

Вищенаведені міркування підтверджують доцільність реалізації проєктного підходу як науково-методологічної основи дослідження проблеми формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. Окрім цього, зазначений процес проєктується як складна технологія, що вимагає дотримання визначених вище вимог до її структури та змісту, а також урахування висновків щодо процесу функціонування.

Як зазначалось раніше, третім обраним науково-методологічним підходом до проведення дослідження є герменевтичний підхід. У контексті цього варто наголосити, що поняття «герменевтика» у науковій думці визначають як «теорію розуміння, що прагне до інтерпретації та знаходження сенсу» [52, с. 55]; «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків, теорія та загальні правила інтерпретації текстів» [45, с. 132]. Одним з основним завдань герменевтики є побудова її теорії, зокрема формулювання загальних правил інтерпретування та розуміння текстів у широкому значенні цього слова [там само].

В. Лелеко указує на той факт, що в межах герменевтики було розроблено герменевтичний підхід, основу якого складають уявлення про універсальність будь-яких мовних чи взагалі знакових структур. Зазначений підхід спрямований на забезпечення розуміння людиною представленого тексту, що «передбачає розкриття його смислів, які не виражені експліцитно, та рух від розуміння частин до прогнозування змісту цілого і навпаки – від розуміння цілого до усвідомлення змісту частин» [51, с. 142].

Ознайомлення з певним текстом спрямоване на входження людини «в герменевтичне коло твору, тобто в задум автора, і розуміння смислу цілого тексту на основі аналізу частин, що випливає з передбачення смислу цілого» [там само]. В. Лелеко також уточнює, що вихідною ідеєю герменевтичного підходу є сприйняття розуміння тексту як процесу інтерпретації [там само]. Важливо також відзначити, що процес розуміння включає не лише об'єктивну (раціональну), а й суб'єктивну (ірраціональну) складову, що пов'язана з емоційно-почуттєвою сферою людини [39, с. 33].

Відзначимо, що між процесами розуміння тексту та його інтерпретацією існують суттєві відмінності. Як наголошується в науковій літературі, розуміння досягається на основі знання мови, що допомагає декодувати поданий тексті, визначити відповідність між послідовністю мовних знаків й описаної завдяки їх використанню певної семантичної ситуації. Процедура інтерпретування вимагає від людини здійснення пізнавальної та оцінної діяльності в більш широкому контексті, прояву знань світоглядного, енциклопедичного та екстралінгвістичного характеру, що дозволяє вивчати текст у соціокультурному аспекті на основі використання широкого масиву різноманітної інформації, формулювати на цій основі теоретичні узагальнення та висновки [45; 52].

А. Линенко констатує, що вказаний методологічний підхід в останні роки набув широкого визнання, оскільки проблема розуміння є наскрізною для різних професійних галузей (психології, педагогіки, історії, культурознавства, мовознавства, мистецтва тощо). Авторка уточнює, що процес розуміння як результат здобуття здобувачем певних знань є складною взаємодією, яка може відбуватися під час спілкування з іншими людьми в межах обміну між ними певними ідеями, думками, досвідом, пропозиціями щодо вирішення проблем, оцінки стосовно певних явищ чи процесів тощо. Водночас важливо відзначити, що процес такої взаємодії може реалізовуватися не між людьми, а в процесі уявної комунікації з авторами різних творів мистецтва,

інформаційних та медійних повідомлень тощо [52, с. 55]. За А. Линенко, використання герменевтичного підходу спонукає викладачів під час здійснення професійної підготовки майбутніх педагогів краще усвідомлювати свою почесну місію та забезпечувати оптимальні умови для повноцінної самореалізації кожної особистості. Майбутні освітяни мають оволодіти основами гуманістичної педагогіки та вміти забезпечувати формування здобувачів освіти як особистостей, які здатні критично сприймати інформацію та адекватно на неї реагувати, докладати активних зусиль задля блага членів суспільства [52, с. 57].

Перший блок розробленої технології також включає загальні та специфічні принципи формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. До першої групи відносяться загальні дидактичні принципи (науковості, системності та систематичності, активності, наочності, доступності, зв'язку із життям), якими треба керуватися під час здійснення процесу навчання.

Специфічні принципи відображають особливості здійснення вищевказаного процесу. З огляду на це, доречно врахувати наукову позицію А. Линенко, яка вважає, що підготовка майбутнього педагога має ґрунтуватися на таких герменевтичних принципах:

- цілеспрямоване створення в межах педагогічного процесу «простору розуміння»;
- розбудова відносин між учасниками освітнього процесу на основі прояву толерантності, емпатії та рефлексії;
- спонукання студентів до розвитку здібностей саморозуміння, професійної та особистісної самоідентифікація [52, с. 57].

У дослідженні враховувалася також наукова позиція І. Княжевої, відповідно до якої технологія навчання має реалізовуватися на основі дотримання таких принципів:

– цілезорієнтованість (націлення на побудову ієрархії стратегічних та тактичних цілей, які регулярно коригуються);

– забезпечення інтегративних зв'язків між усіма компонентами освітнього процесу;

– стандартизованість (чітке визначення етапів та алгоритму дій усіх учасників освітнього процесу);

– інноваційність (зорієнтованість на впровадження в освітній процес оптимальних нововведень);

– діагностичність (застосування розробленого методичного інструментарію із здійснення системного моніторингу отриманих результатів);

– оптимальність (програмування оптимального алгоритму діяльності учасників освітнього процесу) [41, с. 165].

Уточнимо, що під час визначення принципів формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти враховувалися поради науковців щодо формування інфомедійної грамотності фахівців, реалізації навчальних технологій, здійснення дистанційної освіти в ЗВО, вимоги до підготовки майбутніх педагогів на магістерському рівні вищої освіти. Загалом було зроблено висновок про те, що ця група включає такі специфічні принципи:

– професійно-педагогічної спрямованості;

– стандартизованості (чітке визначення послідовності етапів реалізації зазначеного процесу та алгоритму дій викладачів та студентів);

– гнучкості (оперативне реагування на зміни в зовнішньому чи внутрішньому середовищі);

– діагностичності (наявність чітко визначених цілей, критеріїв оцінки та інструментів вимірювання результатів на кожному етапі реалізації технології);

– інформаційної достовірності (навчання студентів перевірці джерел інформації та визначенню її надійності).

Другий (змістовно-функціональний) блок розробленої технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти включає визначені в попередньому тексті дисертації структурні компоненти та зміст сформованості інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів, засоби методи, форми та етапи реалізації зазначеного процесу. Так, раніше було уточнено, що це особистісне утворення включає такі структурні компоненти: мотиваційно-спонукальний, емоційно-ціннісний, інформаційно-знаннєвий, операційно-діяльнісний.

З урахуванням точок зору різних вчених та вищенаведених наукових положень зроблено висновок, що розроблена технологія реалізується за такими етапами:

1. *Мотиваційно-аксіологічний етап*, що забезпечує усвідомлення магістрантами-педагогами важливості оволодіння інфомедійною грамотністю для майбутньої професійної діяльності викладача та загалом для життєдіяльності в сучасному суспільстві, формування позитивного ставлення до цього особистісного феномена та самого процесу її опанування. На цьому етапі передбачається використовувати різні засоби (мультимедіа; інформаційні, медійні, цифрові матеріали, цифрові сервіси та платформи: Zoom, Google Meet Padlet, Padlet тощо), форми й методи (онлайн-лекції, онлайн-дискусії, вебінари, самостійна робота, конкурси, змагання, вебквести, евристична бесіда, написання есе тощо) організації навчальної діяльності.

2. *Інформаційно-когнітивний етап* спрямований на формування в магістрантів теоретичних знань про інформацію, медіа, цифрові ресурси та методи перевірки їх достовірності, роль цих феноменів у роботі педагога та в житті сучасних членів суспільства загалом, способи оволодіння інфомедійною грамотністю. На цьому етапі передбачено використання різних засобів

(мультимедіа; інформаційних, медійних, цифрових матеріалів, кейсових завдань, цифрових сервісів та платформ: Google Scholar, Moodle, Canvas, OneNote, Canva, Google Meet, t Moodle тощо), форм і методів (пояснювально-ілюстративний метод, метод роботи з інформаційними джерелами, інформаційно-пошуковий метод, демонстраційний метод, онлайн-лекції, відеолекції, самостійна робота з електронними ресурсами, обговорення навчальних матеріалів у месенджерах та на форумах) організації навчальної діяльності.

3. *Функціонально-практичний етап,* метою якого є формування в магістрантів практичних умінь пошуку, аналізу та критичного оцінювання інформаційного, медійного та цифрового контенту, самостійного його створення. У дослідженні визначено, що на цьому етапі застосовуються різні засоби (мультимедіа; інформаційні, медійні, цифрові матеріали, кейсові завдання, цифрові сервіси та платформи: Google Docs, Microsoft OneDrive, Miro, Padlet, Trello, Moodle тощо), форми й методи (практичні методи навчання, метод проєктів, метод аналізу інформаційних, медійних, цифрових ресурсів, тренінгові методи, виконання дослідницьких завдань, онлайн-дискусії, розв’язання проблемних ситуацій, написання есе, складання повідомлень і рефератів, виконання практичних кейсів тощо) організації навчальної діяльності.

4. *Рефлексивно-оцінювальний етап,* що забезпечує оцінювання стану сформованості інфомедійної грамотності магістрантів та внесення за необхідності певних корективів у процес її формування. Під час проведення наукового пошуку зроблено висновок про те, що на цьому етапі застосовуються різні засоби (електронні комплекси вправ та завдань, завдань для самостійної роботи, цифрові сервіси та платформи: Google Forms, Quizizz, Kahoot, Google Sites, Moodle тощо), форми й методи (електронне тестування, самооцінювання, метод портфоліо, експертне оцінювання, підсумкові проєкти тощо) організації навчальної діяльності.

Контрольно-коригувальний блок розробленої технології включає такі компоненти: критерії, показники, рівні сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, діагностичний інструментарій, а також очікуваний результат упровадження цієї технології. Уточнимо, що під час визначення зазначених критеріїв і показників ураховувалися погляди інших науковців з окресленої проблеми.

Наприклад, у пригоді стали доробки О. Богомаз, яка для діагностування сформованості медіаграмотності майбутніх педагогів використовувала такі критерії і показники:

− когнітивний (уявлення, що дозволяють студенту відчувати себе відповідальною особистістю, активним суб'єктом процесу медіаосвіти);

− емоційно-ціннісний (інтерес до масивів медіаінформації; налаштованість на дотримання норм медіакультури, прагнення реалізовувати педагогічну діяльність на основі використання медіазасобів);

− поведінковий критерій (уміння працювати з медіатекстами, навички здійснення аналізу та проведення критичного мислення, здатність контролювати медіавпливи й готовність блокувати негативні з них, досвід застосування медіатехнологій) [18, с. 137].

У дослідженні також ураховувалися обрані П. Савариним критерії та показники визначення рівня готовності майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності, а саме:

– ціннісно-спонукальний (відбиває рівень створення сприятливих умов у процесі професійної підготовки магістрантів до застосування медіатехнологій у педагогічній діяльності за допомогою таких показників: забезпечення належних умов (соціальних, методичних, дидактичних, технічних); наявність необхідної мотивації; ставлення фахівця до застосування медіатехнологій у майбутній професійно-педагогічній діяльності);

– когнітивний (відображає глибину, повноту та обсяг знань через такі показники: знання основ педагогіки й дидактики, медіатехнологій, закономірностей їх застосування в освітньому процесі);

– діяльнісно-практичний (визначає ступінь сформованості в магістрантів відповідних умінь і навичок через такі показники: уміння працювати в різних системах керування навчанням і МООС, здатність використовувати гейміфікацію, уміння спілкуватися за допомогою медіатехнологій, організовувати педагогічний процес у ЗВО з їх застосуванням;

– креативно-рефлексивний (визначає здатність майбутнього фахівця до створення власних навчальних систем на основі застосування медіатехнологій та прояву критичної оцінки) [76, с. 110-112].

З урахуванням висновків фахівців та результатів власного дослідження зроблено висновок про обрання таких критеріїв та показників сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей:

1) мотиваційно-пізнавальний (сформованість інтересу до інфомедійної грамотності як унікального феномена, мотивації щодо оволодіння нею);

2) ціннісно-чуттєвий (відбиває характер ціннісного ставлення до інфомедійної грамотності);

3) когнітивно-ресурсний (сформованість загальних знань про суть, соціальне значення інфомедійної грамотності та оволодіння нею; сформованість знань про використання інфомедійної грамотності в професійно-педагогічній діяльності та методи формування цієї якості у здобувачів освіти);

4) діяльнісно-практичний: сформованість відповідних груп умінь, а саме:

– пошуково-критичних (здатність знаходити необхідну інформацію в різних джерелах, критично оцінювати інформацію і медіатексти, аналізувати зміст інформації та визначати її достовірність);

– інтерпретаційно-оцінювальних (здатність інтерпретувати отриману інформацію, пояснювати її зміст, виявляти причинно-наслідкові зв'язки);

– креативно-продуктивних (здатність створювати власний інформаційний та медіаконтент; тексти, презентації, відео, інфографіку, освітні матеріали та інші медіапродукти з використанням цифрових технологій; такі вміння сприяють розвитку творчості та професійної самореалізації);

– технологічних (цифрових) (уміння забезпечують ефективне використання цифрових інструментів і платформ для пошуку, обробки, збереження та поширення інформації).

З урахуванням визначених критеріїв та показників було виявлено три рівні прояву магістрантами-педагогами інфомедійної грамотності: творчий, конструктивний та репродуктивний. Зазначений блок технології містить також потрібний інструментарій: методи діагностики (тестування, анкетування, спостереження, експертне оцінювання, самооцінювання тощо) та відповідні діагностичні методики (модифікована методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Незакінчені речення», методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» В. Якуніна та А. Реана, методика «Вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності» Г. Пригіна тощо). До складу зазначеного блоку також входить очікуваний результат упровадження розробленої технології – сформованість інфомедійної грамотності майбутніх магістрів-педагогів. Схема зазначеної технології представлена на рис. 2.1

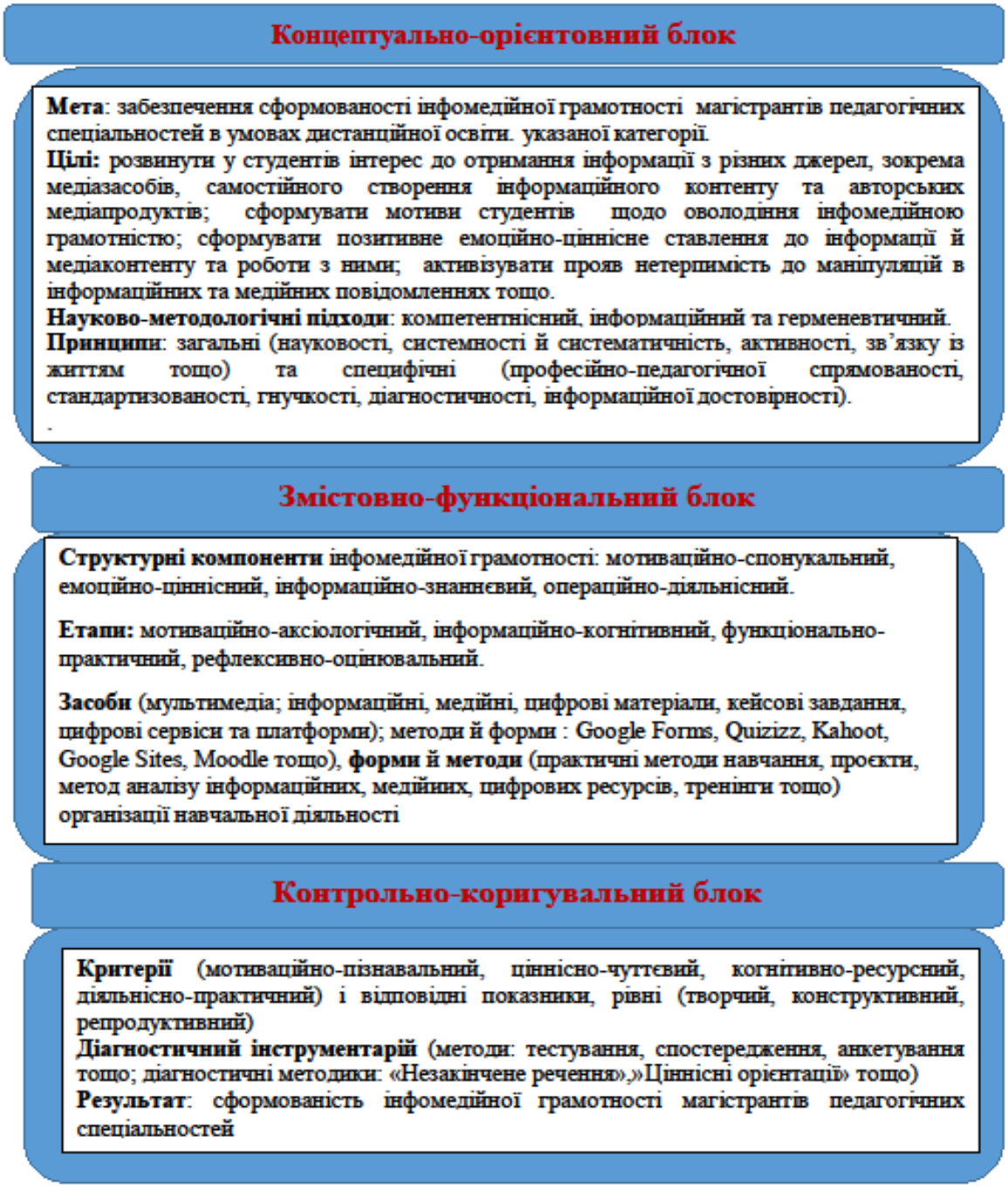


Рис. 2.1. Схема педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти

Висновки до розділу 2

У розділі висвітлено специфіку формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів засобами технологій дистанційного навчання. На основі аналізу наукової літератури (В. Биков, О. Муковіз та ін.) виокремлено такі характерні ознаки дистанційного навчання: є універсальною, гуманістичною конструкцією, що забезпечує вибір здобувачами освіти навчальних дисциплін, викладачів та ЗВО; характеризується високою адаптивністю; спрямоване на вирішення специфічних завдань, які утруднені для виконання за допомогою традиційних технологій навчання; передбачає посилення активності студентів в освітньому процесі; забезпечує комфортні умови для учасників освітнього процесу, широкі можливості для оцінювання результатів навчальної діяльності; має відповідати національним стандартам тощо.

Під час проведення дослідження виявлено низку таких переваг дистанційної форми навчання: гнучкість та адаптивність, глобальна доступність, використання спеціальних технологій та засобів навчання, широкий вибір навчальних матеріалів, легкий доступ до них, спеціалізований контроль якості освіти тощо. Виявлено також основні недоліки дистанційного навчання: невисокий рівень мотивації, потреба в самодисципліні здобувачів освіти; відсутність в Україні чітко визначеної та науково обґрунтованої стратегії здійснення дистанційної освіти; низький рівень автоматизації і цифровізації суспільства, зокрема системи вищої освіти.

Схарактеризовано технічне забезпечення дистанційного навчання, що поєднує: апаратні засоби, інформаційно-комунікаційне забезпечення з пропускною здатністю каналів, що гарантує цілодобовий доступ суб’єктів дистанційного навчання до електронних освітніх ресурсів; ліцензійне або побудоване на програмних продуктах із відкритими кодами програмне забезпечення (І. Гайдук, Ю. Іриневич А. Литвинчук, А. Кир’янов).

У дослідженні для забезпечення системного формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти було розроблено й теоретично обґрунтовано відповідну педагогічну технологію, що включає три блоки: концептуально-орієнтовний, змістовно-функціональний та контрольно-коригувальний. Так, перший блок системи включає загальну мету та часткові цілі, науково-методичні підходи до проведення наукового пошуку, загальні та специфічні принципи реалізації процесу формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Другий (змістовно-функціональний) блок розробленої технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти включає визначені в попередньому тексті дисертації структурні компоненти та зміст сформованості інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів, засоби, методи, форми та етапи реалізації зазначеного процесу. Зокрема, запропонована технологія включає такі етапи: мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-когнітивний, функціонально-практичний та рефлексивно-оцінювальний. Третій контрольно-коригувальний блок розробленої технології включає такі компоненти: критерії, показники, рівні сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, діагностичний інструментарій, а також очікуваний результат упровадження зазначеної технології.

Основні положення розділу представлено в таких авторських публікаціях: [36-38].

Список використаних джерел до розділу 2

1. 2022 TVET Glossary of terms. 158 p. URL: https://tesda.gov.ph/Uploads/File/Glossary/2022%20TVET%20Glossary%20of%20Terms.pdf

2. Adult Education: Glossary. Virginia Department of Education (2015). https://valrc.org/adult-ed-glossary.

3. Kapiton A., Kononets N., Zhamardiy V., Huz L., Petrenko L., Khomenko A., Ishchenko I. Componentes da competência professional dos futuros especialistas em tecnologias de informação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional* Araraquara, v. 27, n. 00, e023069, 2023. e-ISSN: 1519-9029. (WOS) https:// doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18803

4. Keegen D. Foundations of distance education [3rd revised edition]. London and New York: Routledge., 1996. 218 p.

5. Kharkivska A., Khmil N., Dmytrenko K., Kapustina O., Dziuba O. Methodological principles of pedagogical education in the context of finding and substantiating directions for quality renewal of content and process. *Synesis.* 2023. No. 15(3). P. 218–232.

6. Kotova A., Voronina K., Lenska O. The main types of individual work for students of non-linguistics departments. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов».* 2022. Вип. 95. С. 92-95

7. OECD. Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. Concept Note. 2019. 146 p.

8. OECD. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. Paris, 2018. 33 p.

9. OECD: Trends Shaping Education. Paris: OECD Publishing, 2016. 120 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/01/trends-shaping-education-2016_g1g62f1a/trends_edu-2016-en.pdf.

10. Plavčan P., Tkachova N., Zeniakin O. S. Digitalization of university education: advantages, risks, and prospects. *Theory and methods of teaching and education.* 2022. № 53. P. 62–73.

11. Ponomarova H., Kharkivska A., Petrichenko L., Repko I., Vasylenko O. Planning the development of professional competence of educational entities to achieve sustainable development goals. *Veredas Do Direito. No. 22*, e223705. https://doi.org/10.18623/rvd.v22.n4.3705

12. Tkachova N. Distance learning in foreign universities: history, theory, practice. Innovative vector of education development in the era of global challenges / edit. Yurii Boichuk, Nataliia Tkachova. Podhájska: European institute of further education, 2022. P. 122-168.

13. Алексюк А. М. Педагогіка. Київ: Вища школа, 1985. 296 с.

14. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті.* Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2. / упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін.; наук. консультант Антонова О. Є. Київ, 2015. С. 8–15.

15. Барановська О. В. Методологічні аспекти реалізації педагогічних технологій за філологічним спрямуванням: еволюція та трансформація в українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2020. Вип. 1. С. 5–13.

16. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Чорноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*. 2018. Issue 3. Pp. 62-72.

17. Биков В. Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: колективна монографія Київ: Атіка, 2005. С. 77–92.

18. Богомаз О. Ю. Педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх учителів суспільствознавчих предметів у процесі професійної підготовки: дис. …. д-ра філософ.: 011. Київ, 2022. 233 с.

19. Боско Н. М. Методика реалізації міждисциплінарних зв'язків у професійній підготовці студентів фахових коледжів із застосуванням ІКТ: дис.

… д-ра. філос.: 015. Кривий Ріг, 2024. 251 с.

20. Васьківська Г. О. Реалізація педагогічних технологій в умовах профільного навчання: діяльнісний підхід. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.* 2018. Вип. 3. С. 15–22.

21. Васьківська Г. О. Педагогічні технології формування у старшокласників системи знань про людину: діяльнісний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. 2012. Вип. 20. С. 10–23.

22. Віротченко С. А. Модель цифрової мовної освіти Литви у контексті розвитку інфомедійної грамотності майбутніх педагогів. *Перспективи та інновації науки.* Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2025. № 12(58). С. 266-275.

23. Віротченко С. А. Провідні фактори цифрової трансформації мовної освіти в країнах Балтії. *Інноваційна педагогіка*. 2024.Випуск 69. Том 1. С. 37-41.

24. Віротченко С. А. Цифрові освітні ресурси: порівняльний аналіз концепцій в Україні та балтійських країнах. *Педагогічні науки: теорія та практика,* 2024. Вип. 2. С. 130-35.

25. Вітвицька С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 440 с.

26. Волкова Н. П., Тарнопольський Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.

27. Волошин О. Р., Мусієнко О. В., Гуртова Т. В., Калиніченко О. М., Якимишин І. Д. Дистанційне навчання: переваги та недоліки в контексті

сучасної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 12. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14344216.

28. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.

29. Гриценко Л., Кузьменко П., Чистякова Л. Технологічний підхід до формування проєктувальних умінь майбутніх педагогів професійно-практичного навчання закладів професійно-технічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 33. С. 72–77.

30. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2014. Вип. 2. С. 3-10.

31. Дистанційне навчання: дидактика, методика, організація: монографія / В. Г. Гетта, С. М. Єрмак, Г. В. Джевага та ін.; за ред. В. Г. Гетта. Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2017. 286 с.

32. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. Т. 1. Житомир: Видавництво ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 400 с.

33. Дубасенюк О. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів у наукових працях членів ГО АСМКП «Полісся». *Креативна педагогіка*. 2019. Вип. 14. С. 36-41.

34. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

35. Інноваційні педагогічні технології: посібник / За ред. О. І. Огієнко; авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. Київ, 2015. 314 с.

36. Завгородній Д. В. Інфомедійна грамотність як педагогічна категорія. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2(4). С. 44–47.

37. Завгородній Д. В. Теоретичні питання сучасних дидактичних процесів. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі:* зб. мат. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29-30 жовтня 2024 року). Київ, 2025. С. 28-30.

38. Завгородній Д. В. Використання цифрових інструментів для розвитку інфомедійної грамотності в умовах онлайн-навчання. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025):* матер. II Міжнар. наук.-практ. Конф. (м. Харків, 17–19 квітня 2025 р.). Харків, 2025. С. 85-87.

39. Квіт С. Основи герменевтики: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «КМ Академія», 2003. 192 с.

40. Климчук А. М. Педагогічна технологія як наука про майстерність майбутніх учителів впроваджувати сучасні методи навчання іноземних мов. *Наукові записки*. *Серія: Педагогічні науки.* Вип. 161. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 184-187.

41. Княжева І. А. Технологічний підхід у педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Том 1. С. 163-166.

42. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти: технологічний підхід. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2021. 330 с.

43. Ковальчук Д. А. Засоби дистанційного навчання у коледжі. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2007. № 1. С. 34–36.

44. Ковальчук З. Я. Дистанційна система навчання в освітніх закладах різного типу як складова оптимізації педагогічної взаємодії. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 17. С. 183-188.

45. Кондратенко Н. Організація семантичного поля тексту: текстовий та інтерпретаційний зміст. *Збірник наукових праць з філософії та філології*. 2004. Вип. 6. С. 40-49.

46. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (Затверджено МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.). URI: https://vnmu.edu.ua/downloads/other/konc_rov_dystan_osv.pdf.

47. Котова А. В., Кучерова О. В., Савченко Н. М. Інтеграція цифрових інструментів в навчальний процес закладів вищої освіти: австралійський досвід для українських реалій. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.17704662

48. Купріянов О. В. Основи дистанційного навчання: навч. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2020. 91 с.

49. Кутова О. Використання інноваційних педагогічних технологій як основа розвитку педагогічної майстерності викладача. *Тенденції розвитку вітчизняного дизайну та дизайн-освіти у вимірах сучасності:* матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 15–16 листоп. *2012* р.*)*. Київ, 2012. С. 89-92.

50. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання – педагогічна технологія XXI сторіччя. *Комп'ютерно орієнтовані системи навчання*. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2001. Вип. 4. С. 11-15.

51. Лелеко В. В. Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2011. Вип. 10. С. 142-145.

52. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. Вип. 3(122). С. 55-59.

53. Литвинчук А. О., Кир'янов А. В., Іриневич Ю. В., Гайдук І. С. Тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні як чинника стабільності та безперебійності освітнього процесу під час війни. *Освітня аналітика України*. 2023. Вип. 4 (25). С. 5-18.

54. Литвинчук А. О., Кир'янов А. В., Іриневич Ю. В., Гайдук І. С. Тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні як чинника стабільності та

безперебійності освітнього процесу під час війни. *Освітня аналітика України*. 2023. Вип. 4 (25). С. 5-18.

55. Ляшенко О. Плюси та мінуси дистанційного навчання. URI: https://justsmart.com.ua/uk/blog/plyusy-ta-minusy-dystanczijnogo-navchannya.

56. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: «Педагогіка». 2013. Т. 215, № 203. С. 11-14.

57. Мачинська Н. І., Нагірняк М. Я. Дистанційне навчання – новітня технологія підготовки фахівців у вищому навчальному заклад. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи:* зб. наук. праць. Ч. 1. / За ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2009. 270 с.

58. Миронов Ю. Б., Миронова М. І. Переваги та недоліки дистанційного навчання / Львівський торговельно-економічний університет. URI: https://kerivnyk.info/perevahy-ta-nedoliky-dystantsijnoho-navchannya.

59. Мокляк В., Петренко Л., Кононец Н., Матяш Л. Формування інформаційної компетентності майбутніх графічних дизайнерів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2025. № 2. С. 603-612.

60. Молнар-Чатлош А. О. Методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 214. С. 272-276.

61. Муковіз О. П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: дис. … д-ра наук: 13.00.04. Умань, 2017. 576 с.

62. Негусєва Н. К. Використання дистанційного навчання в навчальних закладах. https://vseosvita.ua/library/embed/01004kx5-88fd.docx.html

63. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. Київ: «А.С.К», 2013. 312 с.

64. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

65. Павлова Л. В., Лєшньова Н. О., Сергеєва О. А., Котова А. Н. Вплив онлайн-навчання на мотивацію студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. № 54. С. 31-40.

66. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. Вип. 1-2(20-21). С. 267–278.

67. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. Вип. 3. С. 60–66.

68. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ: Педагогічна думка. 2009. 256 с.

69. Перлик В. Особливості організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах сьогодення: управлінський аспект. *Освіта Сумщини*. 2023. Вип. 1(57). С. 3–7.

70. Петренко Л. М., Мокляк В. М., Ільченко О. Ю., Хоменко А. В. Роль інноваційних технологій у підвищенні рівня медіакомпетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 3. С. 95-107.

71. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (Наказ МОН України 08 вересня 2020 року № 1115, із змінами). URI: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text.

72. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Костенко О. В. Інтерактивний

навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу»: навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2019. 224 с.

73. Про вищу освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004, із змінами). URI: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

74. Про освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380, із змінами). URI: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

75. Романишин Р. Застосування технологічного підходу на уроках математики у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Вип. 37. С. 127–132.

76. Саварин П. В. Підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2017. 265 с.

77. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

78. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. № 2. С. 127–131.

79. Собаєва О. В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Суми, 2001. 189 с.

80. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2001. 384 с.

81. Технології профільного навчання: колективна монографія / авт. кол.: Г. О. Васьківська та ін.; за наук. ред. Г. О. Васьківської. Київ, 2020. 304 с.

82. Технології розробки дистанційного курсу: навч. посіб. / В. Ю. Биков та ін. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.

83. Федорченко С. В. Дистанційна освіта та місце психологічного забезпечення в ній. *Young Scientist*. 2019. Вип. 9 (73). С. 51–54.

84. Харківська А., Прокопенко А., Бакуменко Т. Компаративний аналіз теоретичних засад розвитку комунікативної компетентності суб'єктів освітньої діяльності в університетах Австралії, країн Балтії та України в умовах цифрової трансформації. *Наукові інновації та передові технології*. Вип. № 3(55). 2026. С. 1904-1916.

85. Харківська А., Прокопенко А., Бакуменко Т. Формування цифрової та інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання: міжнародний вимір. Академічні візії. 2026. Вип. 53. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2932

86. Черненко К. В. Використання дистанційних методів навчання в сучасній освіті. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*: матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю (Київ, 12 травня 2021 р.). Київ, 2021. С. 264-265.

87. Шквир О. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2018. 572 с.

88. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології».* 2003. № 490. С. 95-104.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

3.1. Діагностика рівня сформованості інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів

Проведення експериментально-дослідної роботи було спрямовано на перевірку ефективності розробленої технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. Експеримент проводився на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Було створено дві групи: експериментальна (132 особи) і контрольна (130 осіб). В експериментальній групі целеспрямовано реалізовувалася зазначена технологія. У роботі зі студентами контрольної групи окремого завдання щодо формування інфомедійної грамотності магістрантів не ставилося.

У процесі здійснення діагностики використовувалися представлені в попередньому підрозділі дисертації критерії і показники. Докладну їх характеристику наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критерії і показники сформованості інфомедійної грамотності майбутніх педагогів

Критерії	Показники, характеристика різних рівнів
1	2
1. Мотиваційно-пізнавальний	*сформованість інтересу до інфомедійної грамотності як унікального феномена:* - стійкий позитивний; - індиферентний; - практично не проявляє;

Продовж. табл. 3.1

1	2
	розвиненість мотивів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю в умовах дистанційного навчання: - - добре розвинені; - - проявляються час від часу; - проявляються рідко
2. Ціннісно-чуттєвий	*характер ціннісного ставлення до інфомедійної грамотності:* - стійке позитивне; - нейтральне; - негативне; емоційне забарвлення діяльності щодо оволодіння нею: - активізуюче; - без глибоких емоцій; - апатичне
3. Когнітивно-ресурсний	1) *сформованість знань, необхідних для роботи та самостійного створення інормаційних та медійних ресурсів:* знання повні, системні, глибокі; знання достатньо глибокі, проте не відрізняються системністю й повнотою; знання поверхові; 3) *сформованість знань про використання інфомедійної грамотності в професійно-педагогічній діяльності та методи формування цієї якості у здобувачів освіти:* знання повні, системні, глибокі; знання достатньо глибокі, проте не відрізняються системністю й повнотою; знання поверхові
4. Дієво-практичний критерій	*сформованість умінь, необхідних для роботи з інформаційними й медійними матеріами та їх створення:* 1) *отримувати доступ до інформації, здійснювати її пошук:* творчий рівень (здатний чітко формулювати інформаційні потреби, швидко знаходити потрібну інформацію в різних джерелах); конструктивний (не завжди здатний чітко визначити свої інформаційні інтереси й потреби, швидко знаходити необхідну інформацію в різних джерелах); репродуктивний (практично нездатний виявляти свої інформаційні потреби, уміє знаходити тільки певну інформацію з окремих джерел); *критично аналізувати й оцінювати інформаційний та медійний контент:* - творчий рівень (добре усвідомлює роль медіа в суспільстві, їх вплив на думку людей та функціонування медіаринку, у всіх ситуаціях здатний відрізняти факти від суджень або маніпуляцій, перевіряти джерела на достовірність (здійснювати фактчекінг), ідентифікувати фейки і пропаганду, розуміти мотив і контекст створення медіатексту); - конструктивний (частково усвідомлює роль ЗМІ в суспільстві, їх вплив на погляди людей та функціонування медійного ринку, не завжди здатний відрізняти факти від суджень або маніпуляцій, реалізовувати фактчекінг, ідентифікувати фейки, клікбейти та

Продовж. табл. 3.1

1	2
	пропаганду; не завжди розуміє мотив створення медіатексту та його контекст); - репродуктивний (не усвідомлює роль медіа в суспільстві, їх вплив на переконання людей і функціонування медіаринку, нездатний відрізняти факти від суб'єктивних суджень або маніпуляцій, здійснювати фактчекінг, ідентифікувати пропаганду, фейки й клікбейти, не розуміє мотив створення медіатексту та його контекст; *3) використовувати та створювати інформацію й медіаконтент*: - творчий рівень (здатний створювати власний медіаконтент (текст, фото, відео) з дотриманням етичних норм, в усіх ситуаціях уміє ефективно використовувати інформацію для прийняття рішень та вирішення різних професійних і життєвих проблем); конструктивний (у більшості випадках спроможний самостійно створювати власний медіаконтент (фото, текст, відео) із дотриманням етичних норм, використовувати інформацію для прийняття рішень та вирішення різних професійних і життєвих проблем); репродуктивний (нездатний створювати медіаконтент (фото, текст, відео), адекватно використовувати інформацію для прийняття рішень та вирішення різноманітних професійних і життєвих проблем); *4) дотримуватися норм цифрової безпеки й етики* творчий рівень (чітко усвідомлює принципи роботи алгоритмів соціальних мереж та «інформаційних бульбашок», добре вміє захищати персональні дані, завжди дотримується авторських прав); - конструктивний (у переважній кількості випадків усвідомлює принципи роботи алгоритмів соціальних мереж та «інформаційних бульбашок», не завжди захищає персональні дані, дотримується авторських прав); - репродуктивний (не розуміє принципи роботи алгоритмів соціальних мереж та «інформаційних бульбашок», не вміє захищати персональні дані, не приділяє увагу дотриманню авторських прав)

У таблиці 3.2 схарактеризовано рівні сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей (творчий, конструктивний та репродуктивний), розкрито зв'язок між визначеними показниками й рівнями.

Діагностика рівнів сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей відбувалася на основі застосування розробленого діагностичного апарату, що передбачав використання комплексу методів і стандартизованих діагностичних методик.

Таблиця 3.2

Характеристика рівнів сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей

Показники сформованості	Рівні сформованості показника		
	творчий	конструктивний	репродуктивний
1	2	3	4
1.1 Сформованість інтересу до інфомедійної грамотності як унікального феномена	стійкий позитивний	індиферентний	практично не проявляє
1.2. Розвиненість мотивів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю в умовах дистанційного навчання	добре розвинені	проявляються час від часу	проявляються рідко
2.1. Характер ціннісного ставлення до інфомедійної грамотності	стійке позитивне	нейтральне	негативне
2.2. Емоційне забарвлення діяльності щодо оволодіння нею	активізуюче	без глибоких емоцій	апатичне
3.1. Сформованість знань, необхідних для роботи та самостійного створення інформаційних та медійних ресурсів	знання повні, системні, глибокі	знання достатньо глибокі, проте не відрізняються системністю й повнотою	знання поверхові
3.2. Сформованість знань про використання інфомедійної грамотності в професійно-педагогічній діяльності та методи формування цієї якості у здобувачів освіти	знання повні, системні, глибокі	знання достатньо глибокі, проте не відрізняються системністю й повнотою	знання поверхові
4.1. Уміння отримувати доступ до інформації, здійснювати її пошук	здатний чітко формулювати інформаційні потреби, швидко знаходити потрібну інформацію в різних джерелах	не завжди здатний чітко визначити свої інформаційні інтереси й потреби, швидко знаходити необхідну інформацію в різних джерелах	практично нездатний виявляти свої інформаційні потреби, уміє знаходити тільки певну інформацію в окремих видах джерел
4.2. Критично аналізувати й оцінювати інформаційний та	добре усвідомлює роль медіа в суспільстві, їх вплив	частково усвідомлює роль ЗМІ у суспільстві,	не усвідомлює роль медіа в суспільстві, їх вплив на

Продовж. табл. 3.2

1	2	3	4
медійний контент	на думку людей та функціонування медіаринку, у всіх ситуаціях здатний відрізняти факти від суджень або маніпуляцій, здійснювати фактчекінг, ідентифікувати фейки, клікбейти та пропаганду; розуміти мотив і контекст створення медіатексту);	не завжди усвідомлює роль ЗМІ в суспільстві, їх вплив на по-гляди людей та функціонування медійного ринку, не завжди здатний відрізняти факти від суджень або маніпуляцій, здійснювати фактчекінг, ідентифікувати фейки, клікбейти та пропаганду; не завжди розуміє мотиви та контекст створення медіатексту	переконання людей і функціонування медіаринку, нездатний відрізняти факти від суб'єктивних суджень або маніпуляцій, здійснювати фактчекінг, ідентифікувати пропаганду, фейки і клікбейти, не розуміє мотив і контекст створення медіатексту
4.3. Використовувти та створювати інформацію й медіаконтент	здатний створювати власний медіаконтент (текст, фото, відео) із дотриманням етичних норм, у всіх ситуаціях уміє ефективно використовувати інформацію для прийняття рішень та вирішення різних професійних і життєвих проблем	у більшості випадках спроможний самостійно створювати власний медіаконтент (фото, текст, відео) із дотриманням етичних норм, використовувати інформацію для прийняття рішень та вирішення різних професійних і життєвих проблем	неспроможний самостійно медіаконтент (фото, текст, відео), адекватно використовувати інформацію для прийняття рішень та вирішення різноманітних професійних і життєвих проблем
4.4. Дотримуватися норм цифрової безпеки й етики	чітко усвідомлює принципи роботи алгоритмів соціальних мереж та «інформаційних бульбашок», добре вміє захищати персональні дані, завжди дотримується авторських прав	у переважній кількості випадків розуміє принципи роботи алгоритмів соціальних мереж та «інформаційних бульбашок», частково вміє захищати персональні дані, завжди дотримується авторських прав	не розуміє принципи роботи алгоритмів соціальних мереж та «інформаційних бульбашок», не вміє захищати персональні дані, не прагне дотримуватися авторських прав

Для забезпечення надійності й об'єктивності результатів дослідження було створено групу експертів з 24 осіб, до складу якої входили досвідчені викладачі з високим рівнем професійної і дослідницької компетентності, а також які були високопрофесійними фахівцями в царині інфомедійної грамотності. Указані діагностичні методи та методики наведено в таблиці 3.3 (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Аналізі діагностичного апарату для вимірювання рівнів сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей

Критерії і показники	Методики
1	*2*
Мотиваційно-пізнавальний критерій	
сформованість інтересу до інфомедійної грамотності як унікального феномена	спостереження, бесіди, самооцінювання, тестування, методика «Незакінчене речення»
розвиненість мотивів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю в умовах дистанційного навчання	спостереження, бесіди, самооцінювання, тестування, методика «Мотивація навчання студентів педагогічного ЗВО» (за С. Пакуліною, С. Кетько) (див. додаток А)
Ціннісно-чуттєвий критерій	
характер ціннісного ставлення до інфомедійної грамотності	бесіди, спостереження, експертне оцінювання, методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (див. Додаток Б)
емоційне забарвлення діяльності щодо оволодіння інфомедійної грамотністю	спостереження, оцінювання, самооцінювання, бесіди, тестування, а також використання анкети самооцінки емоційної компетентності [9] (див. Додаток В)
Когнітивно-ресурсний критерій	
сформованість знань, необхідних для роботи та самостійного створення інформаційних та медійних ресурсів	бесіди, тестування, аналіз усних відповідей здобувачів; оцінювання виконаних навчальних завдань, пов'язаних із досліджуваною проблемою, створених здобувачами інформаційних та медійних ресурсів
сформованість знань про використання інфомедійної грамотності в професійно-педагогічній діяльності	тестування, бесіди, аналіз усних та письмових робіт здобувачів, оцінювання їхніх дій у процесі виконання навчальної та квазіпрофесійної діяльності, проходження педагогічної практики, оцінювання портфоліо
Дієво-практичний	
сформованість умінь отримувати доступ до інформації, здійснювати її пошук	бесіди, тестування, спостереження, аналіз навчальної діяльності здобувачів, оцінювання усних та письмових робіт здобувачів, їхньої участі

Продовж. табл. 3.3

1	2
	в мозковому штурмі, якості обраних ними інформаційних та медійних джерел
сформованість умінь критично аналізувати й оцінювати інформаційний та медійний контент	експертне оцінювання, бесіди, спостереження, аналіз навчальної діяльності здобувачів, оцінювання усних та письмових робіт, «Тест на критичне мислення» Л. Старкі (адаптація О. Луценко) (див. Додаток Г), «Тест-опитування на критичне мислення» (КМ) (за Ю. Гущиним та І. Ільясовим) (див. Додаток Д), «Методика для вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності» (за Г. Пригіним) (див. Додаток Е)
сформованість умінь використовувати та створювати інформацію і медіаконтент	бесіди, тестування, експертне оцінювання, аналіз навчальної діяльності здобувачів, спрямованої на використання та створення інформації і медіаконтенту, самооцінювання, аналіз портфоліо
сформованість умінь дотримуватися норм цифрової безпеки й етики	«Кіберграм» (тест на розуміння кібергігієни та вміння захищати свої персональні дані) [8]

Уточнимо, що адаптована методика незакінчених речень включала початок фраз такого типу: «Я вважаю, що медіа…», «Я думаю, що в сучасному суспільстві інформація…», «Я сприймаю медіаграмотність як…» тощо. Якісний аналіз відповідей давав змогу зробити висновок про стан інтересу респондлентів до зазначеного особистісного феномена й оволодіння ним.

Методика «Мотивація навчання студентів педагогічного ЗВО» (за С. Пакуліною, С. Кетько) включає 37 тверджень, що спрямовані на виявлення зовнішніх та внутрішніх мотивів навчання, а також загальну професійну спрямованість здобувачів, дозводяючи оцінити реальні мотиви майбутнього фахівця, що визначають його активність.

Застосування методики «Ціннісні оірєнтації» М. Рокича давала змогу виявити у здобувачів ієрархію їхніх особистісних термінальних (відображають переконання особистості в тому, що певна кінцева мета її існування як унікальної індивідуальності варта того, щоб її цілеспрямовано досягати) та інструментальних (відбивають переконання в тому, що деякий образ дій або якість людини має суттєве значення в будь-якій ситуації).

Під час проведення дослідження використання анкети самооцінки емоційної компетентності давало змогу продіагностувати вказане утворення особистості за такими критеріями: «Емоційне самоусвідомлення», «Управління емоціями», «Психофізіологічна саморегуляція», «Життєва позиція», «Позитивне мислення, мотивація досягнення», «Компетентність у часі», «Соціальна чуйність», «Ассертивність поведінки». У свою чергу, отримані дані дозволяли більш чітко виявити емоційне забарвлення діяльності здобувачів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю.

Застосування «Тесту на критичне мислення» Л. Старкі (адаптація О. Луценко) давало змогу оцінити розвиненість в учасників цього виду мислення за допомогою аналізу отриманих відповідей на 27 запропоновані питання. На тести відводиться 25 хвилин. Тестові завдання, на виконання яких не вистачило часу, вважаються невиконаними.

Використання «Тесту-опитування на критичне мислення» (за Ю. Гущиним та І. Ільясовим) було спрямовано на діагностування загальних розумових операцій (аналіз, синтез, оцінка, аргументація), що складають критичне мислення. Цей тест застосовувався для оцінки сформованості в людини навичок логічного та критчиного аналізу поданої інформації, умінь обґрунтовувати власну позицію щодо проблемних питань.

«Методика для вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності» (за Г. Пригіним) являла собою діагностичний інструмент, що дозволяв виявити стиль навчальної діяльності (автономний, залежний або невизначений) здобувача. За допомогою використання цієї методики відбувалося оцінювання здатності майбутніх педагогів самостійно організовувати процес навчання, виявляти ініціативність, брати відповідальність за свої дій та їх наслідки.

Представлений на сайті МОН «Кіберграм» («Тест на розуміння кібергігієни та вміння захищати свої персональні дані») являє собою швидкий тест на знання базових принципів безпеки в цифровому середовищі, що включає

15 питань, які охоплюютьь такі п’ять компетенцій: «Захист пристроїв та безпечне підключення до мережі інтернет», «Захист персональних даних і приватності. Безпека в інтернеті», «Захист особистих прав споживача від шахрайства та зловживань», «Захист здоров’я і благополуччя», «Захист навколишнього середовища» [там само].

Важливо зауважити, що представлені вище діагностичні методи й методики використовувалися для проведення діагностики сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей на констатувальному та контрольному етапах експеритменту.

Для підтвердження достовірності експерименту застосовувалися методи математичної статистики, а саме розраховувався критерій Пірсона χ^2 за допомогою такої формули:

$$T_{експ.} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^{3} \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$ [9], де N_1 – кількість магістрантів експериментальної групи; N_2 – кількість магістрантів контрольної групи; Q_{1i} і Q_{2i} – кількість магістрантів групи, чия сформованість інфомедійної грамотності відповідаоа одному з рівнів: і = 1 – репродуктивний, і = 2 – конструктивний, і = 3 – творчий. Пізніше розраховане $T_{експ}$ порівнювалося з $T_{крит.}$, що було наведено у відповідній таблиці [4]. Якщо $T_{експ}$ було більше, ніж $T_{крит.}$, робився висновок про статистичну значущість отриманих результатів.

3.2. Реалізація педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання

Відповідно до сформульованої гіпотези в експериментальній групі впроваджувалася розроблена педагогічна технологія формування

інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання.

Так, реалізація першого з блоків спрямовувала педагогічну взаємодію на досягнення поставленої мети та уточнених завдань. Процес формування інфомедійної грамотності у здобувачів педагогічних спеціальностей передбачав здійснення цього процесу на засадах визначених науково-методологічних підходів: технологічного, компетентнісного й герменевтичного. Перший із них вимагав реалізації зазначеного процесу шляхом впровадження розробленої технології. Упровадження другого підходу передбачало, що формування інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів відбувалося в контексті формування в них професійної компетентності, адже сформованість указаної грамотності є важливим складником цієї компетентності.

Формування інфомедійної грамотності у здобувачів-педагогів реалізовувалося також на основі дотримання визначених загальних (науковості, системності й систематичності, активності, наочності, доступності, зв'язку із життям) та специфічних (професійно-педагогічної спрямованості, стандартизованості, гнучкості, діагностичності, інформаційної достовірності) дидактичних принципів, що було важливою передумовою забезпечення ефективності цього процесу.

Реалізація другого – змістовно-функціонального – блоку розробленої технології насамперед передбачала, що формування інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів забезпечувало комплексне охоплювання всіх її визначених компонентів (мотиваційно-спонукального, емоційно-ціннісного, інформаційно-знаннєвого, операційно-діяльнісного) і повноцінне їх змістове наповнення. Як зазначалося раніше, розроблена технологія реалізовувався за такими етапами: мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-когнітивний, функціонально-практичний та рефлексивно-оцінювальний.

На першому етапі проводилася спеціальна робота, спрямована на формування стійкого ціннісного ставлення до інфомедійної грамотності, усвідомлення її важливої ролі та значення в житті членів сучасного суспільства, розвиток мотивації щодо оволодіння зазначеною грамотністю.

Для цього читалися спеціальні мінілекції, проводилися вебінари, диспути та конкурси з окресленої проблеми (наприклад, «Інфомедійна грамотність як складник професійної компетентності сучасного педагога», «Чи можна стати висококвалфікованим фахівцем без оволодіння інформаційною грамотністю?» тощо). Майбутніх педагогів також залучали до перегляду відповідних відеоматеріалів на ютубі, наприклад таких: «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» (https://www.youtube.com/watch?v=X50YN5B5z5o), «Інфомедійна грамотність як важливий чинник формування національної стійкості» (https://www.youtube.com/watch?v=3BexZb5h_zI), відеозапису презентації посібника «Медіаграмотність: технології і практичне застосування» (https://medialiteracy.org.ua/videozapys-prezentatsiyi-posibnyka-mediagramotnist-tehnologiyi-i-praktychne-zastosuvannya) тощо.

Членів експериментальної групи також залучали до складання електронного портфоліо, присвяченого оволодінню інфомедійною грамотністю. Це давало змогу мотивувати їх до системного й цілеспрямованого її опанування.

Для ефективної реалізації зазначеного етапу технології використовували різні засоби (медійні, інформаційні, цифрові ресурси), технології (інформаційно-комунікативні, мобільні, мультимедійні, цифрові), електронні педагогічні журнали та збірники статей фахових видань, цифрові сервіси та платформи (Zoom, Google Meet, Padlet), форми й методи навчання (онлайн-лекції, вебінари, вебквести тощо).

Зауважимо, що на інформаційно-когнітивному етапі реалізації технології використовувалися різні цифрові засоби (мультимедіа, кейсові

завдання, цифрові сервіси та платформи: Google Scholar, Canvas, Moodle тощо), форми й методи (онлайн-лекції, самостійна робота з електронними ресурсами, мультимедіа, обговорення навчальних матеріалів у месенджерах, на форумах тощо) організації процесу навчання й, зокрема, формування інфомедійної грамотності здобувачів в умовах дистанційного навчання.

Під час реалізації функціонально-практичного етапу створеної технології відбувалося формування в майбутніх педагогів практичних умінь, які вони мали демонструвати в роботі з різними інформаційними, медійними, цифровими ресурсами чи самостійного створення відповідного контенту. Зокрема, на цьому етапі використовували такі дидактичні засоби: інформаційні, цифрові, медійні матеріали, кейси, цифрові сервіси та платформи: Moodle, Google Docs, Microsoft OneDrive, Miro тощо). Чільне місце серед використаних форм і методів навчання займало виконання проєктів, участь у тренінгах, аналіз різного виду ресурсів, виконання дослідницьких завдань, розв'язання проблемних ситуацій тощо.

Уточнимо, що в процесі проведення експерименту для формування вищевказаних знань та вмінь використовувалися авторські напрацювання, а також творчо застосовувалися доробки інших авторів [6; 8; 10–17]. З метою формування в здобувачів інфомедійної грамотності їх залучали до роботи з різними інформаційними й медійними джерелами: газетними й журнальними статтями, фотографіями; фрагментами з художніх та документальних фільмів, іншими відео з ютуб; матеріалами навчальних сайтів та іншими інтернет-матеріалами, рекламою; сторінками в соціальних мережах тощо.

Наприклад, на заняттях творчо використовували матеріали представленого в мережі «Інтернет» «Тренінгового заняття для вчителів-предметників» [14]. Так, під час виконання однієї з вправ магістрантам демонстрували на екрані комп'ютера різний контент (уривки газет, рекламних проспектів, матеріалів політичої агітації передвиборчих перегонів тощо). Вони мали зробити аналіз представленого контенту та пояснити, хто, з якою

метою зробив кожний із цих контентів, на яку аудиторію він розрахований, чи є цей контент рекламою або пропагандою.

Учасникам експерименту пропонувалося також створити таблицю, у першому стопвбчику якої треба було навести основні характеристики інформації, що виступає фактом, а в другий – що є судженням, а потім зіставити свої відповіді з порадами, які наведені в джерелі [12, с. 206]. Так, у цьому джерелі уточнюється, що факт:

− містить, як правило, дати, цифри, опис подій, докази, статистику, досягнення тощо;

− характеризується об'єктивністю;

− його можна перевірити, довести;

− він є незмінним після того, як відбулася відповідна подія;

− може бути основою для судження;

− для його повідомлення, як правило, застосовують такі дієслова: є, було / буде, демонструвати, показувати, доводити, відкривати тощо;

− зазвичай сприймається сам по собі без урахування того, хто його повідомив;

− у медійних джерелах подається в рубриці: «Новини», «Події» тощо [12, с. 206].

Судження характеризуються такими ознаками:

− є чиєюсь думкою, міркуванням, розмислом, припущенням, відчуттям, відбиттям певних надій, сподівань із приводу чогось;

− відображає суб'єктивну точку зору людини;

− його не можна довести чи перевірити;

− може змінюватися залежно від настрою, поставленої мети або появи нових фактів, на основі яких створено;

− може базуватися або не базуватися на конкретних фактак;

− для повідомлення часто використовуються такі дієслова: думати, припускати, вважати, сподіватися, відчувати, висловлювати (погляди) тощо;

− зазвичай сприймається невідривно від особи, яка його висловила;

− подається в рубрикак: «Думка», «Редакторська колонка» тощо [там само].

Під час вивчення різних навчальних дисциплін здобувачі також виконували завдання, у яких треба було встановити, чи є достовірною інформація із запропонованого джерела. Учасникам пропонувалося для аналізу різні джерела (стаття, блог, новина, відео). Члени експериментальної групи мали визначити, які з цих джерел є надійними, та аргументувати свій вибір на основі використання запропонованих критеріїв (авторство, посилання, дата, мета публікації тощо).

З метою формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів їх також залучали до виконання завдань, у яких треба було здійснити порівняльний аналіз поданих новин. Так, учасники мали знайти опис однієї і тієї ж новини в різних медіаресурсах та порівняти подачу інформації (заголовок, тон викладення матеріалу, факти, оцінки тощо). Пізніше члени експериментальної групи повинні були висловити свої думки, чи виявили вони випадки маніпуляцій і суб'єктивності оцінок автора в описі подій.

Учасників залучали також до здійснення фактчекінгу інформації. Їм пропонувалося перевірити правдивість запропованих 2 тверджень та 2 новин за допомогою відкритих джерел (офіційні сайти, наукові бази). Потім члени експериментальної групи мали підготовути короткі звіти, що містили висновки щодо кожного із запропонованих тверджень та новин.

Певна кількість завдань були присвячені виявленню фейків у запропованих текстах у газетах, журналах та постах із соціальних мереж, що сприяло розвитку критичного мислення магістрантів. Зокрема, вони виконували завдання такого типу: знайти ознаки фейкової інформації (емоційність, відсутність джерел, перебільшення тощо).

Магістрантам також було запропоновано виконати таке завдання: знайти в інтернеті відеоматеріали, які є прикладом: 1) інформування;

2) пропаганди. Викладачі уточнювали, що якщо представлене відео висвітлює актуальну проблему, але не пропонує конкретних способів її розв'язання, то, як правило, це є зразком інформування. Якщо у відео намагаються не тільки щось роз'яснити, а й вплинути на глядача (переконати його, маніпулювати думкою, дискредитувати інших відомих осіб), такий матеріал є засобом пропаганди.

Здобувачі обговорювали різні фото, відеоролики, новини та інші матеріали. Учасники мали виявити, які з цих матеріалів є правдивими, а які ні. Для полегшення виконання цієї вправи надали чітку інструкцію:

Як розпізнати «Фейкову інформацію»

1. Уважно читайте текст повідомлення, вивчайте зображення, звертайте увагу на деталі.

2. Перевіряйте, хто розмістив цю інформацію, яка репутація в цієї людини, видавництва чи медіа.

3. Перевіряйте, коли саме була оприлюднена зазначена новина.

4. Проналізуйте, на які джерела посилається автор, чи можна довіряти цим джерелам.

5. Якщо певні цитати, фотографії, відео викликають сумніви, пошукайте інші джерела, де подано аналогічний контент, насамперед першоджерело.

6. Намагайтеся не допускати проявів упередженості та шаблонного мислення, користуватися застарілими стереотипами.

7. Не транслюйте іншим людями новини, фото чи відеоматеріали, якщо ви не переконалися в їх правдивості.

Магістранти залучалися до виконання різних видів робіт, спрямованих на формулювання правильних пошукових запитів та пошуку достовірних наукових джерел. Це сприяло розвитку в особистості навичок інформаційного пошуку. Наступна група завдань, які виконували учасники експериментальної роботи, передбачала створення інфографіки на основі опрацювання поданих

статистичних даних у галузі освіти й медіа, використання соціальних мереж. Це дозволяло здобувачам набувати досвіду не тільки критичного аналізу різних масивів інформації, а й її візуалізації.

Особлива увага на заняттях приділялася формуванню в магістрантів умінь правильно аналізувати різні види реклами (відео, банер) у галузі освіти й медіа. Учасники мали визначити для кожного прикладу реклами цільову аудиторію, мету її поширення, засоби впливу та їх ефективність. Результатом цієї діяльності мав стати підготовлений кожним магістрантом аналітичний опис запропонованої реклами. У процесі формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів важливим було залучення їх до самостійного створення різних інформаційних і медійних ресурсів, які пізніше обговорювалися в академічній групі. Наприклад, учасникам пропонували створити короткий освітній пост або відео з певної теми навчальної дисципліни. Це сприяло формуванню в них навичок відповідального створення контенту. Ураховуючи значущість проблеми цифрової безпеки, значну увагу в експериментальній роботі приділяли завданням з окресленої проблеми. Наприклад, учасники критично проаналізувавши власні налаштування конфіденційності в соцмережах, пропонували шляхи їх покращення. Результатом роботи магістрантів був створений чек-лист безпечної поведінки.

З метою активізації рефлексивного ставлення здобувачів до процесу опанування інфомедійної грамотності їм було запропоновано завдання, спрямовані на розвиток рефлексивних умінь. Наприклад, члени експериментальної групи залучалися до написання рефлексивного есе «Як я сприймаю інформацію в цифровому середовищі». Така робота спонукала учасників до кращого усвідомлення своїх дій під час роботи з інформацією та власної поведінки в медіасередовищі.

Ураховуючи наведені поради, подані в матеріалах проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність в освіт» [8], корисними для здобувачів

були вправи, спрямовані на забезпечення кращого усвідомлення ними власних емоцій. Наприклад, їм пропонувалося вивчати фото та виконати дії за таким планом: описати, хто чи що зображено на цьому фото; знайти історію його виникнення; з'ясувати, чи є достовірним зображення; узнати, хто є автором фото; визначити мету його створення; проаналізувати, які емоції виникли під час перегляду цього фото. Для оцінки власних емоцій під час перегляду фото за темою заняття здобувачі використовували зображення «Колеса емоцій» Р. Плучека [7]. Ця модель схожа на квітку або колесо, де в центрі розташовані базові емоції, а далі – їх слабші або сильніші варіанти (див. Додаток Ж).

Виконання вказаного завдання сприяло формуванню емоційного інтелекту особистості, умінь аналізувати й досліджувати фото / інший контент, висловлювати свою думку та аогументувати її.

Можна зробити висновок, що комплексне використання в експериментальній роботі завдань різного типу сприяло формуванню в учасників експериментальної групи критичного мислення, розвитку навичок аналізу інформації та відповідальнонго використання інформаційного, медійного й цифрового контенту, що є важливими аспектами інфомедійної грамотності.

Для забезпечення набуття здобувачами практичного досвіду роботи з різними видами інформаційних та медійних ресурсів їм також пропонувалося знайти в інтернеті матеріали маніпулятивного характеру, що відносяться до категорії «Мови ворожнечі» (які містять агресивні слова чи вислови; які принижують певні категорії людей за ознакою їхньої статі, національності, релігії, сексуальної орієнтації тощо). На заняттях проводилися диспути, на яких учасники спільно обговорювали знайдені матеріали та пропонували рекомендації, як мають діяти педагоги, якщо в їхній педагогічній діяльності виникнуть схожі ситуації.

Магістрантів залучали до квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на вдосконалення інфомедійної грамотності та педагогічної майстерності.

Наприклад, вони самостійно організовували конкурси, проводили фрагменти інсценованих занять із визначеної тематики, організовували вебквести на заняттях, а також дидактичні та рольові ігри, що сприяли закріпленню набутих знань / умінь та кращій підготовці до майбутньої педагогічної діяльності. Крім того, під час проходження педагогічної практики магістрантів мотивували приділяти значну увагу питанню формування інфомедійної грамотності у членів груп, з якими вони проводили заняття або виховні заходи.

На рефлексивно-оцінювальному етапі реалізації технології відбувалося оцінювання рівня сформованості інфомедійної грамотності магістрантів, за необхідності вносилися певні зміни в перебіг цього процесу. На цьому етапі застосовували різні дидактичні засоби (комплекси вправ, завдань, цифрові платформи та сервіси: Moodle, Google Forms, Kahoot, Quizizz, Google Sites тощо). Значну увагу в роботі було приділено електронному тестуванню, засобам сумативного / формувального оцінювання, взаємооцінюванню. Оцінювання також відбувалося на основі аналізу створених здобувачами портфоліо.

Важливо відзначити, що під час впровадження контрольно-коригувального блоку розробленої технології використовувалися раніше вказані критерії і показники, діагностичні методи, а також діагностичні методики («Незакінчені речення», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Методика для вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності» (за Г. Пригіним) тощо).

3.3. Аналіз результатів проведеного експерименту

Під час експерименту було проведено діагностику стану сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей на констатувальному та контрольному етапах. Для здійснення діагностичних

процедур використовували проаналізовані в підрозділі 3.1 методи та стандартизовані методики.

Так, використовуючи перший критерій та відповідні показники, було досліджено сформованість інтересу здобувачів до інфомедійної грамотності та розвиненість мотивів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю в умовах дистанційного навчання. Зокрема, застосування методики «Незакінчене речення» дало змогу встановити, що протягом експерименту в експериментальній групі майже на чверть збільшилась кількість осіб, які написали різні продовження речень, певною мірою пов'язані з інфомедійною грамотністю, зокрема такі: «Я вважаю, що медіа відіграє з кожним роком все більш активну роль у житті кожної людини», «І вважаю, що обрані цифрові технології мають значний резерв для підвищення ефективності процесу оволодіння інфомедійною грамотністю» тощо.

Застосування методики «Мотивація вчення студентів педагогического вузу» (за С. Пакуліною та С. Кетько) на констатувальному та контрольному етапах експерименту дозволило з'ясувати, що в експериментальній групі значно зросла кількість осіб (на 13,8 %), для яких збільшилася цінність таких навчальних мотивів: «Отримати інтелектуальне задоволення», «Самореалізація», «Отримати цікаву роботу», «Набути глибокі та міцні знання», які є важливими для оволодіння інфомедійною грамотністю. У даних, отриманих під час застосування зазначених методик у контрольній групі магістрантів, принципових змін не відбулося.

Узагальнені результати застосування описаних у підрозділі методів та методик представлено в таблиці 3.4.

Діагностика сформованості інфомедійної грамотності здобувачів за ціннісно-чуттєвим критерієм передбачала застосування указаних раніше методів, а також таких методик: «Ціннісні орієнтації» М. Рокича та анкета самооцінки емоційної компетентності. Так, використання першої з них засвідчило, що протягом експерименту зросла кількість здобувачів з

експериментпльної групи, для яких високу значущість мали такі цінності: активне діяльне життя (його повнота та емоційна насиченість); пізнання (можливість поглиблення власної освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку); продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил, здібностей); творчість (можливість творчої діяльності). У контрольній групі принципові зміни в рейтингових списках цінностей здобувачів протягом проведення експерименту не виявлено.

Таблиця 3.4

Дані констатувального й контрольного етапів експерименту про стан сформованості інфомедійної грамотності здобувачів за мотиваційно-пізнавальним критерієм (у %)

Рівень сформованості	Групи					
	Е (132 особи)			К (130 осіб)		
1	2	3	4	5	6	7
	констатувальний етап	контрольний етап	динаміка змін	констатувальний етап	контрольний етап	динаміка змін
1) сформованість інтересу до інфомедійної грамотності						
стійкий позитивний	9,1	31,6	+22,5	9,3	15,4	+6,1
індиферентний	75,5	63,2	-12,3	75,3	72,9	-2,4
практично не проявляє	15,4	5,2	-10,2	15,4	11,7	-3,7
2) розвиненість мотивів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю в умовах дистанційного навчання						
добре розвинені	10,2	32,8	+22,6	11,1	15,2	+6,1
проявляються час від часу	75,6	62,1	-13,5	75,1	77,6	+2,5
проявляються рідко	14,2	5,1	-9,1	14,8	7,2	-7,6

Діагностика сформованості інфомедійної грамотності здобувачів за ціннісно-чуттєвим критерієм передбачала застосування указаних раніше методів, а також таких методик: «Ціннісні орієнтації» М. Рокича та анкета самооцінки емоційної компетентності. Так, використання першої з них засвідчило, що протягом експерименту зросла кількість здобувачів з експериментпльної групи, для яких високу значущість мали такі цінності: активне діяльне життя (його повнота та емоційна насиченість); пізнання (можливість поглиблення власної освіти, кругозору, загальної культури,

інтелектуального розвитку); продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил, здібностей); творчість (можливість творчої діяльності). У контрольній групі принципові зміни в рейтингових списках цінностей здобувачів протягом проведення експерименту не виявлено.

У свою чергу, застосування анкети самооцінки емоційної компетентності на констатувальному та контрольному етапах експерименту виявила динамічні зміни у членів експериментальної групи в емоційній сфері (емоційне самоусвідомлення, психофізіологічна саморегуляція, життєва позиція, позитивне мислення, мотивація досягнення, компетентність у часі, соціальна чуйність, ассертивність поведінки). У контрольній групі відповідні позитивні зміни були незначними.

Узагальнені результати сформованості інфомедійної грамотності у членів екпериментальної та контрольної груп за ціннісно-чуттєвим критерієм представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Дані констатувального й контрольного етапів експерименту про стан сформованості інфомедійної грамотності здобувачів за ціннісно-чуттєвим критерієм (у %)

Рівень сформованості	Групи					
	Е (132 особи)			К (130 осіб)		
1	2	3	4	5	6	7
	констатувальний етап	контрольний етап	динаміка змін	констатувальний етап	контрольний етап	Динаміка змін
1) характер ціннісного ставлення до інфомедійної грамотності						
стійкий позитивне	12,4	29,8	+17,4	12,1	17,3	+5,2
нейтральне	73,3	64,0	-9,3	73,1	71,6	-1,5
негативне	14,3	6,2	-13,3	14,8	10,1	-4,7
2) емоційне забарвлення діяльності щодо оволодіння нею						
активізуюче	11,3	21,7	+10,4	10,9	13,3	+2,4
без глибоких емоцій	69,9	71,5	+1,6	74,9	75,3	+0,4
апатичне	18,8	6,8	-12,0	14,2	11,4	-2,8

Наступним критерієм, за яким оцінювався стан сформованості інфомедійної грамотності членів обох груп, був когнітивно-ресурсний

критерій. Як зазначалося раніше, для цього застосовувалися такі методи дослідження: бесіди, тестування, аналіз усних відповідей здобувачів; оцінювання виконаних навчальних завдань, пов'язаних із досліджуваною проблемою. Узагальнені результати за зазначеним критерієм представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Дані констатувального й контрольного етапів експерименту про стан сформованості інфомедійної грамотності здобувачів за когнітивно-ресурсним критерієм (у %)

Рівень сформованості	Групи					
	Е (138 осіб)			К (132 осіб)		
1	2	3	4	5	6	7
	констатувальний етап	контрольний етап	динаміка змін	констатувальний етап	контрольний етап	Динаміка змін
1) сформованість знань, необхідних для роботи та самостійного створення інформаційних та медійних ресурсів						
знання повні, системні, глибокі	8,3	25,7	+17,4	7,9	12,4	+4,5
знання достатньо глибокі, проте не відрізняються системністю й повнотою	70,3	64,2	-6,1	68,3	69,3	+1,0
знання поверхові	21,4	10,1	-11,3	23,8	18,3	-5,5
2) сформованість знань про використання інфомедійної грамотності в професійно-педагогічній діяльності та методах формування цієї якості у здобувачів освіти						
знання повні, системні, глибокі	7,9	24,6	+16,7	7,6	13,1	+5,5
знання достатньо глибокі, проте не відрізняються системністю й повнотою	69,8	64,2	-5,6	68,6	69,2	+0,6
знання поверхові	22,3	11,2	-11,1	23,8	17,7	-6,1

Стан сформованості інфомедійної грамотності здобувачів оцінювався також за когнітивно-ресурсним критерієм. Крім застосування раніше названих методів, для діагностування використовувалися такі методики: «Тест на критичне мислення» Л. Старкі (адаптація О. Луценко), «Тест-опитування на критичне мислення» (за Ю. Гущиним та І. Ільясовим), «Методика для

вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності» (за Г. Пригіним).

Як з'ясовано в процесі діагностування, за даними застосовування перших двох методик, більш інтенсивні зміни у сформованості критичного мислення здобувачів відбувалося в експериментальній групі. Зокрема, кількість осіб із високим рівнем його сформованості збільшилася майже на чверть. У контрольній групі кількість таких здобувачів збільшилася приблизно на 7 %. Застосування під час проведення діагностики на констатувальному та контрольному етапах експерименту «Методики для вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності» (за Г. Пригіним) дало змогу виявити суттєву позитивну динаміку в кількості членів експериментальної груп (+16,4 %), які демонстрували автономність у своїх діях. У контрольній групі відповідна динаміка мала такий вигляд: +5,0 %. На констатувальному й контрольному етапах експерименту застосовувався також тест «Кіберграм». Як визначено, в експериментальній групі кількість респонденів із високим рівнем зросла на 23,1 %, у контрольній – тільки на 5,1 %.

Узагальнені результати за дієво-практичним критерієм наведено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Дані констатувального й контрольного етапів експерименту про стан сформованості інфомедійної грамотності здобувачів за дієво-практичним критерієм (у %)

Рівень сформованості	Групи					
	Е (132 особи)			К (130 осіб)		
1	2	3	4	5	6	7
	констатувальний етап	контрольний етап	динаміка змін	констатувальний етап	контрольний етап	Динаміка змін
1) сформованість умінь отримувати доступ до інформації, здійснювати її пошук						
творчий	7,1	26,4	+19,3	7,0	13,4	+6,4
репродуктивний	68,2	63,1	-6,1	68,1	67,8	-0,3
репродуктивний	24,7	10,5	-14,2	24,9	18,8	-6,1
2) сформованість умінь критично аналізувати й оцінювати інформаційний та медійний контент						

Продовж. табл. 3.7

1	2	3	4	5	6	7
творчий	6,9	25,4	+18,5	6,8	12,7	-5,9
конструктивний	67,2	63,4	-3,8	69,1	68,0	-1,1
репродуктивний	25,9	11,2	-14,7	24,1	19,3	-4,8
3) сформованість умінь використовувати та створювати інформацію і медіаконтент						
творчий	6,5	26,5	+20,0	6,8	12,1	+5,3
конструктивний	67,2	63,1	-4,1	66,5	67,8	+1,3
репродуктивний	26,3	10,4	-15,9	26,7	20,1	-6,6
4) сформованість умінь дотримуватися норм цифрової безпеки й етики						
творчий	7,4	27,8	20,4	7,2	16,3	+9,1
конструктивний	69,0	62,4	6,6	68,1	69,3	+1,2
репродуктивний	23,6	9,8	13,8	24,7	14,4	-10,3

Опрацьовуючи отримані результати, було отримано узагальнені дані про сформованість інфомедійної грамотності членів контрольної та експериментальної груп на констатувальному й контрольному етапах експерименту. Ці дані наведено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

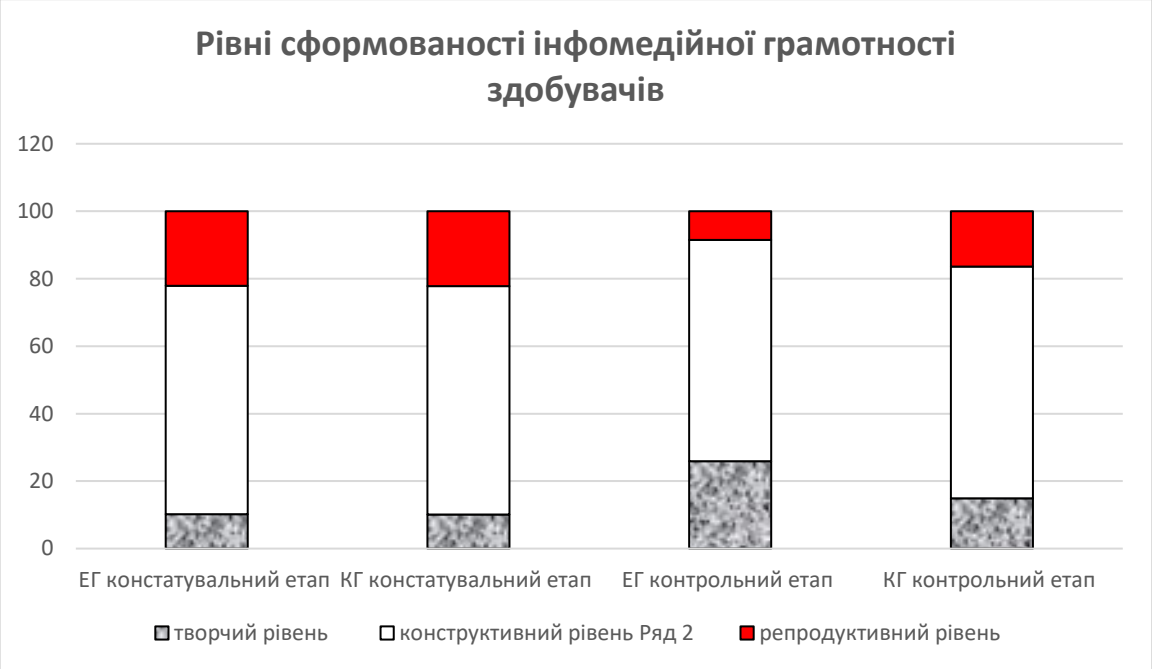
Узагальнені дані констатувального й контрольного етапів експерименту про сформованість інфомедійної грамотності здобувачів

Рівень сформованості	Групи					
	Е (132 особи)			К (130 осіб)		
1	2	3	4	5	6	7
	констатувальний етап	контрольний етап	динаміка змін	констатувальний етап	контрольний етап	Динаміка змін
Творчий	10,2 % (13 осіб)	25,9 % (32 особи)	+15,7 % (+19 осіб)	10,1 % (13 осіб)	14,9 % (19 осіб)	+4,8 % (+6 осіб)
репродуктивний	67,7 % (90 осіб)	65,6 % (89 осіб)	-2,1 % (-1 особа)	67,7 % (88 осіб)	68,7 % (90 осіб)	+1,0 % (+2 особи)
репродуктивний	22,1 % (29 осіб)	8,5 % (11 осіб)	-13,6 % (-18 осіб)	22,2 % (29 осіб)	16,4 % (21 особа)	-5,8 % (- 8 осіб)

Отже, як бачимо, протягом експерименту кількість осіб, які демонстрували творчий рівень сформованості інфомедійної грамотності, в експериментальній групі зросла на 15,7 %, а у контрольній – тільки на 4,8 %. А втім, число осіб, у яких сформованість інфомедійної грамотності відповідала репродуктивному рівню, в експериментальній групі знизилася на

13,6 %, а в контрольній – лише на 5,8 %. Це підтверджує ефективність розробленої педагогічної технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти

Наведемо отримані дані у вигляді діаграм (див. рис. 3.1.)



Вірогідність отриманих результатів експерименту доводидася за допомогою використання критерію Пірсона. Було створено дві гіпотези: нульову й альтернативну гіпотези. Згідно першої з них, рівні сформованості інфомедійної грамотності членів експериментальної та контрольної груп не мали принципових відмінностей. Згідно другої з них, рівні сформованості інфомедійної грамотності у членів двох груп суттєво відрізнялися.

Як уже зазначалося, $T_{експ}$ розраховували за формулою:

$$T_{експ} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^{3} \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де N_1 – кількість членів експериментальної групи,

N_2 – кількість членів контрольної групи,

Q_{1i} і Q_{2i} – кількість здобувачів кожної з цих двох груп, чий рівень указаної готовності відповідав творчому (і = 1), конструктивному (і = 2) чи репродуктивному рівню.

Обираємо відповідні дані:

N_1= 132; N_2=130; Q_{11} =32; Q_{12}=89; Q_{13}=11; Q_{21}=19; Q_{22}=90; Q_{23}=21.

Підставляємо у формулу:

$(N_1Q_{21}–N_2Q_{11})^2/(Q_{11}+Q_{21})=(132x19\text{-}130x32)^2/51=(2508\text{-}4160)^2/51=$
$=1652^2/51=53511,8;$

$(N_1Q_{22}–N_2Q_{12})^2/(Q_{22}+Q_{12})=(132x90\text{-}130x89)^2/189=(11880\text{-}11570)^2/189=$
$310^2/189\approx508,5;$

$(N_1Q_{23}–N_2Q_{13})^2/(Q_{23}+Q_{13})=(132x21\text{-}130x11)^2/32=(2772\text{-}1430)^2/32$
$=1342^2/47\approx56280,1;$

$T_{експ} \approx(53511,8+508,5+56280,1/17160\approx6,4>T_{кр}=5,9$

На підставі отриманих результатів робимо такий висновок: приймається альтернативна гіпотеза, а це означає, що відмінності в розподілі членів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості інфомедійної грамотності є статистично значущими з імовірністю 95 %. У свою чергу, це доводить правильність сформульованої гіпотези дослідження.

Висновки до розділу 3

Проведення експерименту спрямовувалось на перевірку ефективності розробленої технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. Було створено дві групи: експериментальна (132 особи) і контрольна (130 осіб). В експериментальній групі целеспрямовано реалізовувалася зазначена технологія. У роботі зі студентами контрольної групи окремого завдання щодо формування інфомедійної грамотності магістрантів не ставилося.

Для перевірки ефективності розробленої технології використовувались раніше обрані критерії: мотиваційно-пізнавальний, ціннісно-чуттєвий, когнітивно-ресурсний, дієво-практичний критерій, а також відповідні показники. З урахуванням наведених критеріїв та показників було виокремлено та схарактеризовано три рівні сформованості інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей: творчий, конструктивний та репродуктивний.

Під час проведення експерименту реалізація першого з блоків спрямовувала педагогічну взаємодію на досягнення поставленої мети та уточнених завдань на засадах визначених науково-методологічних підходів: технологічного, компетентнісного й герменевтичного, а також на основі дотримання визначених загальних та специфічних дидактичних принципів.

Реалізація змістовно-функціонального блоку розробленої технології охоплювала формування всіх визначених складників інфомедійної грамотності здобувачів: мотиваційно-спонукального, емоційно-ціннісного, інформаційно-знаннєвого й операційно-діяльнісного. Зазначений процес відбувався за такими етапами: мотиваційно-аксіологічний (спрямовувався на формування стійкого ціннісного ставлення магістрантів до інфомедійної грамотності та мотивації щодо оволодіння нею); інформаційно-когнітивний (забезпечував оволодіння здобувачами потрібними знаннями як складника інфомедійної грамотності), функціонально-практичний (пов’язаний з процесом опанування здобувачами необхідних умінь як складової інфомедійної грамотності), рефлексивно-оцінювальний (здійснення діагностики результатів та при необхідності проведення корекційної роботи).

Під час реалізації контрольно-коригувального блоку розробленої технології здійснювалася діагностика рівня сформованості інфомедійної грамотності здобувачів.

Отримані результати експерименту підтвердили ефективність розробленої педагогічної технології формування інфомедійної грамотності

магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. Достовірність результатів доведена методами математичної статистики.

Матеріали розділу 3 викладено в таких публікаціях автора: [1-5].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Завгородній Д. В. Інфомедійна грамотність як педагогічна категорія. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2(4). С. 44–47.

2. Завгородній Д. В. Формування інфомедійної грамотності майбутніх фахівців. *Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців в кризових умовах*: матер. ІІ наук.-практ. семінару (м. Київ, 20 березня 2025 р.). Київ, 2025. С. 107-111.

3. Завгородній Д. В. Формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів в умовах дистанційної освіти. *Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів (|I-TEACH 2025)*: зб. тез І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2-3 жовтня 2025 р.). Харків, 2025. С. 69-72.

4. Завгородній Д., Таможська І. (2024). Організація освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану. *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione : esperienza mondiale e realtà domestiche*: зб. наук. пр. «ΛΌГОΣ» VI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Болонья, 15 листопада 2024 р.). Болонья, 2024. 293-296.

5. Завгородній Д. В. Аналіз досвіду формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі:* зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 09–10 грудня 2025 р.). Київ: Вид-во Людмила, 2026. С. 216-219.

6. «Кіберграм» (тест на розуміння кібергігієни та вміння захищати свої персональні дані.
URL: https://osvita.diia.gov.ua/cybergram.

7. Колесо емоцій (за Р. Плутчиком). URL: https://golosiiv.irc.org.ua/news/09-20-09-19-05-2025/

8. Матеріали проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність в освіті». URL: https://bkbnau.com/wp-content/uploads/2024/02/L2D-2023-Materials-Catalog-A5-digital-version.

9. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.

10. Медіаосвіта та медіаграмотність: навч.-метод. посіб. / уклад. В. О. Мельничук. Умань: Візаві, 2023. 123 с.

11. Методика інтеграції в проєкті «Вивчай та розрізняй : інфо-медійна грамотність»: зб. матер. / Редкол.: В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ: Академія української преси, IREX, Центр вільної преси, 2022. 160 с.

12. Порадник з інфомедійної грамотності для учнів та вчителів сучасних закладів освіти: практикум / Упорядники: С. М. Гергуль та ін. Чернігів: Десна Поліграф, 2021. 212 с.

13. Critical Thinking. URL: http://www.criticalthinking.org/pages/definingcritical-thinking/766.

14. Тренінгове заняття для вчителів-предметників «Медіаграмотність – необхідне вміння для сучасної особистості». URL: https://vseosvita.ua/library/embed/0100e1fv-7103.docx.html.

15. Фоміченко А. Л. Формування інфомедійної грамотності та критичного мислення під час викладання суспільно-гуманітарних дисциплін. URL:
https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/13640/1/Formuvannia%20infomediinoi%20hramotnosti%20ta%20krytychnoho%20myslennia%20pid%20chas%20vykladannia%20suspilno-humanitarnykh%20dystsyplin.pdf

16. Черних О. О. Онлайк: навч.-метод. Київ : ВАІТЕ, 2020. 108 с.

17. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителів / пер. з англ.: С. Дьома. Київ : Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано нове розв’язання проблеми формування інфомедійної грамотності магістрів в умовах дистанційного навчання Узагальнення результатів теоретичного пошуку та проведеного експерименту стало підставою для таких висновків:

1. Під час проведення дослідження з’ясовано ґенезу інфомедійної грамотності як педагогічного феномена. Уточнено, що зазначене поняття походить від термін «інформаційна грамотність» та «медійна грамотність».

Як з’ясовано, фахівці вбачають витоки інформаційної грамотності в бібліографічних навчальних курсах, які організовували з кінця XIX ст. у США. Уперше поняття «інформаційна грамотність» було використано в 1974 році президентом Асоціації інформаційної індустрії П. Зурковскі в документі, адресованому Національній комісії з бібліотечної та інформаційної науки. Поступово почала формуватися сучасна концепція інформаційної грамотності, відповідно до якої процес навчання має забезпечити у здобувачів формування інформаційних навичок, які дозволяють критично та стратегічно правильно використовувати інформацію в різних сферах свого життя. Кожний випускник ЗВО має оволодіти цією грамотністю, що є важливою передумовою його конкурентоспроможності в сучасному цифровому суспільстві.

Установлено, що термін «медіаграмотність» було вперше використано в 1955 році професором Л. Форсдейлом під час надання рекомендацій щодо оволодіння здобувачами освіти вміннями працювати з мультимедіа. За висновками представника Європейського парламенту Гонсало Маседо, медіаграмотна людина повинна вміти: ефективно застосовувати різні медіатехнології для забезпечення зберігання та обміну медійної інформації, отримувати доступ до широкого спектру медіа, усвідомлювати порядок створення медіаконтенту, критично аналізувати зміст медіаповідомлення, творчо застосовувати медіа для передачі інформації, результативно

використовувати медіа для реалізації своїх громадянських обов'язків і демократичних прав.

У 2007 році ЮНЕСКО було прийнято рішення про доцільність об'єднання вищенаведених термінів в одне поняття – «медійна та інформаційна грамотність», аргументуючи це тим, що вказаний феномен надає громадян змогу «розуміти функції медіа та інших постачальників інформації, критично оцінювати їх контент та приймати обґрунтовані рішення як користувачі та виробники інформації та медіаконтенту».

2. На основі аналізу наукової літератури схарактеризовано категоріально-понятійне поле дослідження. Поділяючи точку зору В. Кушерця, визначено, що інформація – це принципово нові знання, що мають певну цінність у контексті досягнення сформульованої мети діяльності, а знання є результатом відображення людиною у своїй свідомості явищ та процесів навколишнього світу у формі конкретних ідей уявлень, понять про об'єкти дійсності.

Поняття інформаційної грамотності трактується в дисертації як інтегрована якість особистості, що виражається в її здатності усвідомлено визначати власні інформаційні потреби, ефективно шукати, опрацьовувати, критично оцінювати, інтерпретувати, етично використовувати та створювати нову інформацію в різних формах, форматах та цифрових середовищах для вирішення актуальних навчальних, професійних та життєвих проблем. Медійна грамотність визначається як комплексне особистісне утворення людини, що інтегрує сукупність її знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення аналізу, критичного оцінювання, створення й безпечного використання поданого в різних формах медіаконтенту.

На підставі аналізу наукової літератури зроблено висновок, що інфомедійна грамотність являє собою особистісне утворення, що забезпечує здатність людини приймати обґрунтовані рішення на основі їх опрацювання й

аналізу, а також створювати й розповсюджувати авторські інформаційні та медійні повідомлення.

Визнаючи ключову роль інформації і медіа в житті сучасної людини, інфомедійна грамотність дає змогу розширити права та свободи самовираження членів суспільства, забезпечити рівноправний доступ їх до інформації, сприяти формуванню в країні незалежної та плюралістичної медіа й інформаційної системи.

3. З урахуванням різних точок зору вітчизняних і зарубіжних фахівців з окресленої проблеми, визначених вимог щодо оволодіння магістрантами професійно необхідними знаннями, уміннями, навичками (компетентностями) у дисертації визначено структуру та зміст інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей. Так, зроблено висновок про те, що інфомедійна грамотність магістрів педагогічних спеціальностей включає такі структурні компоненти: мотиваційно-спонукальний (розвинений інтерес до отримання інформації з різних джерел, зокрема медіазасобів, бажання працювати з різними інформаційними ресурсами та ЗМІ, самостійно створювати інформаційний контент та авторські медіапродукти, сформованість мотивів щодо оволодіння інфомедійною грамотністю); емоційно-ціннісний (сформованість позитивного емоційно-ціннісного ставлення до інформації і медіаконтенту та роботи з ними, сприйняття інфомедійної грамотності як важливої особистісної цінності, нетерпимість до різного виду маніпуляцій у медійних повідомленнях), інформаційно-знаннєвий (сформованість знань про сутність інформації і медіа, історію їх становлення та розвитку, роль та значення інформаційних, медійних, цифрових ресурсів і технологій в житті окремої людини та суспільства загалом, правові норми та норми академічної доброчесності для використання та створення інформаційної, медійної та цифрової продукції, способів невілювання ризиків цифрової безпеки тощо) та операційно-діяльнісний (сформованість умінь пошуку, обробки, аналізу, інтерпретування,

використання, поширення та самостійного створення інформаційної, цифрової та медійної продукції, прийняття самостійних рішень на основі опрацьованої інформації з дотриманням правових та етичних норм, використання на практиці засвоєних знань про методи цифрової безпеки для невілювання онлайн-ризиків тощо).

4. Під час проведення наукового пошуку було розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічну технологію формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, що включає три блоки: концептуально-орієнтовний, змістовно-функціональний та контрольно-коригувальний. Так, перший блок системи включає загальну мету та часткові цілі, науково-методичні підходи (технологічний, компетентнісний і герменевтичний) до проведення наукового пошуку, загальні (науковості, системності й систематичності, активності, наочності, доступності, зв'язку із життям) та специфічні (професійно-педагогічної спрямованості, стандартизованості, гнучкості, діагностичності, інформаційної достовірності) принципи реалізації процесу формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Другий (змістовно-функціональний) блок розробленої технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти включає структурні компоненти та зміст сформованості інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів, засоби, методи, форми та етапи реалізації зазначеного процесу.

Розроблену технологію реалізовували за такими етапами: мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-когнітивний, функціонально-практичний та рефлексивно-оцінювальний. Так, перший із цих етапів спрямовувався на забезпечення усвідомлення здобувачами сутності інфомедійної грамотності, її ролі та місця в житті сучасного педагога, формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до вказаного феномена та оволодіння інфомедійною

грамотністю. Для цього застосовували різні засоби (медійні, інформаційні ресурси), технології (інформаційно-комунікативні, цифрові, мобільні), цифрові сервіси та платформи (Zoom, Google Meet, Padlet), форми й методи навчання (онлайн-лекції, вебінари, вебквести тощо).

Другий визначений етапі спрямовувався на оволодіння магістрантами-педагогами необхідними теоретичними знаннями про феномен інфомедійної грамотності та способи оволодіння нею. Для цього застосовувалися різноманітні засоби (комплекси вправ, завдань, кейсів, мультимедіа, Google Scholar, Moodle, Canvas тощо), форми й методи (онлайн-лекції, вебінари, самостійна робота з використанням різноманітних інформаційних та медійних ресурсів, обговорення навчального контенту в месенджерах, на форумах тощо).

Третій – функціонально-практичний – етап створеної технології забезпечував формування у здобувачів магістерського рівня вищої освіти практичних умінь, необхідних для роботи з інформаційним, медійним, цифровим контентом та їх самостійного створення. На цьому етапі використовувалися різні засоби (інформаційні, медійні, цифрові ресурси, кейси, цифрові сервіси й платформи Moodle, Microsoft OneDrive, Google Docs, Miro тощо), форми й методи навчання (метод проєктів, тренінгові методи метод аналізу інформаційних, медійних, цифрових ресурсів, виконання дослідницьких завдань тощо).

На четвертому – рефлексивно-оцінювальному – етапі реалізації технології здійснювалося оцінювання рівня сформованості інфомедійної грамотності магістрантів та за необхідності вносилися зміни у процес її формування. На цьому етапі використовувалися різні групи дидактичних засобів (комплекси вправ і завдань, цифрові платформи й сервіси: Moodle, Google Forms, Kahoot, Quizizz, Google Sites тощо), форми й методи навчання (електронне тестування, портфоліо, сумативне й формувальне оцінювання, взаємооцінювання) тощо.

Третій – контрольно-коригувальний – блок розробленої технології включав критерії та показники (мотиваційно-пізнавальний: сформованість інтересу до інфомедійної грамотності як унікального феномена, розвиненість мотивації щодо оволодіння нею; ціннісно-чуттєвий: характер ціннісного ставлення до інфомедійної грамотності, емоційне забарвлення діяльності щодо оволодіння нею; когнітивно-ресурсний: сформованість знань про суть, значення інфомедійної грамотності та шляхи оволодіння нею; сформованість знань про використання інфомедійної грамотності в професійно-педагогічній діяльності та методах формування цієї якості у здобувачів освіти; дієво-практичний: сформованість умінь, необхідних для роботи з інформаційними й медійними матеріами та їх створення); рівні сформованості (творчий, конструктивний та репродуктивний) інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, діагностичний інструментарій (спостереження, опитування, експертне оцінювання, бесіди, самооцінювання, діагностичні методики «Незакінчені речення», модифікована методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Методика для вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності» Г. Пригіна тощо).

За результатами проведеного аналізу визначено, що в експериментальній групі магістрантів спостерігалися більш суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості інфомедійної грамотності здобувачів, ніж у членів контрольної групи. Так, в експериментальній групі кількість осіб із творчим рівнем сформованості інфомедійної грамотності зросла на 15,1 %, у контрольній – тільки на 5,7 %. А втім, кількість магістрантів із репродуктивним рівнем сформованості інфомедійної грамотності в експериментальній групі зменшилася на 18,8 %, у контрольній – тільки на 5,9 %. Достовірність отриманих результатів була підтверджена методами математичної статистики. На основі вищевикладеного зроблено загальний висновок про те, що реалізація розробленої технології формування

інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти дійсно забезпечує суттєві позитивні зміни в стані сформованості цього особистісного феномена.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективами подальшого дослідження є формування інфомедійної грамотності майбутніх викладачів в умовах змішаного навчання, виявлення специфіки формування цієї грамотності у здобувачів різних рівнів вищої освіти, узагальнення наукових доробок щодо формування інфомедійної грамотності майбутніх фахівців у зарубіжних закладах освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Мотивація навчання студентів педагогічного ЗВО» (за С. Пакуліною, С. Кетько)

Інструкція. Уважно прочитайте наведені в розділі мотиви вступу до ЗВО, реально діючі мотиви навчання та професійні мотиви. Оцініть значущі для Вас мотиви навчання в педагогічному ЗВО: 5 балів – дуже значущі, 3-4 бали – значущі, 0-2 бали – незначущі. Відповідайте швидко, не замислюючись.

Мотиви	**Бали**
І. Що сприяло Вашому вибору цієї спеціальності?	
1. Безкоштовний вступ, низька плата за навчання	
2. Заняття у профільній спецшколі, спецкласі	
3. Бажання здобути вищу освіту	
4. Сімейні традиції, бажання батьків	
5. Порада друзів, знайомих	
6. Престиж, авторитет вузу та факультету	
7. Інтерес до професії	
8. Найкращі здібності саме в цій галузі	
9. Прагнення прожити безтурботний період життя	
10. Подобається спілкування з дітьми	
11. Випадковість	
12. Небажання йти до армії (для юнаків)	
13. Використовувати педагогічні знання для виховання своїх дітей (для дівчат)	
ІІ. Що є найбільш важливим для Вас у вашому навчанні?	
14. Успішно продовжити навчання на наступних курсах	
15. Успішно вчитися, складати іспити на «добре» та «відмінно»	
16. Здобути глибокі та міцні знання	
17. Бути постійно готовим до чергових занять	
18. Не «запускати» вивчення навчальних предметів	
19. Не відставати від однокурсників	
20. Виконувати педагогічні вимоги	
21. Досягти поваги викладачів	
22. Бути прикладом для однокурсників	

23. Домогтися схвалення оточуючих	
24. Уникнути засудження та покарання за погане навчання	
25. Отримати інтелектуальне задоволення	
III. Отримання диплому дає Вам можливість:	
26. Досягти соціального визнання, поваги	
27. Самореалізації	
28. Мати гарантію стабільності	
29. Отримати цікаву роботу	
30. Отримати високооплачувану роботу	
31. Працювати в державних структурах	
32. Працювати у приватних організаціях	
33. Працювати в школі	
34. Заснувати свою справу	
35. Навчання в аспірантурі	
36. Самовдосконалення	
37. Диплом сьогодні нічого не дає	

Додаток Б

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Інструкція. Нижче подано перелік цінностей. Завдання: пронумерувати їх у порядку значущості для Вас відповідно до принципів, якими керуєтеся в житті.

Стимульний матеріал до методики М. Рокіча

Список А (термінальні цінності)

1. Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя).
2. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд).
3. Здоров'я (фізичне і психічне).
4. Цікава робота.
5. Краса природи й мистецтва (переживання прекрасного).
6. Кохання (духовна й фізична близькість).
7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних скрут).
8. Наявність хороших і вірних друзів.
9. Невід'ємна повага до себе (самоповага).
10. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору).
11. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей).
12. Розвиток (робота над собою, постійне самовдосконалення).
13. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу).
14. Свобода (самостійність, незалежність).
15. Щасливе сімейне життя.
16. Щастя інших (добробут, спокій інших людей).
17. Творчість (можливість творчої діяльності).
18. Упевненість у собі (внутрішня гармонія, відсутність сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності)

1. Акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах.
2. Вихованість (гарні манери).
3. Високі запити (високі вимоги до життя та високі домагання).
4. Життєрадісність (почуття гумору).
5. Ретельність (дисциплінованість).
6. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).
7. Непримиренність до недоліків у собі та інших.
8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).
9. Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися слова).
10. Раціоналізм (уміння здорово та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення).
11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).
12. Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів.
13. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).
14. Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани).
15. Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї).
16. Чесність (правдивість, щирість).
17. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).
18. Чуйність (дбайливість).

Додаток В

Анкета самооцінки емоційної компетентності

Оцініть, будь ласка, сформованість у себя зазначених якостей за п'ятибальною шкалою і поставте відповідну позначку навпроти кожного пункту. Шкала оцінок: 5 балів – володію повною мірою; 4 – володію; 3 – середній рівень володіння; 2 – слабо володію; 1 – не володію.

Якості особистості	**Емоційні компетенції як критерії**	**Шкала оцінок**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Емоційне самоусвідомлення	Спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок					
	Ідентифікувати емоції (фіксувати факт наявності переживання, розпізнавати), які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо					
	Аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення					
Управління емоціями	Управління емоціями					
	Бути відповідальними за власні емоційні реакції					
	Управляти інтенсивністю емоцій					
	Викликати бажані емоції					
	Відновлювати емоційну рівновагу					
	Чинити опір негайним бажанням «вихлюпнути» емоції					
	Вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії, без оцінки, звинувачення людей або ситуацій)					
	Сприймати та розуміти невербальну мову тіла і рухів, використовувати її для кращої комунікації					
	Обирати аутентичні й адекватні ситуації та способи емоційного самовираження (експресії)					
Психофізіологічна саморегуляція, м'язове	Володіти прийомами психо-фізіологічної саморегуляції					

розслаблення, медитація тощо)	(дихання, м'язове розслаб-лення, медитація тощо)					
Життєва позиція	Усвідомлювати життєві пріоритети, цінності					
	Зосереджуватися на головному					
Позитивне мислення, мотивація досягненн	Оптимістично мислити – бачити позитивний бік життя і зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема в несприятливих ситуаціях					
	Конструктивно ставитися до власних помилок; набувати досвіду					
	Пробачати, звільнятися від образи					
	Об'єктивно оцінювати, визнавати свої переваги / недоліки					
	Уміти використовувати емоції для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей тощо					
	Створювати та підтримувати сприятливий емоційний фон життя, налагоджувати й підтримувати емоційно сприятливі стосунки					
Компетентність у часі	Бути присутніми «тут і тепер», відчувати та об'єктивно сприймати реальність, інших людей, ризики					
	Толерантність до невдач та невизначеності, здатність до розумного					
Соціальна чуйність	Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших, які переживаються ними в конкретний момент					
	Аналізувати емоції, почуття інших людей, розуміти причини їх виникнення					
	Вербалізувати емоції і почуття співрозмовника (без звинувачення співрозмовника чи обставин)					
	Розуміти іншу людину, поставивши себе на її місце; надавати емоційну підтримку					

	Уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити самому» і «чути іншого»					
	Ставити запитання для «прояснення» ситуації, розуміння емоційного стану іншої людини					
Ассертивність поведінки	Обирати емоційну реакцію адекватно до ситуації (адекватно реагувати на позитивні та негативні емоції інших людей; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, долати бар'єри у спілкуванні; співпрацювати з іншими людьми, доходити згоди)					
	Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору					
	Упевнено відмовляти за необхідності					

Потенціал емоційної компетентності є тим вищим, чим більшу кількість балів набрано.

Додаток Г

Тест на критичне мислення Л. Старкі (в адаптації О. Луценко)

Інструкція до тесту. У всіх завданнях (крім першого) оберіть і позначте один найбільш правильний варіант відповіді. У першому завданні позначте найменш правильний варіант відповіді. На виконання тесту відводиться 25 хвилин. Завдання, які не були виконані в межах цього часу, вважаються невирішеними.

1. Ви провели успішний пошук роботи, і тепер у Вас є три різні пропозиції на вибір. Що можна зробити, щоб ретельно вивчити потенційних роботодавців? (виберіть варіант, який підходить найменше):

а) Вивчити їх сайти.

в) Подивитися новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії.

с) Дослідити їхнє фінансове становище.

d) Поговорити з людьми, які там працюють.

2. Який висновок є найкращим для судження, яке починається словами: «Вісім чоловік у моєму класі…»?

а) люблять тефтелі, отже, і мені слід їх любити.

в) живуть у південній частині міста, тому я теж мушу там жити.

с) з тих, хто готувався до уроку за конспектом Андрія, отримали задовільну оцінку, тому я отримаю таку ж оцінку.

d) з тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він також сподобається.

3. Що із запропонованого нижче не є прикладом техніки переконання?

а) Джинси «тигрового забарвлення» можна придбати у Вашому місцевому гіпермаркеті.

в) Найкращі матері готують із соусами «Торчин».

с) Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи стануть кращими. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет.

d) Наші шини не лише вирізняються естетичним виглядом, а й кращими експлуатаційними властивостями на дорозі.

4. Що звучить як аргумент?

а) Мені наснилося, що я отримав трійку за іспит із біології, а потім це сталося наяву. Щоб наступного разу я міг отримати оцінку краще, мені повинен наснитися більш позитивний сон.

в) Ганна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння та вивчила матеріали посібник з автомобілів. Її водіння покращилося.

с) Після штормового вітру минулого жовтня з дерев опало все листя. Тоді я й дізнався, що листя опадає через вітер.

d) Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати Coldrex. Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки прийому Coldrex.

5. Ви намагаєтеся вибрати один із трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, дводверний седан або мініпозашляховик. Що не є прийнятним критерієм вибору?

а) Ціна.

в) Витрати палива.

с) Тиск у шинах.

d) Об'єм багажника.

6. Яке рішення прийнято тільки на основі емоцій?

а) Ви ненавидите зиму, тому, хоч це занадто дорого для Вас, вибираєте відпустку на Багамах.

в) Школа закривається після загрози застосування бомби.

с) Доходи Вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищими, ніж очікувалося.

d) Вам потрібен новий міксер, тому Ви переглядаєте оголошення в газеті та купуєте його, коли на нього з'являється знижка.

7. У якому випадку краще скористатися послугами бібліотеки, ніж провести пошук через інтернет?

а) Ви пишете звіт про нещодавні рішення Верховного Суду своєї країни.

в) Ви хочете дізнатися про історію ефективності акцій, які збираєтеся придбати на фондовому ринку.

с) Вам потрібно порівняти відсоткові ставки кількох банків.

d) Ви хочете дізнатися більше про старе планування Вашого міста.

8. Ви читаєте в газеті про переговори щодо зарплати за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їхні вимоги щодо підвищення зарплат та пільг не будуть задоволені. Що з наведеного нижче представляє висновок із цього сценарію?

а) Платежі зі страхування здоров'я дуже дорогі.

в) У найближчі кілька тижнів ціна на бензин спровокує підвищення цін на квитки.

с) Людям, які їздять автобусом, слід шукати можливу транспортну альтернативу.

d) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги щодо зарплати.

9. Що не так у цьому судженні: «Ви думаєте, що нам потрібні нові правила щодо контролю забруднення повітря? Я вважаю, що в нас і так надто багато правил. Політики тільки й роблять, що затверджують нові обмеження та контролюють нас дедалі більше. Це гнітить. Безперечно, нам не потрібні жодні нові правила»?

а) Той, хто говорить, не піклується про навколишнє середовище.

в) Той, хто говорить, змінив тему розмови.

с) Той, хто говорить балотується на політичну посаду.

d) Той, хто говорить, нічого не тямить у проблемі забруднюючих викидів.

10. На що Вам не слід спиратися, роблячи оціночне судження?

а) Інтуїція.

в) Здоровий глузд.

с) Чутки.

d) Попередній досвід.

11. Яке твердження представляє оціночне судження замість факту?

а) Моя презентація була чудова. Я впевнений, що начальник тепер мене підвищить.

в) Моя презентація була чудова. Усі клієнти сказали мені, що їм сподобалася.

с) Моя презентація була чудова. Вона була відзначена премією від керівництва.

d) Моя презентація була чудова. Це було зазначено саме так на моїй атестації.

12. Ваша мрія провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, Ви вирішили, що для цієї поїздки необхідно 6000 доларів. Яким чином найкраще досягти цієї мети?

а) Скоротити необов'язкові витрати (понад життєво необхідних) на 200 доларів на місяць і накопичувати гроші.

в) Попросити членів сім'ї та друзів подарувати гроші на поїздку.

с) Продати свій автомобіль, щоб профінансувати подорож.

d) Обрати більш економічно вигідний варіант місця для відпустки.

13. Що не так у такому судженні: «Україна! Любіть її чи їдьте звідси!»?

а) Немає нічого неправильного в цьому судженні.

в) Ідеться про те, що виїзд із країни у відпустку розуміється як відсутність любові до неї.

с) Воно не пояснює, як її потрібно любити.

d) Воно пропонує лише два варіанти, коли насправді їх набагато більше.

14. Яка з цих ситуацій не потребує вирішення проблеми?

a) Коли принесли новий комп'ютер додому, ви виявили, що в коробці немає миші.

в) Коли Вам повернули фотографії після друку, виявилося, що вони не Ваші.

c) Усі у Вашому колективі хочуть влаштувати свято в ресторані «Зустріч», онак Ви відвідували його вчора ввечері.

d) Начальник просить Вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, однак сьогодні день народження Вашого сина, і Ви обіцяли повести його ввечері на футбол.

15. Який варіант інтернет-сайту, швидше за все, надає найоб'єктивнішу інформацію про Авраама Лінкольна?

a) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство Авраама Лінкольна.

в) www.southerpower.org/assassinations: сайт Конфедеративної групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про відомі політичні вбивства знаменитостей, переважно присвячений Лінкольну, який виступав проти рабства.

c) www.lincolndata.edu: сайт групи збереження історичної спадщини, яка заархівувала все листування Авраама Лінкольна.

d) www.alincoln-library.com: президентська бібліотека в Спрінгфілді (Іллінойс), присвячена біографії шістнадцятого президента.

16. Яка найімовірніша причина твердження: «Наша хокейна команда була непереможною цього сезону»?

a) Інші команди не мають нової хокейної амуніції.

в) Ми маємо нового тренера, який посилено працює з нашою командою.

c) Деякі члени нашої команди провели це літо в хокейному таборі.

d) Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою.

17. Що не так у логіці наступного твердження: «Як ви можете довіряти його свідченням як свідка? Він засуджений злочинець!»?

a) Факт, що людина, яка дає свідчення, була визнана винною у злочині, не означає, що вона бреше.

в) Засуджений злочинець не може свідчити в суді.

c) У того, хто говорить, є упередженість проти злочинців.

d) Той, хто говорить, очевидно, не відвідував юридичну школу.

18. Що з наведеного нижче є обґрунтованим судженням?

a) Я отримав на іспиті «відмінно». Учора ввечері я дуже втомився, хоча лише вчився. Щоб і далі отримувати «відмінно», мені потрібно перестати так напружено вчитися.

в) Ваш автомобіль погано їде. Ви щойно намагалися пояснити новому механіку, що Вам потрібно замінити оливу. Б'юся об заклад, що він є причиною Ваших автомобільних проблем.

c) Я не пилососив уже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду та пилу по всій підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб у будинку було чистіше, мені потрібно частіше пилососити.

d) Футбольна команда «Ворскла» (Полтава) ніколи не вигравала Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. Команда «Ворскла» незабаром знову програє в Лізі Європи.

19. Прочитайте текст і дайте відповідь на запитання.

Текст: «Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене до акваріуму, і це мене зачепило. А в коледжі я здобула практику на океанському дослідному рейсі й вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка спонсорувалась Службою дослідження планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин та тварин, щоб подивитися, чи впливає на морську екосистему збільшення кількості рибалок. Наша група була розділена на дві

команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо із синьо-зеленими водоростями, було чудово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де та в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, оскільки вода була прозорою, без каламуті та бруду».

Заитання: «Що таке фітопланктон?»

а) Інша назва хлорофілу.

в) Мікроскопічна рослина.

с) Мікроскопічна тварина.

d) Вид риби.

20. Продовжте речення, зважаючи на зміст попереднього тексту.

Авторка каже, що її дослідницька група з'ясовувала, чи призвело збільшення кількості рибалок у зоні вивчення до:

а) позитивного впливу на місцеву економіку;

в) виснаження рибних ресурсів;

з) збільшення роботи морських біологів;

d) негативного впливу на стан навколишніх вод.

21. Ви хочете продати свій автомобіль, якому три роки, та купити новий. Який інтернет-сайт швидше за все надасть найкращу інформацію про те, як продати старий автомобіль?

а) www.autotrader.com: останні ціни та огляди нових та вживаних машин; поради щодо обґрунтування ціни;

в) www.betterbusinessbureau.org: безкоштовна споживча та бізнес-освіта; консультування перед початком нового бізнесу;

с) www.newwheels.com: дослідження кожної марки та моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку;

d) www.carbuyingtips.com: усе, що потрібно знати, перш ніж купити нову машину.

22. Яке з цих пояснень найслабше?

а) Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не здійснюватимуть далеких поїздок.

в) Завтра я не зможу одягнути свою нову сорочку, бо вона зараз у пранні.

с) Домашня робота Василя не була готова до визначеного терміну, тому він не здав її вчасно.

d) Цього року ми не маємо нових підручників, бо шкільний бюджет зменшений.

23. Яка з цих проблем є найбільш серйозною?

а) Ваш викладач хворий і пропустив заняття зранку, коли Ви збиралися скласти іспит.

в) Ви загубили копію Вашого розкладу та забуваєте підготуватися до іспиту.

с) Ви не можете знайти одну з книг, потрібну для підготовки до іспиту.

d) Важливий іспит виявився складнішим, ніж ви очікували, і містить питання, до яких Ви не готувалися.

4. Який із цих аргументів найбільш важливий під час оцінки інформації, знайденої в інтернеті?

а) Автори, які публікуються в інтернеті, як правило, менш компетентні, ніж ті, які публікуються в друкованих виданнях.

в) Інтернет-автори зазвичай упереджені.

с) Будь-хто може опублікуватися в мережі «Інтернет»; немає гарантії, що матеріал буде об'єктивним.

d) Друкована інформація майже завжди точніша, ніж інтернет-інформація.

25. Що не так у такому судженні: «Американські студенти не погоджуються, щоб буквена система оцінок успішності замінювалася на цифрову. Вони побоюються, що так можна дійти до того, що в них заберуть імена та звертатимуться до них за номерами».

а) Висновок є надмірним.

в) Немає нічого неправильного в цьому твердженні.

с) Студенти не повинні брати участь в обговоренні системи оцінювання їхнього закладу освіти.

d) Судження не пояснює, чому керівництво хоче позбутися літерних оцінок.

26. У чому справді полягає проблема, а не просто якесь її вторинне слідство?

а) Ваш банк стягує за користування кредитом 4% з кожної суми.

в) Ваш ліміт кредитної картки вичерпався, коли Ви хотіли розплатитися нею в магазині.

с) Щомісяця Ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте.

d) Минулого місяця п’ята частина Вашої зарплати пішла лише на погашення відсотків за кредитами.

27. Яка фраза є прикладом гіперболи?

а) У досконалому світі не було б воєн.

в) Це вбрання злякало б і шкіру кішки.

с) Ви не найкращий кухар у світі.

d) Він їздить майже так само швидко, як гонщик у перегонах NASCAR.

Додаток Д

Тест-опитування на критичне мислення (КМ)

(за Ю. Гущиним та І. Ільясовим)

Інструкція до тесту. Уважно прочитайте кожне питання та оберіть правильні, на Вашу думку, відповіді.

1.У темному та сирому підвалі виросла рослина з білим листям, бо в підвалі було темно. Чи правильно зроблено цей висновок?

• Так.

• Ні.

2. Дано два твердження: 1. Усі перекладачі добре володіють іноземною мовою. 2. Деякі письменники – перекладачі. Який висновок правильний?

• Деякі письменники добре володіють іноземною мовою.

• Усі письменники добре володіють іноземною мовою.

3. Дано два твердження та висновок: 1. Деякі садові рослини мають гарні квіти. 2. Деякі дерева – садові рослини. Значить (висновок): деякі дерева мають гарні квіти. Чи правильно зроблено цей висновок на підставі наведених тверджень?

• Так.

• Ні.

4. Розгляньте два твердження та висновок: «Деякі звірі – зайці. Деякі мешканці лісу – звірі». Висновок: Деякі жителі лісу – зайці. Чи це єдиний можливий висновок?

• Так.

• Ні.

5.Розв’яжіть задачу: «Федір темніший за Сергія. Сергій молодший, ніж Володимир. Володимир нижче Федора. Федор старший, ніж Володимир. Володимир світліший, ніж Сергій, Сергій вищий, ніж Федор. Хто найсвітліший, хто найстарший, хто найвищий?»

• Федір найсвітліший.

• Сергій найсвітліший.

• Володимир найсвітліший.

• Федір найстарший.

• Сергій найстарший.

• Володимир найстарший.

• Федір найвищий.

• Сергій найвищий.

• Володимир найвищий.

6.Розв’яжіть задачу: «Три бігуни - Борисенко, Вернидуб та Григорчук у змаганні посіли: один – перше місце, двоє інших – друге. Який бігун зайняв перше місце, якщо Борисенко та Вернидуб, Григорчук та Вернидуб зайняли різні місця?»

• Борисенко.

• Вернидуб.

• Григорчук.

7.Розв’яжіть задачу: «У лабораторії хворих мишей стали посилено годувати та змушували трохи рухатися. Незабаром вони видужали. За яких умов можна вважати, що миші видужали?»

• Від посиленого харчування (за умови відсутності руху).

• Від руху (за умови відсутності посиленого харчування).

• Від посиленого харчування та руху (за умови, що ні посилене харчування, ні рух окремо не призводили до одужання).

8.Прочитайте текст: «Дві дівчинки та хлопчик списували з дошки та зробили помилки. Одна дівчинка сиділа на другій парті, була неуважною і багато розмовляла із сусідами, не знала правил правопису. Друга – сиділа на останній парті, багато розмовляла із сусідами, носила окуляри. Хлопчик сидів на першій парті, носив окуляри, розмовляв із сусідами, не знав правил правопису». Що було найбільш імовірною причиною того, що учні зробили помилки?

• Багато розмовляли із сусідами.

• Були неуважні.

• Носили окуляри.

9.Прочитайте текст: «Виє завірюха. Холодно. Лід. У льоді промоїна. У промоїні риба ходить. Забрався ведмідь у промоїну, шумить, лапами воду товче. Це він так рибу ловить. Оглушить ведмідь рибину, зачепить її пазурами і відправить до рота. Смачно». Визначте, чи є в ньому речення, яке не пов’язане з основною темою, яке не стосується її.

• Виє завірюха.

• У льоді промоїна.

• Смачно.

10.Прочитайте текст: «У зимовому тумані встає холодне, тьмяне сонце. Спить засніжений ліс. На лісовій галявині тихо. Мешканці лісу поховалися від лютого холоду. Раптом весела зграйка синичьок промайнула над галявиною. Ці птахи бояться морозу». Скажіть, чи немає в даному тексті речень, які мають значення, що не співпадає зі змістом інших речень, протилежні цьому змісту.

• Немає.

• Ці птахи бояться морозу.

• Спить засніжений ліс.

• На лісовій галявині тихо.

11.Прочитай текст: «Пелікана впізнаєш відразу по великому мішку під дзьобом. Під час лову риби птах набиває нею мішок повністю, а потім на березі спокійно з’їдає видобуток. Чайки також з’їдають рибу на березі. Пелікани не можуть пірнати. Рибу вони ловлять лише на мілині». Знайдіть речення, що не відповідає його основній темі.

• Пелікани не можуть пірнати.

• Чайки також з’їдають рибу на березі.

• Рибу вони ловлять лише на мілині.

12. Прочитайте текст «Дятел сів на дерево. Він діловито пересувається вгору стовбуром. Ось він відкидає назад голову і швидко починає бити дзьобом по дереву. А довкола стоїть тиша». Чи є в цьому тексті речення, протилежне за значенням іншим реченням і, якщо є, то яке?

• Немає.

• А довкола стоїть тиша.

• Дятел сів на дерево.

• Він діловито пересувається вгору стовбуром.

13. У полеміці проти сенатора від штату Флорида К. Пеппера його противник заявив: «…усе ФБР і кожен член конгресу знають, що Клод Пеппер – екстраверт. Більше того, є підстави вважати, що він практикує непотизм щодо своячки, сестра його була феспіанкою у гріховному Нью-Йорку. Зрештою, і цьому важко повірити, добре відомо, що до одруження Пеппер практикував целібат». Унаслідок цього К. Пеппер зазнав поразки на чергових виборах. Що, на Вашу думку, відіграло вирішальну роль у поразці сенатора?

• Те, що сенатор був екстравертом.

• Те, що його противник використовував слова, маловідомі та малозрозумілі широкомй колу виборців.

• Те, що інший кандидат виявився сильнішим.

• Те, що політику неприпустимо практикувати целібат

14. Припустимо, що ти водій автобуса. На першій зупинці в автобус увійшли 6 чоловіків та 2 жінки. На другій зупинці 2 чоловіків вийшли з автобуса та 1 жінка увійшла. Микола відкрив вікно. На третій зупинці вийшов 1 чоловік, а увійшли 2 жінки. На четвертій – увійшли 3 чоловіки, а 3 жінки вийшли з автобуса. Через п’ять хвилин Петро відкрив друге вікно, після чого Володимир голосно виголосив назву наступної зупинки. Як звати водія автобуса?

- Водій – тезка Вашого батька.
- Володимир.
- Водій – Ваш тезка.
- Петро.
- Микола.

Додаток Е

Методика для вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності (за Г. Пригіним)

Інструкція. Вам пропонується тест про навчання. Відповідайте відверто, пам'ятайте, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, довго не думайте. Відповідайте на запитання: «так» або «ні».

Текст опитувальника:

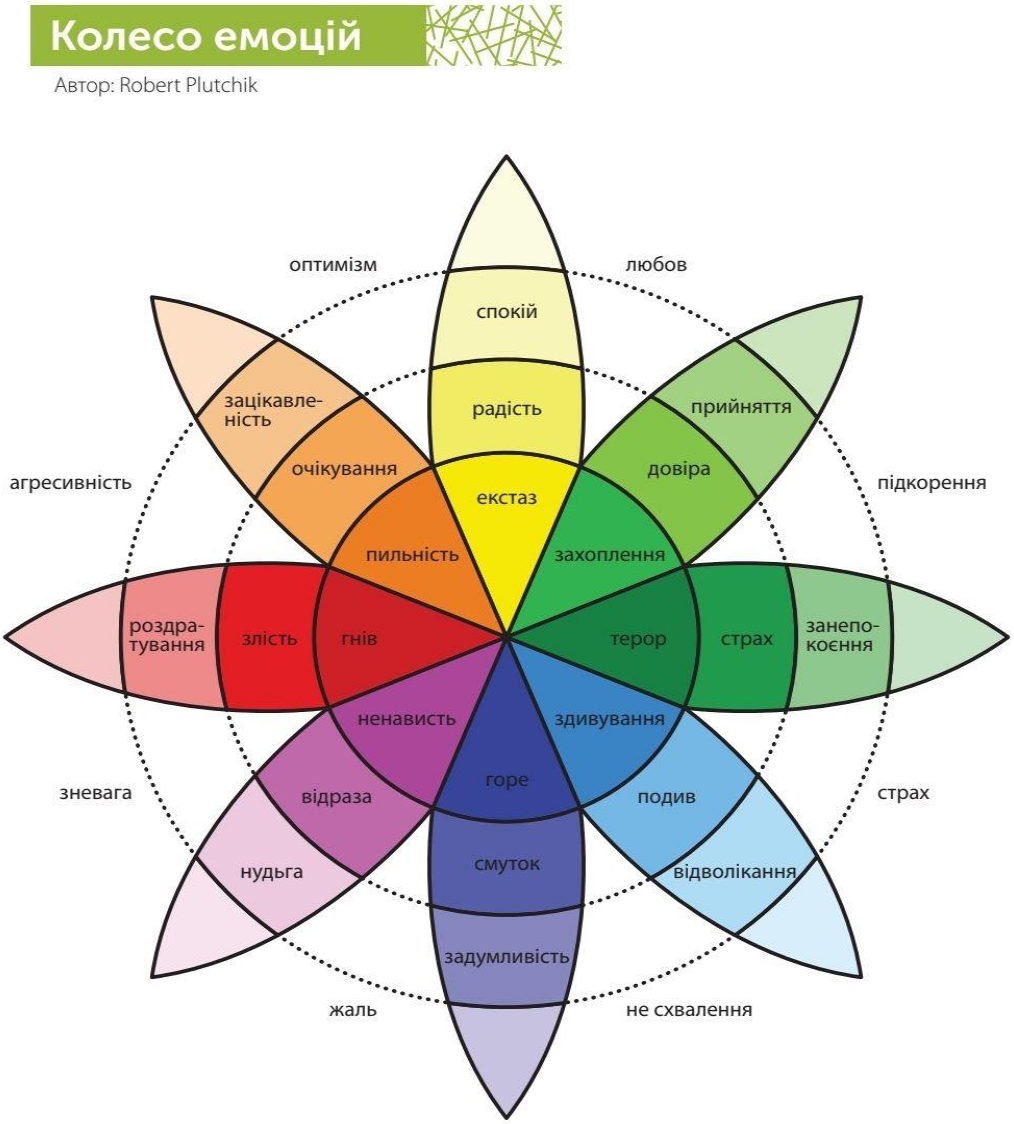
1. Оточення вважає мене впевненою в собі людиною.
2. Перед початком роботи я звик аналізувати умови, у яких мені необхідно працювати.
3. При виконанні будь-якої роботи я звик оцінювати не тільки її кінцевий, але й проміжні результати.
4. Я схильний відмовитися від задуманого, якщо іншим здається, що я почав робити щось неправильно.
5. Навіть при виконанні відповідальної роботи мені не потрібен чийсь контроль.
6. Я однаково старанно виконую як цікаву, так і нецікаву роботу.
7. Для успішного виконання відповідальної роботи мені потрібен контроль.
8. Зазвичай мій робочий день проходить безсистемно.
9. За можливості вибору я волію виконувати роботу менш відповідальну, але й менш цікаву.
10. Після завершення будь-якої роботи я звик обов'язково її перевірити.
11. Я обов'язково повертаюся до початої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює.
12. Сумніви в досягненні успіху часто змушують мене відмовлятися від запланованої справи.
13. Мені часто бракує завзятості для досягнення поставленої мети.
14. Мої плани ніколи не розходяться з моїми здібностями та вміннями.
15. Як правило, будь-які рішення я приймаю, порадившись із кимось.
16. Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на будь-якому завданні.
17. Коли я занурений у якусь роботу, мені важко буває переключитися на виконання іншої.
18. Я схильний відмовитися від роботи, яка «не клеїться».

Ключ до опитувальника: «Так» – 1, 5, 11, 14. «Ні» –2, 3,4, 6, 7, 8,9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

Інтерпретація результатів. Якщо відповідь збігається з ключем, то за кожний збіг дається 1 бал. 7 балів і менше – залежні; 11 балів і більше – автономні; 8-10 балів – невизначені. Методика діагностує два основні стилі навчальної діяльності: «автономний» і «залежний», а також виділяє третю групу здобувачів – «невизначених». «Автономні» виявляють у навчальній діяльності такі риси: наполегливість, цілеспрямованість, розвинутий самоконтроль, упевненість у собі, схильність до самостійного виконання роботи тощо. Для «залежних» характерно те, що ці риси в них майже не виявляються, а їхня навчальна діяльність пов'язана в основному з опорою на вказівки з боку педагога, з орієнтацією на поради, підказки. «Невизначені» – це така група здобувачів, у яких приблизно однаково виражені особливості, властиві як першому, так і другому стилю.

Додаток Ж

Колесо емоцій Роберта Плутчика



Колесо емоцій Роберта Плутчика — це модель, яка ілюструє, як емоції пов’язані між собою, комбінуються та трансформуються. Плутчик вважав, що існує 8 базових емоцій, які мають біологічну основу і є спільними для всіх людей (та багатьох тварин).

Додаток 3

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Публікації в наукових фахових виданнях України:

4. Завгородній Д. В. Інфомедійна грамотність як педагогічна категорія. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2024. № 2(4). С. 44-47. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-7. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23785

5. Завгородній Д. В. Структура та зміст інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. Вип. 4. С. 50-55. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.8. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23784

6. Завгородній Д. В. Еволюція дефініції інфомедійної грамотності. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка».* 2025. № 8(49). С. 592-601. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49)-592-601.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

3. Завгородній Д. В. Теоретичні питання сучасних дидактичних процесів. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. Матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 жовтня 2024 р.). Київ, 2025. С. 28-30. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23786.

4. Завгородній Д. В. Формування інфомедійної грамотності майбутніх фахівців. Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців в кризових умовах: матер. II наук.-практ. семінару (м. Київ, 20 березня 2025 р.). Київ, 2025. С. 107-111. URI: https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/23787.

3. Завгородній Д. В. Використання цифрових інструментів для розвитку інфомедійної грамотності в умовах онлайн-навчання. *Тенденції розвитку*

педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025): матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 17-19 квітня 2025 р.). Харків, 2025. С. 85-87.

4. Завгородній Д. В. Формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів в умовах дистанційної освіти. *Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів* (I-TEACH 2025) : збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 2-3 жовтня 2025 року). Харків, 2025. С. 69–72.

5. Завгородній Д., Таможська І. Організація освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану. *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione : esperienza mondiale e realtà domestiche* : збірник наукових праць «ΛΌГОΣ» VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Болонья, 15 листопада 2024 року). Болонья, 2024. С. 293-296. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-15.11.2024.065.

6. Завгородній Д. В. Аналіз досвіду формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 09-10 грудня 2025 року). Київ: Видавництво Людмила, 2026. С. 216-219.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В.Н. КАРАЗІНА
майдан Свободи, 4, м. Харків, 61022, тел. +38 057 341-27-12
E-mail: univer@karazin.ua, сайт: https://karazin.ua/, код згідно з ЄДРПОУ 02071205

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Завгороднього Дмитра Володимировича «Формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Довідка засвідчує, що протягом 2024-2025 н. р. в освітній процес філологічного факультету, факультету математики і інформатики, Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна широко впроваджувалися наукові й методичні напрацювання дисертанта щодо формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Реалізація в навчальній роботі з магістрантами розробленої й теоретично обґрунтованої технології формування інфомедійної грамотності здобувачів в умовах дистанційної освіти, урахування викладачами основних сформульованих положень та висновків дисертанта, широке використання ними методичних та навчальних доробок з окресленої проблеми забезпечили позитивні зміни в стані сформованості цієї грамотності й розвиненості критичного мислення майбутніх педагогів. Зокрема, вони набули досвід перевірки достовірності інформаційного й медійного контенту, а також самостійного створення інформаційно-медійних ресурсів з дотриманням норм етики й академічної доброчесності.

Наукова новизна та практична значущість результатів дисертаційного дослідження Д. В. Завгороднього, отримані позитивні результати практичної реалізації підготовлених ним методичних та навчальних матеріалів є підставою для рекомендації їх використання з метою формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти в інших закладах вищої освіти.

Проректор
з науково-педагогічної роботи Антон ПАНТЕЛЕЙМОНОВ

ДОКУМЕНТ СЕД АСКОД
Сертифікат 138D1B080000000000000000000000000000001
Підписувач ПАНТЕЛЕЙМОНОВ АНТОН ВІТАЛІЙОВИЧ
Дійсний з 03.04.2025 13:44:21 по 02.04.2027 23:59:59

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
0201/759 від 10.04.2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24
E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

15.04.25 № 01-12/43 На № _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Завгороднього Дмитра Володимировича «Формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2024-2025 н. р. в освітньому процесі педагогічного факультету, філологічного факультету, факультету історії та соціальних наук Рівненського державного гуманітарного університету впроваджуватися наукові й навчально-методичні доробки Д. В. Завгороднього щодо формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

На заняттях з педагогічних дисциплін («Педагогіка вищої школи», «Технологія та організація наукових досліджень в освіті», «Комп'ютерно-інформаційні технології в освіті і науці», «Теорія і практика вищої освіти в Україні», «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта», «Педагогіка новітньої школі», «Педагогіка професійної освіти») реалізовувалась розроблена дисертантом авторська технологія формування інфомедійної грамотності здобувачів в умовах дистанційної освіти, широко застосовувалися підготовлені в процесі проведення дослідження навчально-методичні доробки з окресленої проблеми. Це сприяло підвищенню рівня сформованості інфомедійної грамотності магістрантів, розвитку їхньої мотивації щодо самостійного створення інформаційних та цифрових ресурсів.

Позитивні результати проведеної роботи є підставою для висновку про те, що наукові, методичні й дидактичні напрацювання Д. В. Завгороднього доцільно широко впроваджувати в освітній процес в інших закладах вищої освіти.

Проректорка з інноваційної діяльності і
міжнародного співробітництва
Рівненського державного
гуманітарного університету Оксана ПЕТРЕНКО

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Іллі Ріпина, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: +38 (098) 78-94-817
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: http://www.idgu.edu.ua/

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р UA728201720343151001200012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/168
10.04.2026

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Завгороднього Дмитра Володимировича
«Формування інфомедійної грамотності магістрантів
педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Довідка засвідчує, що впродовж 2024-2025 н. р. у магістратурах педагогічного факультету, факультету української та іноземної філології, факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету широко впроваджували наукові, методичні й дидактичні напрацювання дисертанта щодо формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти.

Зокрема, під час навчання різних навчальних дисциплін («Комунікативний курс англійської мови», «Сучасні цифрові освітні технології», « Історико-культурні аспекти українського націотворення», «Управління проєктами в освітній сфері», «Методологія та організація педагогічних досліджень вчителя мистецтва, музичного мистецтва», «Методика професійного самовизначення в технологічній освіті») реалізовували авторську технологію з формування інфомедійної грамотності магістрантів, активно використовували підготовлені дисертантом навчальні й методичні розробки. Апробація результатів дисертаційного дослідження Завгороднього Дмитра Володимировича отримала схвальні відгуки науково-педагогічних працівників університету.

Позитивні результати реалізації теоретичних положень та висновків проведеного дослідження, розробленої технології формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти, використання в освітньому процесі підготовлених Д. В. Завгороднім методичних рекомендацій та комплексу навчальних вправ визнаємо доцільність рекомендації цих доробок до впровадження в інших закладах вищої освіти.

Ректор Ярослав КІЧУК

Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 22:42:31 28.04.2026

Назва файлу з підписом: Завгородній_сайт (2).pdf.asice
Розмір файлу з підписом: 1.6 МБ

Перевірені файли:
Назва файлу без підпису: Завгородній_сайт (2).pdf
Розмір файлу без підпису: 1.8 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: Завгородній Дмитро Володимирович
П.І.Б.: Завгородній Дмитро Володимирович
Країна: Україна
РНОКПП: 3339508619
Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 22:42:27 28.04.2026
Сертифікат виданий: "Дія". Кваліфікований надавач електронних довірчих послуг
Серійний номер: 514B5C86A1E5DA1104000000B53F5E0092E3A505
Тип носія особистого ключа: ЗНКІ криптомодуль ІІТ Гряда-301
Алгоритм підпису: ДСТУ 4145
Тип підпису: Кваліфікований
Тип контейнера: Підпис та дані в архіві (розширений) (ASiC-E)
Формат підпису: З повними даними для перевірки (XAdES-B-LT)
Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2026.04.06 13:00