

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування

імені адмірала Макарова

ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра української мови, літератури та методики навчання

«Допущена до захисту»



Завідувач кафедри

Лілія РУКУЛІС

«25» листопада 2025 р.

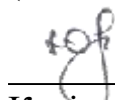
Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

**«Формування медіаосвітньої компетентності здобувачів освіти на
заняттях із лінгвістичних дисциплін у процесі дистанційного навчання»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
VI курсу, групи 6711м
спеціальності 014 Середня освіта.
(014.01 Українська мова і література)



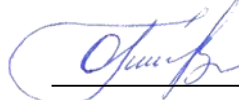
Юлія ЄРОПКИНА

Керівник: д. пед. н., проф.



Лілія РУСКУЛІС

Рецензент: д. філ. н., доц.



Олена ГОГОРЕНКО

Миколаїв – 2025 р.

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ ІМЕНІ
АДМІРАЛА МАКАРОВА
Філологічний факультет**

Кафедра української мови, літератури та методики навчання

Спеціальність 014 «Середня освіта» спеціалізація 014.01 «Українська мова і література»

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Освітня програма УКРАЇНСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА

Другого (магістерського) рівня вищої освіти



«ЗАТВЕРДЖУЮ»

**Гарант освітньої
програми**

Лілія РУСКУЛІС

«01» жовтня 2024 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»**

Студентці Єропкіній Юлії Олександрівні
(Прізвище, ім'я, по батькові)

- 1. Тема роботи:** «Формування медіаосвітньої компетентності здобувачів освіти на заняттях із лінгвістичних дисциплін у процесі дистанційного навчання»
Керівник роботи Рускуліс Лілія Володимирівна
Затверджені наказом ректора № 1230-УЧ від 16.10.2025
- 2. Термін подання роботи:** 10.12.2025 р.
- 3. Вихідні дані по роботі:** розробити систему вправ
- 4. Перелік питань, що підлягають розробці (найменування розділів)**
 1. Теоретичні основи формування медіаосвітньої компетентності;
 2. Практичні засади формування медіаосвітньої компетентності під час вивчення лінгвістичних дисциплін.
- 5. Перелік презентаційний матеріалів:** презентаційний файл, демонстраційний файл з електронною розробкою системи вправ.
- 6. Дата видачі завдання** 01.10.2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Номер	Назва етапів роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір теми випускної кваліфікаційної роботи, укладання бібліографії за обраною темою; опрацювання наукової і навчальної літератури за обраною темою	до 01.10.2024	Виконано
2.	Укладання плану-проспекту роботи	до 10.11.2024	Виконано
3.	Збір, аналіз, систематизація фактичного матеріалу досліджуваної теми	до 31.12.2024	Виконано
4.	Написання тексту «Вступу»	до 10.02.2025	Виконано
5.	Написання тексту 1 розділу	до 30.04.2025	Виконано
6.	Написання тексту 2 розділу	до 15.06.2025	Виконано
7.	Написання тексту «Загальний висновків»	до 31.07.2025	Виконано
8.	Подання чернетки повного тексту роботи керівнику; доопрацювання тексту роботи згідно з зауваженнями керівника	до 20.08.2025	Виконано
9.	Попередній захист випускної кваліфікаційної роботи	11.11.2025	Виконано
10.	Доопрацювання тексту роботи, подання оформленої за чинними вимогами випускної кваліфікаційної роботи на кафедру української мови, літератури та методики навчання	до 25.11.2025	Виконано
11.	Отримання відгуку керівника	25.11.2025	Виконано
12.	Отримання рецензії	25.11.2025	Виконано
13.	Подання повного пакету документів, що супроводжують кваліфікаційну роботу	10.12.2025	Виконано
14.	Отримання допуску випускної кваліфікаційної роботи до захисту	25.11.2025	Виконано

Студент


 (підпис)

Єропкіна Юлія Олександрівна

(ПІБ)

Керівник роботи


 (підпис)

Рускуліс Лілія Володимирівна

(ПІБ)

Анотація.

Дипломна робота присвячена дослідженню формуванню медіаосвітньої компетентності здобувачів освіти на заняттях із лінгвістичних дисциплін у процесі дистанційного навчання. У роботі розглянуто дефініцію понять «компетентність» та «компетенція» в освітньому середовищі, сутність і шляхи формування медіаосвітньої компетентності й можливості реалізації цього завдання на основі інформаційного обсягу лінгвістичних дисциплін, особливості дистанційного навчання в системі підготовки здобувачів вищої освіти. Здійснено аналіз освітніх програм 2024 та 2025 рр. й визначено компоненти медіаосвітньої компетентності в них. Проведено констатувальний експеримент і визначено рівень сформованості медіаосвітньої компетентності в майбутніх учителів-словесників. На основі результатів дослідження запропоновано систему вправ із дисципліни «Сучасна українська літературна мова», де кожна з 7 вправ на тему «Іменник» сприяє формуванню медіаосвітньої компетентності в умовах навчання в дистанційній формі.

Ключові слова: компетентність, компетенція, медіаосвітня компетентність, лінгвістичні дисципліни, дистанційне навчання.

Abstract.

The thesis is devoted to the study of the formation of media literacy competence of students in linguistic disciplines in the process of distance learning. The work examines the definition of the concepts of “competence” and “competency” in the educational environment, the essence and ways of forming media literacy competence, and the possibilities for implementing this task based on the information content of linguistic disciplines, the peculiarities of distance learning in the system of training higher education students. An analysis of the 2024 and 2025 educational programs was carried out, and the components of media education competence in them were identified. A diagnostic experiment was

conducted and the level of media education competence in future language teachers was determined. Based on the results of the study, a system of exercises in the discipline “Modern Ukrainian Literary Language” was proposed, where each of the 7 exercises on the topic “Noun” contributes to the formation of media education competence in the conditions of distance learning.

Keywords: *competence, competency, media education competence, linguistic disciplines, distance learning.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	12
1.1. Поняття «компетентність» і «компетенція» в сучасному освітньому просторі	12
1.2. Медіаосвітня компетентність: сутність, шляхи формування	17
1.3. Інформаційний обсяг лінгвістичних дисциплін	28
1.4. Дистанційне навчання в системі підготовки здобувачів вищої освіти	37
Висновки до розділу 1	47
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	50
2.1. Аналіз освітньої програми «Середня освіта (Українська мова та література. Мова і література (англійська)» 2024 та 2025 рр.: порівняльний аспект	50
2.2. Результати констатувального експерименту	60
2.3. Система вправ формування медіаосвітньої компетентності..	69
Висновки до розділу 2	83
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	89

ВСТУП

Новації вищої освіти в Україні сьогодні продиктовані розвитком цифрових технологій та інтеграцією медіаосвіти в суспільство загалом й освітнє середовище зокрема зумовлюють володіння сучасним учителем української мови розширеного ряду компетентностей, серед яких медіаосвітня. Популяризація медіаосвітніх ресурсів й інструментів збагачує професійну підготовку майбутніх педагогів і разом із тим формує їхні вміння користуватися ними у своїй діяльності. Особливої значущості ця проблема набуває в умовах дистанційного навчання, до якого звернулися заклади освіти спочатку на тлі пандемії COVID-19, а сьогодні – війни росії проти України як рятівного кола для освіти в тих регіонах, де очне навчання стало неможливим.

Актуальною наразі є проблема теоретичного обґрунтування й практичної розробки системи вправ із формування медіаосвітньої компетентності здобувачів освіти, зокрема на заняттях із лінгвістичних дисциплін в умовах дистанційного навчання.

Теоретичною основою дослідження є наукові розвідки учених за такими напрямками:

- тлумачення дефініцій «компетентність» і «компетенція» в освітньому просторі (А. Богуш, С. Бондар, Л. Бурчак, В. Бусел, М. Головань, Н. Голуб, Н. Гузій, Г. Данилова, І. Зязюн, С. Кравченко, В. Кремень, О. Кучай, С. Лейко, Л. Мамчур, Н. Ничкало, І. Пальцун, М. Пентилюк, О. Пометун, І. Родигіна, Л. Рускуліс, І. Сіменко, О. Шубін та ін.);

- характеристика професійної (Н. Видолуб, І. Вікторенко, Н. Вовк, В. Гончарук та В. Гончарук, О. Грейліх, І. Зязюн, О. Малихін, Л. Лузан, О. Процишина, О. Семенов, І. Халимон, І. Федь, Я. Цимбалюк, Н. Яремчук та ін.) та лінгводидактичної (О. Ішутіна, О. Копусь, Н. Остапенко, О. Семенов, І. Халимон, І. Хижняк та ін.) компетентностей й обґрунтування сутності та

шляхів формування медіаосвітньої компетентності (О. Беспарточна, Д. Букінгем, А. Єрмоленко, О. Клецова, Г. Москалик, К. Овсянникова, В. Поттер, Т. Поясок, Н. Приходько, І. Сергієнко, Г. Степанова, Т. Уварова, О. Усиченко, В. Шаркота ін.);

– особливості дистанційного навчання (Л. Артюшин, О. Гнедкова, С. Гончаренко, Ю. Зелінська, О. Коротун, Т. Кравчина, В. Кремень, О. Кривонос, В. Кухаренко, О. Мурзіна, В. Осадчий, А. Рибалко, Є. Руденко, О. Самойленко, О. Стойка, Л. Ткаченко, І. Ушкаленко, О. Хмельницька та ін.).

Проаналізовані наукові доробки вчених створюють підґрунтя для розробки методики формування медіаосвітньої компетентності, проте системне формування цієї компетентності не є глибоко дослідженим, що підтверджує актуальність обраної теми кваліфікаційної роботи магістра *«Формування медіаосвітньої компетентності здобувачів освіти на заняттях із лінгвістичних дисциплін у процесі дистанційного навчання»*.

Мета кваліфікаційної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні й практичній розробці системи вправи з формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів української мови під час вивчення лінгвістичних дисциплін в умовах дистанційної форми навчання.

Для досягнення поставленої мети в роботі пропонується вирішити такі **завдання**:

1. Розкрити зміст понять «компетентність» і «компетенція» й проаналізувати сутність медіаосвітньої компетентності, шляхи її формування під час вивчення лінгвістичних дисциплін.

2. Схарактеризувати інформаційний обсяг лінгвістичних дисциплін, визначених в ОП «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))» 2024 та 2025 рр., із метою виявлення їхнього потенціалу в ракурсі формування медіаосвітньої компетентності.

3. Проаналізувати сутність дистанційного навчання в системі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

4. Здійснити порівняльний аналіз освітньої програми «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))» 2024 та 2025 рр. щодо наявності засад формування медіаосвітньої компетентності.

5. Провести констатувальний експеримент й проаналізувати його результати з метою встановлення рівня сформованості медіасвітньої компетентності студентів-бакалаврів ОП «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))».

6. Розробити й обґрунтувати систему вправ із формування медіаосвітньої компетентності майбутніх педагогів під час вивчення лінгвістичних дисциплін в умовах дистанційної освіти.

Об'єктом дослідження є процес формування медіаосвітньої компетентності здобувачів вищої освіти.

Предметом дослідження є методична система формування медіаосвітньої компетентності здобувачів вищої освіти під час вивчення лінгвістичних дисциплін в умовах дистанційної освіти.

Для досягнення поставленої мети, реалізації визначених завдань дослідження використано такі **методи**:

- теоретичні – аналіз лінгводидактичних, педагогічних, методичних джерел для визначення теоретичних засад дослідження; систематизація та узагальнення трактувань;

- емпіричні – аналіз робочих програм лінгвістичних дисциплін, аналіз освітніх програм; анкетування (Google Forms) для визначення рівня сформованості медіаосвітньої компетентності студентів-бакалаврів; констатувальний експеримент;

- статистичні – кількісний і якісний аналіз результатів опитування для об'єктивної оцінки рівня сформованості медіаосвітньої компетентності студентів-бакалаврів.

Наукова новизна. Схарактеризовано потенціал лінгвістичних дисциплін у формуванні медіаосвітньої компетентності; розроблено систему

вправ, спрямованих на формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів української мови.

Практичне значення. Розроблено й запропоновано систему вправ для студентів ОП «Середня освіта (Українська мова і література. (Мова і література (англійська)». Матеріали дослідження, зокрема результати анкетування й методичні розробки, можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час викладання лінгвістичних дисциплін, зокрема курсу «Сучасна українська літературна мова».

Апробація. Основні положення й результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри української мови, літератури та методики навчання Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, оприлюднено на XI Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір» м. Миколаїв, 24–25 квітня 2025 р. (Стан сформованості медіакомпетентності студентів-філологів: констатувальний експеримент).

Мета й завдання визначили таку **структуру роботи**: вступ, два розділи, висновки до кожного розділу й загальні висновки, список використаних джерел.

У вступі визначено тему, мету, актуальність, завдання дослідження, наукову новизну й практичне значення роботи.

У першому розділі **«Теоретичні основи формування медіаосвітньої компетентності»** розглянуто лінгводидактичні основи понять «компетентність» і «компетенція»; обґрунтовано сутність і шляхи формування медіаосвітньої компетентності; проаналізовано інформаційний обсяг лінгвістичних дисциплін; схарактеризовано дистанційне навчання в системі форм роботи у ЗВО.

У другому розділі **«Практичні засади формування медіаосвітньої компетентності під час вивчення лінгвістичних дисциплін»** здійснено

порівняльний аналіз освітніх програми 2024 та 2025 рр. вступу; викладено результати констатувального експерименту, що підтверджують необхідність всебічного формування медіаосвітньої компетентності; репрезентовано авторську систему вправ.

Теоретичний матеріал супроводжується дев'ятьма таблицями, вісьмома діаграмами й вісьмома рисунками.

У висновках подано узагальнені результати проведеного дослідження.

Список використаних джерел охоплює 87 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1.1. Поняття «компетентність» і «компетенція» в сучасному освітньому просторі

Визначення понять «компетентність» і «компетенція» залишається актуальним завданням сучасної науки. Попри значну кількість студіювань у різних країнах світу, уніфікованого й однозначного трактування їх немає. Отже, доцільним є проведення контекстного аналізу змісту понять «компетентність» і «компетенція» у словниках, а також із точок зору педагогів і лінгводидактів.

Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови» за редакцією В. Бусела поняття «компетентність» визначається як «здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання» [7, с. 449]. В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя визначено, що «компетентність у навчанні набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [18, с. 408–409]. «Компетентність» в словнику «Професійна освіта» за редакцією Н. Ничкало тлумачиться як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [58, с. 78].

Нам імпонує думка О. Пометун, яка під компетентністю розуміє «спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, які дозволяють людині розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [23, с. 17].

Суголосним видається визначення І. Зязюна, який вкладає у це поняття «здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду» [21].

У колективній монографії за редакцією Н. Ничкало «Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика» наголошується, що поняття «компетентність» охоплює «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [17, с. 96].

Цю думку поділяє І. Родигіна, зазначаючи, що «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [62, с. 32–33]. Г. Данилова, ґрунтуючись на професійній освіті, визначає компетентність як «здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків» [16, с. 10]. Такі ж міркування репрезентує С. Лейко, стверджуючи, що компетентність – «якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми» [34, с. 133].

У сучасній лінгводидактиці А. Богуш визначає компетентність як «комплексну характеристику особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку» [4, с. 56]. Нам імпонує думка М. Пентилюк, яка наголошує, що компетентність – це «здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду,

що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію» [71, с. 111–112].

Схарактеризуємо й позицію Н. Голуб, яка зазначає, що «компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенцій» [11, с. 2], а Л. Мамчур вкладає в це поняття «результат навчальної діяльності вчителя – ознака особистості; те, що учень знає і вміє; чим він оволодів у процесі учіння; його власний набутий рівень знань, умінь та навичок, індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій» [38, с. 11].

Проаналізувавши різні погляди науковців на поняття «компетентність», узагальнюємо, що компетентність розуміється як інтегративна характеристика, яка охоплює знання, вміння, навички, життєво-ціннісні орієнтири особистості, її здатність приймати відповідальні рішення в професійній сфері. Компетентність охоплює когнітивний, діяльнісний й особистісний компоненти, що забезпечують ефективну взаємодію особистості з навколишнім середовищем та успішне виконання нею професійних завдань.

У підготовці майбутніх учителів-словесників компетентність набуває особливої значущості, оскільки вивчення лінгвістичних дисциплін забезпечує формування здатності аналізувати мовні явища, працювати з текстами різних стилів і жанрів, критично осмислювати мовну інформацію й застосовувати знання у власній діяльності. Здобувачі освіти розвивають вміння аргументувати, інтерпретувати, пояснювати й моделювати мовні ситуації, що є основою їхньої компетентності.

У проведеному дослідженні розглядаємо компетентність як комплексну характеристику майбутнього вчителя української мови, яка поєднує мотиваційний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти, необхідні для адаптації та самореалізації особистості як в професійному, так і соціальному середовищі, та тісно пов'язана з формуванням і розвитком

необхідних компетенцій, які забезпечують ефективне застосування знань і навичок в професійній діяльності.

Отже, доцільним стає окремий аналіз поняття «компетенція», яке тісно пов'язане з «компетентність», проте, на думку науковців, потребує розмежування й власного підходу до тлумачення.

Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови» за редакцією В. Бусела, поняття «компетенція» трактується як «добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню» [7, с. 449]. В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя зазначається, що компетенція – це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, необхідна для якісної продуктивної діяльності учня в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [18, с. 408-409].

На переконання І. Зязюна компетенція – це «простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста» [21].

М. Головань зацентровує, що це «певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання» [10]. Суголосними є міркування С. Бондар, що компетенція – це «здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів». Водночас компетентність, на думку вченого, – «здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому» [5, с. 8–9].

Дослідники О. Шубін, І. Сіменко та І. Пальцун зазначають, що компетенція – «домінуюча форма активності людини, нормованість відповідних навичок та вмінь» [82, с. 124].

Такої ж позиції дотримується Н. Гузій, розуміючи під компетенцією «коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом у тій чи іншій сфері» [15]. С. Кравченко спираючись на дослідження Л. Лебедик, формулює суголосне визначення й зазначає, що компетенція – це «здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, що породжує вміння; характеристика, яку можна виявити, спостерігаючи за діями, вміннями» [26].

Компетенцію як «наперед задані вимоги до освітньої підготовки, сукупності знань, способів діяльності, коло повноважень, досвіду, якостей особистості» визначає Л. Бурчак [6, с. 5].

У лінгводидактиці М. Пентилюк визначає, що компетенція є «суспільно визнаним рівнем знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [71, с. 111-112].

Отже, аналіз різних підходів до визначення поняття компетенція дозволяє зробити висновок, що це явище є багатограним і поєднує нормативний і функційний аспекти. Компетенція визначає знання, уміння й повноваження, необхідні для ефективного виконання професійних завдань, і слугує основою розвитку певної компетентності.

У контексті підготовки майбутніх учителів-словесників зазначимо, що визначені в освітній програмі компетентності й програмні результати визначають обсяг освітніх компонентів, що реалізуються через низку компетенцій. Отже, компетенція є орієнтиром, що визначає коло знань і умінь, набуття яких забезпечує розвиток компетентності вчителя-словесника.

Науковці розмежовують поняття компетентність і компетенція, однак при цьому наголошуючи, що вони є взаємопов'язаними й утворюють в освітньому та професійному контексті єдиний інтегрований підхід до підготовки фахівців. О. Кучай зазначає, що хоча поняття компетентність і компетенція мають розмежоване тлумачення, разом вони відображають

цілісність і збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності людини [33, с. 45].

У розрізі тлумачення понять компетентність і компетенції майбутнього вчителя української мови послуговуємось міркуваннями Л. Рускуліс, яка зазначає, що компетентність – це «індивідуальний результат рівня засвоєння інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін, набуті знання й педагогічний досвід, а також здатність використовувати їх у подальшій професійній діяльності». Відповідно компетенції є вимогами «до знань й умінь студентів, визначені Державним стандартом вищої освіти, перелік теоретичних положень навчального предмета й вимоги до практичного їх застосування» [64].

Проведений контекстний аналіз понять «компетентність» та «компетенція» дає змогу визначити компетенцію як нормативну вимогу до результату процесу здобування освіти, а компетентність як комплексну, індивідуальну здатність майбутнього вчителя-словесника застосовувати знання, уміння, навички та ціннісні орієнтири для ефективного вирішення освітніх задач.

1.2. Медіаосвітня компетентність: сутність, шляхи формування

У підготовці майбутніх учителів української мови і літератури науковці вважають за пріоритетне формування професійної й лінгводидактичної компетентностей.

Професійна компетентність, за визначенням О. Семеног, – це «інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності» [68, с. 38]. Суголосним є тлумачення І. Халимон, де професійна компетентність – це результат «оволодіння фахівцем професійними

компетенціями – загальнокультурною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною, навчально-пізнавальною, комунікативною (до складу якої входять мовна (лінгвістична), мовленнєва, соціокультурна)» [78, с. 15].

Нам імпонує думка І. Зязюна, який наголошує, що професійна компетентність «відбиває готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами» [21].

Аналіз наукових джерел переконує, що класифікація складових професійної компетентності різниться у студіюваннях науковців. Дослідник О. Малихін виокремлює такі види професійної компетентності: психолого-педагогічну, фахово-предметну, методологічну, методичну й самоосвітню [37, с. 69].

Під психолого-педагогічною Н. Яремчук розуміє «сукупність особистісних характеристик індивіда, володіння психолого-педагогічними знаннями, уміннями і навичками, здібностям і мотиваційно-ціннісними установками, які забезпечують можливість успішної взаємодії із суб'єктами навколишнього світу та професійної діяльності» [83, с. 125].

Предметно-фахова компетентність учителя, на думку Н. Видолуб та О. Грейліх, полягає в «рівні його знань у межах конкретного предмета у межах шкільної програми, умінні якісно викладати навчальний матеріал і доносити знання до аудиторії. Також мають важливе значення навички педагога в застосуванні на практиці знань у сфері предмета, який він викладає» [8, с. 106].

Методологічну компетентність О. Процишина витлумачує «як систему методологічних знань, вмінь та навичок, необхідних для ефективної наукової та професійної діяльності; як знання та досвід дослідницької діяльності; як загальнонаукова підготовка, що свідчить про певний освітній рівень, здобутий людиною» [59, с. 258].

Закцентовуємо на розвідці Я. Цимбалюк, де методична компетентність – «багатокомпонентна система, яка включає знання, вміння та навички, практичний досвід у галузі методики, готовність та спроможність ефективно розв’язувати стандартні та проблемні методичні задачі та здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення» [80, с. 457].

Самоосвітню компетентність І. Федь, І. Вікторенко та Н. Вовк визначають як «здатність організовувати власну системну освітню діяльність і спрямовувати її на досягнення задоволення професійних запитів і підвищення професійної кваліфікації» [77, с. 108)].

Актуальними для нашого дослідження є розвідки Л. Лузан, яка виокремлює нормативно-правову компетентність (знання нормативно-правової бази), методологічну компетентність (побудова власної педагогічної діяльності на науковій основі), інформаційну компетентність (здатність узаємодіяти з інформаційним середовищем), комунікативну компетентність (володіння технологіями усного й писемного мовлення), психолого-педагогічну компетентність (теоретико-практична готовність до дидактико-професійної діяльності), дослідницьку й аналітичну компетентності (ведення пошукової роботи, наукового аналізу, узагальнення власного педагогічного досвіду) [36, с. 55-56].

Власний погляд на формування в майбутніх фахівців таких компетентностей як педагогічна компетентність (розуміння значущості професії вчителя, побудова індивідуального педагогічного стилю); психологічну, яка охоплює вміння оцінювати здібності, можливості; комунікативну (засвоєння основних положень лінгвістики, базових знань про мову, перевірка мовних компетенцій, зокрема у фонетиці, лексикології, граматиці, синтаксисі тощо); культурологічну компетентність, що містить відомості про мову як національно-культурний феномен; інформаційну (здатність ефективно отримувати, обробляти та використовувати інформацію у професійній діяльності); методичну (знання дидактичних підходів, методів

і прийомів та їх практичне застосування у навчальному процесі) демонструють В. Гончарук та В. Гончарук [13].

Як демонструють проведені дослідження, професійна компетентність майбутнього вчителя української мови розглядається як багатогранне явище, що поєднує різні підходи й наукові погляди. Незважаючи на відмінності в класифікаціях, дослідники наголошують на її комплексному характері й необхідності всебічного розвитку фахівця. Спираючись на визначені компетентності, стверджуємо, що вони сприяють формуванню вчителя-практика, який не лише володіє необхідними знаннями й навичками, а й активно впроваджує сучасні методики, використовує креативні рішення в педагогічній діяльності, адаптується до змін й ефективно застосовує інформаційні технології для оптимізації освітнього процесу.

Професійна компетентність учителя-словесника постає інтегративним утворенням, яке поєднує загальнонаукові й педагогічні засади з лінгвістичним, лінгводидактичними, комунікативними та культурологічними елементами. Набуття професійної компетентності саме в такому її трактуванні є підґрунтям здатності вчителя ефективно організовувати освітній процес, формувати у здобувачів вищої освіти мовні й методичні компетентності, розвивати критичне мислення та їхню національно-культурну ідентичність.

Лінгводидактична компетентність є ключовим компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів української мови. На відміну від професійної, яка є комплексною і охоплює всі сфери діяльності учителя, лінгводидактична – вузько-спеціальна, що стосується виключно навчання мови, й розглядається як складова професійної компетентності. Водночас науковці розглядають її як окремий об'єкт наукового аналізу, що дозволяє трактувати лінгводидактичну компетентність як самостійну й водночас інтегровану характеристику професійної підготовки вчителя-словесника.

За визначенням Н. Остапенко, лінгводидактична компетентність – це «володіння випускника наборами знань, умінь, навичок та досвідом оцінного ставлення до об'єкту, предмету, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів, прийомів, засобів та форм навчання» [47, с. 45]. І. Хижняк вважає, що лінгводидактична компетентність – це «здатність майбутнього вчителя на високому науковому й методичному рівнях з урахуванням психологічної та вікової специфіки якісно організовувати процес становлення в школярів мовної та мовленнєвої компетентностей, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу [79, с. 169].

Уважаємо за необхідне звернутися до досліджень О. Семеног, яка визначає професійну компетентність як інтегральну якість особистості, що об'єднує низку взаємопов'язаних компетенцій, серед яких лінгвістична, методична, комунікативна, етнокультурознавча та інші [68, с. 38].

Цікавим є й той факт, що І. Халімон прямо включає лінгводидактичну компетентність до переліку ключових професійних компетенцій фахівця-філолога поряд із педагогічною, психологічною, комунікативною та загальнокультурною [78, с. 15].

О. Копусь потрактовує лінгводидактичну компетентність як «володіння магістрантом сукупністю знань, умінь, навичок і досвідом оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, умінням реалізовувати принципи, методи, прийоми, засоби та форми навчання, що являють собою інтегровану характеристику якості особистості майбутнього магістра-філолога» [25, с. 275].

Отже, погляди до визначення розуміння лінгводидактичної компетентності доповнюють один одного, розкриваючи різні аспекти цього поняття.

Погоджуємося з О. Ішутіною, яка виокремлює низку основних компонентів лінгводидактичної компетентності:

- професійно-комунікативний, що передбачає здатність майбутнього фахівця ефективно здійснювати педагогічне спілкування з метою досягнення навчальних результатів. Цей компонент охоплює мовний аспект, що включає знання про систему сучасної української мови, її граматичні, стилістичні та правописні норми, а також мовленнєвий аспект, який забезпечує вміння формулювати усні та письмові висловлювання в різних комунікативних ситуаціях освітнього процесу;
- психолого-педагогічний, що полягає в оволодінні майбутнім учителем знаннями про вікові особливості розвитку учнів, їхні психологічні потреби, а також у здатності мотивувати школярів до вивчення рідної мови. Окрім цього, він охоплює вміння будувати ефективні комунікативні взаємодії з учнями, їхніми батьками й колегами;
- предметний (або спеціальний), що охоплює глибоке розуміння лінгвістичних аспектів української мови та методики її викладання в загальноосвітніх закладах. Для магістрів цей компонент додатково включає оволодіння навичками лінгводидактичного аналізу й проведення навчальних занять у ЗВО, що сприяє формуванню їхньої професійної компетентності;
- діагностичний, що передбачає здатність учителя визначати рівень володіння мовними навичками в учнів і студентів, а також уміння добирати відповідні завдання, складати тести, організовувати контрольні заходи й здійснювати моніторинг навчальних досягнень, використовуючи сучасні технології оцінювання;
- інформаційно-комунікаційний, що забезпечує вміння працювати з лінгвістичною інформацією, використовувати електронні й мультимедійні ресурси для навчання, критично оцінювати їхню якість, а також створювати власні дидактичні матеріали за допомогою цифрових технологій;

– акмеологічний, що відображає прагнення вчителя до саморозвитку й самовдосконалення, уміння рефлексувати власну професійну діяльність, а також здатність опановувати новітні методичні підходи й інтегрувати їх у викладання української мови [22, с. 69-70].

Отже, лінгводидактична компетентність складається з низки взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких забезпечує різні аспекти професійної діяльності майбутнього вчителя. Вони формують його здатність ефективно комунікувати, враховувати психологічні особливості учнів, володіти методикою викладання, здійснювати оцінювання знань, використовувати сучасні технології й постійно самовдосконалюватися.

Разом із цим сучасна освіта висуває нові вимоги до підготовки вчителя-словесника. Технологічний розвиток, розширення й збагачення медіапростору, зростання ролі цифрових ресурсів в освітньому процесі зумовлюють доповнення професійної підготовки здобувачів освіти новою компетентністю – медіаосвітньою.

Медіаосвітня компетентність, на думку Д. Букінгема та В. Поттера, є здатністю педагога критично сприймати, аналізувати й ефективно використовувати різноманітні медіаресурси в освітньому процесі. Вона охоплює декілька ключових аспектів:

- розуміння специфіки функціонування медіа, їхнього впливу на свідомість учнів і формування інформаційної культури;
- навички роботи з цифровими ресурсами, їхнього методичного адаптування до освітнього процесу;
- уміння створювати власні освітні медіапродукти, що сприяють підвищенню ефективності навчання [84].

Суголосною є думка О. Усиченко, що медіаосвітня компетентність вчителя – це «вміння використовувати соціальні мережі та засоби масової інформації з метою аналізу засвоєння предметного змісту матеріалу через створення власних повідомлень медіатекстів» [75, с. 113].

Вихідним поняттям медіаосвітньої компетентності є медіаосвіта. Згідно з визначенням ЮНЕСКО, медіаосвіта – це процес, який спрямований на розвиток навичок аналізу, оцінювання й створення медіаконтенту, що дозволяє людині бути активним учасником інформаційного середовища [86].

«Концепція впровадження медіаосвіти в Україні» визначає головні її принципи:

- особистісний підхід в організації освітнього процесу;
- перманенте оновлення змісту медіаосвіти відповідно до розвитку технологій;
- зосередження на розвитку інформаційно-комунікаційних технологій;
- утвердження морально-етичних цінностей;
- розвиток національної культури;
- виховання патріотизму;
- спрямування на громадськість;
- естетична насиченість;
- орієнтування на продуктивну мотивацію [24, с. 11-12].

У результаті впровадження в освітній процес медіаосвіти формується медіаграмотність як здатність «використовувати, аналізувати й оцінювати медійну продукцію» [74]. Медіаграмотність – найважливіший комплекс знань і навичок, необхідних людині в сучасному інформаційному суспільстві: як знаходити потрібну інформацію й переконуватися в її достовірності, як відокремлювати пропаганду від фактів і фільтрувати інформацію в ситуаціях конфлікту, що таке інформаційна безпека й чим вона відрізняється від цензури, як розпізнавати маніпуляцію.

В. Шарко, спираючись на дослідження Л. Найдьонова, визначає компоненти медіаграмотності: технічний (здатність працювати з медіаресурсами), когнітивний (здатність до критичного аналізу

медіаресурсів), комунікативно-творчий (здатність створювати й передавати медіаповідомлення) [81, с. 88-89].

Отже, оволодіння медіаграмотністю передбачає набуття медіакомпетентності. У «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» зазначається, що медіакомпетентність – це «рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію» [24, с. 8].

Н. Приходько узагальнює, що «медіакомпетентність особистості – це сукупність її знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі» [51, с. 87].

Погоджуємося з думкою науковців О. Беспарточної, О. Клецової, Г. Москалика та Т. Поясок, що формування медіакомпетентності в педагогів вимагає професійно-педагогічного використання медіаресурсів [50, с. 171]. Дидактичний компонент медіаграмотності як основу медіакомпетентності вчителя, який полягає у вмінні використовувати медіаресурси в освітньому процесі, виокремлює В. Шарко [81, с. 88-89].

Не можемо не погодитися з А. Єрмоленко, яка зазначає, що «формування й розвиток медіакомпетентності сучасних педагогів знаходяться в тісному взаємозв'язку з формуванням і розвитком основних професійних компетентностей фахівців в сфері освіти. Від того, наскільки розвиненою буде індивідуальність учителя, його свідомість, самостійне мислення, вміння використовувати засоби масової комунікації в освітньому процесі, залежатиме ефективність навчання в школах, ліцєях, гімназіях,

коледжах, технікумах, інших середніх навчальних закладах і установах позашкільної освіти» [19].

Формування медіаосвітньої компетентності майбутнього педагога, як засвідчує аналіз наукових джерел, стало ще однією рівнозначно важливою складовою професійної підготовки. Вона є необхідною для забезпечення якісного освітнього процесу, оскільки формує в педагога навички ефективно використовувати інтерактивні цифрові платформи, мультимедійні технології, а також створювати власний навчальний контент відповідно до сучасних дидактичних вимог.

У зв'язку з цим постає питання про те, наскільки сформована медіакомпетентність майбутніх вчителів-словесників, і які аспекти цього процесу залишаються поза увагою науковців. Зокрема, важливим є аналіз професійного компонента медіаосвіти, що безпосередньо впливає на якість викладання й застосування цифрових технологій в освітньому процесі. Погоджуємося з думкою К. Овсянникової, що наукові дослідження недостатньо охоплюють саме професійний аспект медіакомпетентності майбутніх учителів-філологів. Зокрема, йдеться про необхідність оволодіння навичками ефективного використання сучасних медіаресурсів у педагогічній діяльності, що охоплює критичний аналіз, відбір відповідного контенту та його методичну адаптацію до навчальних завдань [41, с. 126].

І. Сергієнко вважає, що навчально-методичне забезпечення медіаосвіти охоплює створення й використання різноманітних цифрових ресурсів в освітньому процесі, зокрема:

- е-content-матеріали – електронні підручники з інтерактивними можливостями, що сприяють залученню здобувачів освіти до активного навчання. До цієї категорії також належать тематичні презентації, які педагоги можуть використовувати для візуалізації матеріалу;

- мультимедійний контент – ресурси, що містять анімаційні елементи й відеоматеріали, які допомагають зробити навчання більш динамічним і зрозумілим;
- digital content – інтерактивні цифрові ресурси, зокрема освітні платформи, навчальні тренажери й симуляції, що уможливають відпрацювання практичних навичок;
- прикладні комп'ютерні програми – загальновідомі інструменти, які використовуються в освітньому процесі, зокрема Word, Excel, Paint, PowerPoint, а також сервіси для комунікації на зразок Skype чи Zoom [69, с. 181].

Цей перелік вважаємо доцільним доповнити й іншими інструментами, які активно використовуються учителями в освітньому процесі. Зокрема, інфографіка використовується для поєднання текстових і графічних елементів із метою пояснення складних тем у доступній і креативній формі. Різновид інфографіки майнд-мапи виконують роль графічних схем, що допомагають учням структурувати інформацію й установлювати логічні зв'язки між поняттями. Креативність і мотиваційність мають меми – гумористичні зображення, які сприяють емоційному залученню здобувачів освіти до вивчення мови.

До важливих засобів сучасної освіти належать і віртуальні дошки (Padlet, Jamboard, Miro) – онлайн-інструменти для колективної роботи, обміну ідеями й інтерактивного навчання. Окремо слід виділити гейміфікацію – метод, який передбачає використання ігрових елементів у вигляді змагань з нагородами у вигляді балів для підвищення мотивації й активної участі здобувачів освіти. Його практична реалізація здійснюється за допомогою платформ Kahoot, Quizizz та LearningApps, які роблять навчання динамічним, інтерактивним й емоційно привабливим.

І. Сергієнко, посилаючи на підручник «Медіаосвіта та медіаграмотність», визначає низку показників, за якими можна

схарактеризувати рівень сформованості медіакомпетентності педагога в медіаосвіті:

- мотиваційний, що передбачає наявність різнобічних мотивів, які спонукають до медіаосвітньої діяльності. Це можуть бути емоційні, пізнавальні, естетичні, моральні та інші чинники, що сприяють прагненню педагога до вдосконалення своїх знань і навичок у сфері медіаосвіти;

- інформаційний, що виявляється в систематичній поінформованості вчителя про сучасні тенденції медіаосвіти, наявності фундаментальних теоретико-педагогічних знань, які він може застосовувати в професійній діяльності;

- методичний, що охоплює вміння організовувати медіапізнання здобувачів освіти, розвивати їхнє критичне мислення, пояснювати закономірності функціонування медіа, добирати відповідні методи й засоби навчання;

- практико-операційний, що характеризується активною участю педагога в медіаосвітній діяльності, впровадженням медіапрактик у навчальні заняття та здійсненням дослідницької роботи в цій галузі;

- креативний, що виявляється в здатності до творчого підходу в медіапедагогічній діяльності, розвиненій уяві, оригінальному мисленні й умінні адаптувати навчальні матеріали під специфіку сучасного інформаційного середовища [Там само, с. 183-184].

Отже, медіаосвітня компетентність стала невід’ємною складовою професійної підготовки майбутнього учителя, оскільки розвиток цифрових технологій вимагає від педагогів уміння критично аналізувати, адаптувати й створювати медіаконтент для освітнього процесу. Вона сприяє формуванню медіаграмотності, розвитку критичного мислення й ефективному використанню цифрових ресурсів, а використання інтерактивних платформ, мультимедійного контенту та цифрових інструментів є ключовим для

забезпечення якісної освіти й адаптації майбутніх учителів-словесників до сучасного інформаційного середовища.

1. 3. Інформаційний обсяг лінгвістичних дисциплін

Навчання студентів-бакалаврів передбачає опанування низки лінгвістичних дисциплін циклу фахової підготовки. Із метою дослідити можливості формування медіаосвітньої компетентності ми проаналізували інформаційний обсяг лінгвістичних дисциплін.

Згідно з ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2024 р. студенти засвоюють «Вступ до мовознавства», «Сучасну українську літературну мову» (в т. ч. Українську діалектологію, Історію української мови), «Стилістику української мови» [45].

Фундаментальною ланкою вивчення лінгвістичних дисциплін є курс «Вступ до мовознавства», метою якого є опанування майбутніми учителями-словесниками закономірностей розвитку і функціонування мови, включно з методами дослідження й опису мови й дослідження здобутків лінгвістів за роки розвитку мови.

Завданнями курсу є засвоєння студентами сучасного стану мовознавства, розуміння знакової природи й структури мови, її систем (фонологічної, лексико-семантичної, граматичної) і проміжних рівнів, узаємозв'язку мови з суспільством та історією, методів дослідження мови.

Інформаційний обсяг дисципліни передбачає розгляд таких питань: предмет, завдання, основні поняття й методи науки про мову, будова мовної системи, типи класифікацій мов (ареальна, функційна, типологічна, генеалогічна), системи письма й алфавіти; підсистеми мови (фонетико-фонологічна (одиниці фонетичного членування мови, класифікація звуків, фонетична транскрипція, фонетичні процеси й зміни, фонема), лексико-семантична (узаємозв'язок варіантів полісеманта, лексеми, лексичні групи,

фразеологізми й структура лексико-семантичної системи), морфологічна (рівні граматичної будови мови та її одиниці, словоформа, граматична категорія, вираження граматичних закінчень слів, частини мови й принципи їх виділення) та синтаксична (словосполучення, речення, система й ознаки синтаксичних одиниць, види синтаксичних зв'язків і поняття синтагми)).

У процесі вивчення курсу «Вступ до мовознавства» студенти опановують знання про закономірності й функціонування мови, знакову систему мови й структуру мовної системи, чинники розвитку мови, а також методи і прийоми вивчення й опису мов; формують вміння оцінювати головні здобутки мовознавства світового та українського рівня, аналізувати теорії фонетики, морфології, частин мови та речення [54]. Вивчення курсу «Вступ до мовознавства» є підґрунтям для подальшого глибоко вивчення лінгвістичних дисциплін.

Отже, аналіз інформаційного обсягу ОК «Вступ до мовознавства» демонструє, що зміст дисципліни сприяє формуванню в майбутніх учителів-словесників медіаосвітньої компетентності. Питання, які розглядаються під час опанування дисципліною, передбачають набуття студентами вміння працювати з інформацією, й критично осмислювати й інтерпретувати її. Під час навчання в дистанційному форматі можуть використовуватися різноманітні ресурси: онлайн-словники, інтерактивні платформи для фонетичного або морфологічного аналізу, інструменти для створення схем, таблиць, презентацій та мультимедійних проєктів, відео- й аудіоподкастів.

Курс «Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія української мови)» опановується студентами протягом I–IV курсів, а його засвоєння забезпечує всебічне, ґрунтовне й практичне оволодіння сучасною українською літературною мовою.

Мета полягає в набутті майбутніми учителями-словесниками багатокомпонентного лінгвістичного знання про мову як суспільне явище і як систему, в склад якої входять фонетика, лексика, морфологія, синтаксис, а

також стилістика й культура мовлення. Зокрема, у студентів повинне сформуватися вміння оперувати лінгвістичними знаннями в професійній й науково-дослідницькій діяльності.

Завданням курсу є засвоєння студентами знань із сучасної української літературної мови як науки й усвідомлення її нормативності, оволодіння орфоепічними, орфографічними, лексичними, граматичними й стилістичними нормами літературної мови, усвідомлення лінгвістичних, педагогічних та методичних понять і термінів, підвищення усної і писемної культури мовлення, виховання критичного ставлення до свого мовлення й суспільного, вміння самостійно працювати з науковою, навчальною й довідковою літературою.

Інформаційний обсяг дисципліни в II-му семестрі, з якого розпочинається опанування ОК, охоплює проблеми й практичне відпрацювання питань з історії зародження й розвитку української мови, реалізації мови на рівні держави, поняття про сучасно літературну мову як відшліфовану форму; фонетики й фонології і систем фонем української мови; орфоепії та орфоепічних норм літературної мови, орфографії та графіки; лексикології (в тому числі діалектології), фразеології та лексикографіки [57].

На II-му курсі передбачено дослідження таких питань: граматики, морфеміки й словотвір; морфологія, зокрема іменник та дієслівні частини мови (поняття про дієслово, дієприкметник, дієприслівник), прислівник, станівник (слова категорії стану) та модальник, службові частини мови (прийменник, сполучник, частка, вигук і звуконаслідування) [Там само].

На III-му курсі студенти вивчають загальні питання й поняття синтаксису, словосполучення; речення як основної одиниці синтаксису; просте двоскладне речення; головні члени речення (підмет і присудок) й другорядні члени речення (додаток, означення, обставина); односкладні й неповні речення; просте ускладнене речення з однорідними членами, речення

з відокремленими членами речення й відокремлення прикладок; вставні й вставлені конструкції в структурі поширеного речення [Там само].

На IV-му курсі інформаційний обсяг дисципліни визначається вивченням складного речення (складносурядного, складнопідрядного речення та складнопідрядного багатокomпонентного речення, складного безсполучникового речення, складного речення з різними видами зв'язку, складного синтаксичного цілого), тексту й періоду [56].

У результаті студенти опановують знання з усіх розділів сучасної української літературної мови, розуміють функціонування мовних одиниць усіх рівнів й засвоюють українську мову на сучасному літературному рівні.

Курс «Сучасна українська літературна мова» завдяки тому, що охоплює глибоке теоретичне й практичне опанування всіх рівнів мовної системи, не тільки забезпечує опанування студентами професійної й лінгводидактичної компетентностей, а й ґрунтовному формуванню медіаосвітньої. Під час вивчення дисципліни в дистанційному форматі майбутні вчителі-словесники можуть активно працювати з, окрім згаданих раніше, онлайн-платформами для відпрацювання й тренування мовних навичок, інтерактивними довідниками; набувати вміння створювати інфографіку, відеолекції, взаємодіяти з освітніми платформами тощо.

Курс «Стилістика української мови» студенти вивчають на IV-му курсі. Він базується на отриманих знаннях із сучасної української літературної мови. Його метою є опанування стилістикою української мови, її закономірностями і формування вміннь використовувати виражальні засоби.

Завдання курсу полягають у закріпленні й систематизації знань зі стилістики сучасної української літературної мови, поглибленні розуміння формування й розвитку функційних стилів української мови й уміння їх розрізняти та характеризувати, засвоєнні навичок вирізняти стилістичні ознаки в різностильових текстах.

Інформаційний обсяг дисципліни передбачає розгляд таких проблем: основні поняття стилістики, стилі української мови, фоностилістика та її одиниці; лексична стилістика (потенціал лексико-семантичних груп, спеціальної та хронологічно маркованої лексики), стилістичні можливості фразеології, стилістичні фігури й тропи; граматична стилістика (стилістичні можливості словотвірної системи, морфологічні засоби стилістики, стилістичний синтаксис).

У процесі вивчення «Стилiстики української мови» студенти навчаються вільно користуватися усним і письмeнним мовленням з урахуванням норм сучасної української літературної мови, виразно, вільно, логічно, точно, послідовно й доречно виражаючи свої думки; формують уміння створювати стилістично довершені тексти будь-якого стилю української мови й навчаються якісно редагувати їх; удосконалюють навички опрацювання наукових джерел [55].

Курс «Стилiстика української мови» також має ґрунтовну базу для формування в студентів медіаосвітньої компетентності. Під час опанування знаннями зі стилістики студенти навчаються всебічно працювати з текстами та аналізувати їх, оцінювати мовні засоби з огляду на їх впливу на аудиторію; майбутні учителі-словесники можуть аналізувати тексти зі ЗМІ чи соціальних мереж, використовувати новинні матеріали, відео- та аудіоконтент, публіцистичні й художні тексти у процесі підготовки до занять, що сприяє формуванню навичок розрізнення стилів, знаходження маніпулятивних прийомів, оцінювання мовної точності і доречності.

Отже, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що інформаційний обсяг лінгвістичних дисциплін «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія української мови)», «Стилiстика української мови», визначених у ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова і література (англійська))» 2024 р., уможливорює формування медіаосвітньої

компетентності майбутніх учителів української мови. Кожна дисципліна забезпечує засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок, а також відкриває широкі можливості до використання медіаресурсів та інструментів під час підготовки студентів.

Згідно з ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2025 р. низка лінгвістичних дисциплін розширена: окрім курсів «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія української мови), «Стилістика української мови», студенти засвоюють знання з «Української діалектології», «Старослов'янської мови», «Історичної граматики української мови», «Історія української мови» [46].

ОК «Українська діалектологія» вивчається студентами на I-му курсі. Мета полягає у засвоєнні знань про діалекту мову, місцеві та територіальні діалекти; закономірності живої народної мови в багатогранності її діалектів і говірок, географічне поширення діалектів, певні діалектні одиниці у їх системі, злиття діалектів із загальнонародною мовою [3, с. 3].

Завдання курсу передбачає підготовку здобувачів освіти до роботи у говіркому середовищі, оскільки вчителі-словесники повинні усвідомлювати говіркові особливості української мови, вмісти їх виділяти, розрізняти та науково обґрунтовувати, щоб формувати писемну та усну культуру мови учнів [70, с. 5].

Інформаційний обсяг дисципліни зумовлює розгляд питань: предмет і завдання української діалектології, історія діалектології, українська діалектна лексикографія, фонетичні особливості говорів української мови, українська діалектна лексика, морфологія діалектної української мови, синтаксичні особливості говорів української мови [61].

У процесі опанування «Українською діалектологією» студенти формують уміння українські діалекти та їх особливості; знаходити спільне і відмінне між говірками та сучасною українською літературною мовою;

описувати соціальні діалекти; аналізувати говірковий текст, розрізняючи наріччя та діалект; збирати й аналізувати діалектний матеріал певного регіону і свого населеного пункту [64].

Отже, під час вивчення курсу «Українська діалектологія» студенти можуть використовувати інтерактивні карти, онлайн-словники, платформи для збору діалектних даних, інструменти створення схем і таблиць, що сприяє формування в них медіаосвітньої компетентності.

ОК «Старослов'янська мова» вивчається студентами на II-му курсі, а метою цієї історико-лінгвістичної дисципліни є формування у студентів розуміння процесів виникнення старослов'янщини у II-ій половині IX ст.

Завдання курсу полягають у визначенні передумов появи старослов'янської писемності; з'ясуванні дописемного стану слов'янських мови та порівнянні їх з іншими мовами індоєвропейської групи; дослідженні фонетичної, граматичної і лексичної систем старослов'янської мови.

Інформацій обсяг ОК охоплює: історичні відомості про становлення старослов'янської мови; графіку, звукову, морфологічну та синтаксичну системи старослов'янської мови [35; 65].

У результаті студенти засвоюють знання про історичні особливості виникнення, розвитку та становлення старослов'янської мови; звукову, лексичну, морфологічну та синтаксичне її системи; техніку перекладу текстів старослов'янською мовою [64].

Курс «Старослов'янська мова» сприяє формуванню в студентів медіаосвітньої компетентності через можливість використання ними цифрових ресурсів, словників, платформ для роботи з текстами, що дозволяє майбутнім учителям-словесникам оцінювати джерела й застосовувати знання у практиці.

На II-му курсі студенти також опановують курс «Історична граматики української мови», мета якого полягає у вивченні становлення і розвитку фонетичної, морфологічної та синтаксичної систем української мови.

Завданням курсу є сформувати в студентів уміння аналізувати фонетичні і граматичні зміни в українській мові упродовж історії; інтерпретувати мовні явища і обґрунтовувати історичні закономірності розвитку мови на прикладі текстів-першоджерел.

Інформаційний обсяг дисципліни визначається вивченням становлення і розвитку усіх мовних систем сучасної української літературної мови; процесів розвитку історичної фонетики, морфології та синтаксису; порівнянням української мови з іншими слов'янськими мовами [20; 40; 48].

В процесі засвоєння знань студенти усвідомлюють передумови виникнення фонетичних і граматичних явищ та навчаються аналізувати й пояснювати специфічні риси сучасної української літературної мови [64].

Вивчення цього курсу також передбачає і формування медіаосвітньої компетентності, адже при опануванні знань студенти можуть звертатись до різних медіаінструментів.

ОК «Історія української мови» вивчається студентами на III-му курсі, а його метою є дослідження процесів формування лексичного та стилістичного шарів української мови, граматичних і правописних норм, стильової різноманітності; взаємозв'язку з розмовною мовою, історією, культурою.

Завдання дисципліни охоплюють уміння встановлювати зв'язки української мови з іншими, аналізувати тексти різних історичних періодів, читати їх і перекладати; здійснювати фонетико-графемний, морфологічний та синтаксичний аналіз; надавати історико-лінгвістичний коментар [так само].

Інформаційний обсяг курсу передбачає дослідження таких питань: походження української мови та головні етапи її становлення; виникнення слов'янської писемності; праслов'янська мова, протоукраїнські діалекти, давньоукраїнська мова, староукраїнська літературна мова, нова українська літературна мова, українська літературна мова 20–90-х рр. XX ст. [2; 29; 63].

Студенти навчаються встановлювати зв'язки української мови з іншими мовами та її типологічні співвідношення, аналізувати мову текстів

різних історичних періодів, виконувати фонетико-графемний, морфологічний та синтаксичний аналіз, читати та перекладати тексти різних епох з відновленням історичних змін, здійснювати історико-лінгвістичний коментар мовних явищ і оперувати термінологією дисципліни [64].

Під час вивчення курсу студенти можуть працювати з електронними архівами текстів, словниками, інструментами для створення мультимедійних презентацій, що сприяє формування в них медіаосвітньої комплектності.

Отже, аналіз інформаційного обсягу лінгвістичних дисциплін у ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2025 р., не тільки створює підґрунтя для формування у майбутніх учителів-словесників медіаосвітньої компетентності, а й поглиблює ці можливості, оскільки перелік лінгвістичних дисциплін розширений до семи курсів, передбачених до засвоєння студентами. Кожен ОК зорієнтований на засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок, опанування яких може відбуватись з активним використанням медіаресурсів та інструментів.

1.4. Дистанційне навчання в системі підготовки здобувачів вищої освіти

Активне впровадження дистанційної форми навчання в усьому світі, в тому числі й в Україні, спричинено пандемію COVID-19. Швидке поширення вірусу, важкий перебіг хвороби, смертельна небезпека, час, необхідний на створення вакцини, та масове щеплення населення для формування колективного імунітету вимагали реакції держав на всіх рівнях соціального життя суспільства, включно з освітою. Можливістю зберегти безперервний процес здобування освіти в умовах карантину стала дистанційна форма навчання. Відбулося повне переосмислення місця дистанційної форми навчання.

В Україні онлайн-навчання вдруге стало рятівним колом для освіти, коли 24 лютого 2022 р. росія розпочала повномасштабну війну проти нашої держави. Початок бойових дій, упровадження воєнного стану, виїзд учнів, студентів і педагогів в інші, більш безпечні регіони України або за кордон, унеможливили навчання в умовах повномасштабної війни. Швидко повернути здобувачів освіти до процесу навчання допомогло саме повторне впровадження дистанційної форми.

Сьогодні, коли триває вже четвертий рік повномасштабного вторгнення, в багатьох містах і селах України вдалося повернути учнів і студентів до навчання наживо, шляхом ремонтування й облаштування безпечних укриттів, відбудови пошкоджених закладів освіти чи створення освітніх центрів. Згідно з результатами дослідження «Війна, освіта та соціальний капітал» в Україні понад 3700 закладів освіти постраждали внаслідок війни. З них більше ніж 390 зруйновано повністю [44]. Дані показники не є рівномірними, адже вагома частка постраждалих закладів освіти знаходиться в прифронтових регіонах. Організація тут очного навчання для учнів і студентів є одним із найбільших викликів. Отже, дистанційне навчання залишається провідною формою навчання саме в прифронтових регіонах і є єдиною можливою запорукою зберегти процес навчання для дітей і студентів, де безпекова ситуація, руйнування закладів освіти, відсутність відповідних існуючим нормам і стандартам укриттів не дає змоги повернутися за парти.

Попри те, що явище дистанційної форми навчання в різноманітних її проявах існує вже не одне сторіччя, в науковій літературі немає однозначного й повного його визначення.

Законі України «Про вищу освіту» визначає дистанційне навчання як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних

психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [52]. У документі «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» використано таке визначення: «форма організації навчального процесу в навчальних закладах, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень» [53].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя дистанційна освіта визначається як «форма організації й реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (на відстані, яка не дозволяє й не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників вічна-віч, коли учасники територіально перебувають за межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії й коли в процесі навчання їх особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою)» [18, с. 408-409]. Звертаємося до «Українського педагогічного словника» за редакцією С. Гончаренка, де запропоновано розуміння дистанційного навчання як «форми навчання, коли спілкування між викладачем і студентом або вчителем і учнем відбувається за допомогою листування, магнітофонних, аудіо- та відеокaset, комп'ютерних мереж, кабельного та супутникового телебачення, телефону чи телефаксу тощо [12, с. 92].

Нам імпонують погляди І. Ушкаленко та Ю. Зелінської, які під дистанційним навчанням вбачають форму навчання, «що є оптимальною для тих здобувачів освіти, котрі бажають продовжувати освітню діяльність, але не мають можливості відвідувати навчальний заклад регулярно» [76]. На часі є й міркування А. Рибалко, що це «форма навчання, в основу якої покладено використання комп'ютера, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що дає змогу встановити й налагодити інтерактивну взаємодію між викладачем і здобувачем освіти на різних етапах навчання» [60, с. 106-107].

Суголосними є погляди В. Кухаренко, що дистанційне навчання можна схарактеризувати як «одержання освітніх послуг без відвідування навчального закладу за допомогою сучасних інформаційних технологій» [32, с. 135].

Про універсальність дистанційної освіти з'ясовує О. Самойленко, наголошуючи, що вона «базується на використанні традиційних і нових інформаційних технологій навчання, а також на технічних засобах, що створюють для здобувача вищої освіти умови вільного вибору освітніх дисциплін та діалогового обміну з викладачем; при цьому процес навчання не залежить від розташування його учасників у просторі й часі» [67, с. 61].

Дистанційне навчання може бути організовано у двох формах: синхронній, «під час якої учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо-, відео конференції» та асинхронній, коли «учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо» [53].

Учені виокремлюють характерні риси дистанційної форми навчання:

- гнучкість, оскільки здобувачі освіти мають змогу навчатися в індивідуальному темпі, самостійно обираючи час і місце навчання;
- нерегламентованість, що полягає в індивідуальній кількості часу на опанування нових знань, зважаючи на відкритий доступ до навчальних матеріалів;
- модульність, що передбачає чітке визначення меж навчального матеріалу;
- паралельність, оскільки освіта може здобуватися без відриву від інших соціальних аспектів здобувача;
- всеосяжність, зважаючи на те, що дистанційне навчання передбачає доступ до великої кількості інформаційних джерел;

- економічність, адже дистанційне навчання не передбачає витрати на оснащення аудиторій і навчальних класів;
- технологічність, враховуючи, що в освітньому процесі використовуються інноваційні інформаційно-комунікаційні технології, методи і прийоми;
- соціальна рівноправність, пов'язана з тим, що змога опановувати знання доступна, незалежно від місця і перебування, стану здоров'я тощо здобувача освіти;
- переосмислення ролі педагога, оскільки вчитель стає координатором, наставником в освітньому процесі, удосконалюючи навчальні курси відповідно інновацій і підвищуючи творчу складову освіти, яка базується на ІКТ;
- ефективність, яка забезпечується високим рівнем організації освітнього процесу, використанням відповідних технологій, методів і прийомів, взаємодією між педагогом та здобувачами освіти і вчасного зворотного зв'язку [30; 14; 31].

Серед переваг дистанційного навчання слід виокремити індивідуальний темп навчання, коли здобувачі освіти можуть розподіляти свій час відповідно до власних потреб, інтересів й індивідуальних особливостей на власний розсуд. Педагоги мають змогу адаптувати навчання для учнів і студентів відповідно до їхнього особистого темпу навчання й потреб. Дистанційний формат також надає можливість здобувачами освіти самостійно проявляти свої сильні сторони чи визначати складнощі в опануванні знань.

Перевагою дистанційного навчання є й доступність матеріалів: учні й студенти можуть у будь-який момент переглядати навчальні матеріали необхідну кількість разів. Такий формат сприяє зниженню психологічної напруги, а в умовах війни знижує й відчуття небезпеки й страху. Дистанційне навчання також зумовлює формування навичок самоосвіти, оскільки здобувачі освіти навчаються самостійності й самодисципліні [1, с. 80].

Разом із перевагами дистанційна освіта має низку викликів. Передусім – це обмеження «живої» соціальної узаємодії, пов'язане з тим, що здобувачі освіти позбавляються можливості встановлювати особистісні контакти з викладачами й однокласниками, що має сильний негативний вплив на їхню соціалізацію, вміння будувати стосунки в суспільстві, а також призводить до почуття самотності й ізольованості. Здобувачі освіти мають ризик набутися залежність від технологій і гаджетів, на яких базується дистанційне навчання. Під час глобальної інформатизації суспільства, коли вже спостерігається залежність від технологій, ця проблема поглиблюється. Звідси постає ще одна проблема – вплив на фізичне здоров'я, оскільки часте використання гаджетів призводить до проблем із зором, опорно-руховим апаратом, головних болей, розладу сну тощо.

Викликом дистанційного формату є низька здатність до самоорганізації та самоосвіти здобувачів освіти, що створює для педагога виклик в організації самостійної роботи. Окрім цього, дистанційне навчання вимагає демонстрації та усвідомлення самостійно сформованої мотивації до навчання, а здобувачі освіти можуть мати низький рівень мотивації до навчання через те, що дистанційний формат унеможливорює постійний контроль викладача.

В умовах масової школи часто нівелюється перевага дистанційного навчання щодо індивідуалізації навчальних програм. Крім того, успішність здобувачів освіти в умовах онлайн-формату залежить від їхнього вміння користуватися гаджетами, оскільки дистанційне навчання вимагає високого рівня володіння сучасними технологіями. Нарешті, викликом є незабезпеченість окремих здобувачів освіти гаджетами, через що вони втрачають можливість ефективно навчатися в умовах дистанційного формату [так само, с. 80; 42, с. 4-5].

Окрім дистанційного й очного навчання, існує змішана форма навчання, яка об'єднує зміст обох форматів і передбачає їх упровадження в різних

варіантах. Змішана форма дозволяє поєднати переваги навчання наживо з можливостями, які відкривають сучасні цифрові технології.

Виділяється кілька варіантів поєднання різних форматів здобуття освіти:

- 1) змішування очної і дистанційної форм навчання;
- 2) вибір очної форми навчання як основної з використанням технологій дистанційного навчання та електронних ресурсів, онлайн-курсів тощо;
- 3) поєднання співпраці здобувачів освіти в класі та самостійного навчання;
- 4) змішування базових навчальних матеріалів і підручників із зовнішніми електронним ресурсами.

Найбільш поширеною практикою в Україні є саме змішування очної та дистанційної форм навчання.

Державна служба якості освіти виокремлює також моделі змішаного навчання (таблиця 1):

Таблиця 1

**Моделі змішаного навчання
(за Державною службою якості освіти)**

Модель	Характеристика
Ротаційна модель	Передбачає «ротацію» здобувачів освіти, а також очних і дистанційних видах їх діяльності. У межах цієї моделі виокремлюється технологія «Перевернутий клас», коли частина навчального матеріалу опановується здобувачами освіти самостійно, а під час очних занять відбуваються обговорення питань з теми, консультації з викладачем або вивчається новий матеріал.

Гнучка модель	Базується на індивідуальній роботі здобувача освіти й ролі викладача як координатора освітнього процесу, надавача консультацій в очному або дистанційному форматі.
Особистісно орієнтована модель	Здобувачі освіти навчаються очно й використовують зовнішні електронні ресурси чи онлайн-курси для поглибленого вивчення матеріалу.
Модель збагаченого віртуального середовища	Ґрунтується на впровадженні основної частини освітнього процесу дистанційно з відвідуванням окремих очних уроків [66].

В українському законодавстві змішана форма навчання не закріплена як окрема форма здобування освіти на рівні з очною й дистанційною, а організація і вибір моделі змішаного навчання покладаються на заклади освіти.

Питанню регламентування змішаної форми навчання увагу приділила Державна служба якості освіти, яка визначає змішане навчання як «навчання, за якого частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а інша – у самостійній роботі з електронними ресурсами» [Там само].

Інститут Клейтона Крістенсена визначає змішане навчання як навчальний підхід, який поєднує навчання за участі викладача в аудиторіях із навчанням онлайн, що пропонує елементи самостійного контролю слухачем шляху, часу, місця й темпу навчання, а також інтеграцію досвіду роботи з викладачем в аудиторії та онлайн [85].

Науковці О. Кривонос та О. Коротун убачають у змішаному навчанні «цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів

освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [28]. Звертаємося до студіювань О. Гнедкової, яка зазначає, що змішане навчання є «цілеспрямованим процесом взаємодії суб'єктів навчання, у якому поєднані традиційна та дистанційна форми навчання, що може відбуватися в аудиторії та поза її межами, у синхронному та асинхронному режимах та базуватися на широкому використанні ІКТ» [9, с. 65].

Синхронна форма зумовлює залучення учасників до освітнього процесу в режимі реального часу, під час якого здобувачів освіти безпосередньо отримують навчальну інформацію і зворотній зв'язок від викладачів через відео- чи аудіозв'язок. Даний формат може використовуватись для планування групових активностей, а також сприяє мотивації до навчання через спілкування і розвиток комунікаційних навичок у здобувачів освіти. Разом з цим синхронна форма вимагає синхронізації у графіку навчання та якісний і безперебійний зв'язок під час занять, підпорядкування загальному темпу навчання, зменшення можливостей індивідуального підходу викладача до кожного здобувача освіти. Прикладами занять у синхронному форматі є відеоконференції, онлайн-тренінги, вебінари тощо.

Асинхронний формат передбачає навчання здобувачів освіти в індивідуального темпі у зручний час з використанням, наприклад, відкритих онлайн-курсів, блогів, чатів, електронної пошти, форумів. Він характеризується гнучкістю, нерегламентованістю, можливістю самостійно визначати план і темп навчання, доступністю інформації незалежно від часу. Разом з цим має і низку недоліків: вимоги до високої самоорганізованості, очікування консультацій і зворотного зв'язку від викладача [73, с. 93].

Навчання за допомогою засобів ІКТ вимагає використання спеціальних інструментів, які укладаються в поняття середовища дистанційного навчання. В. Осадчий характеризує його як «сукупність методів та програмних засобів, за допомогою яких відбувається виконання віддаленої технології дистанційного навчання» [43, с. 10]. Дослідник виокремлює два компоненти такого середовища:

- платформи дистанційного навчання, прикладом яких є Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom);
- сервіси мережі Інтернет, що охоплюють електронну пошту, відео та аудіо, чати, блоги, форуми, сервіси для тестування та відпрацювання знань на практиці, електронні бібліотеки, бази даних [Там само, с. 10].

Основною для організації освітнього процесу є платформа Moodle, яка використовується в багатьох країнах світу, в тому числі й в Україні. Вона є модульною об'єктно-орієнтованою платформою для організації дистанційного навчання й використовується як віртуальне середовище та система управління освітніми курсами.

Здобувачі освіти можуть отримувати доступ до лекційних матеріалів, завдань, додаткових ресурсів, проходити тести, брати участь у форумах, чатах, вебінарах, переглядати результати навчання й завантажувати виконані роботи. Викладачі – створювати власні дистанційні курси, розміщувати матеріали в різних форматах, додавати елементи курсу, швидко оновлювати контент, використовувати різні типи тестів й автоматизувати перевірку знань.

Платформа Moodle безкоштовна, з відкритим кодом і забезпечує захищений доступ і зручні засоби комунікації. Разом із цим має низку недоліків, серед яких слабка адаптація під смартфони, відсутність вбудованих інструментів для відеоконференцій і складний інтерфейс для новачків.

В умовах дистанційного навчання для проведення занять широко використовується Zoom – платформа для проведення онлайн-зустрічей і

відеоконференцій, яка стала особливо популярною під час карантинних обмежень, пов'язаних із COVID-19. Zoom дозволяє створювати спільні чати для обміну повідомленнями й матеріалами, проводити відеоконференції високої якості та здійснювати їх запис, демонструвати екран з комп'ютера чи мобільних пристроїв, а також планування зустрічі наперед. Безкоштовна версія підтримує до 100 учасників й обмежує час зустрічі 40 хвилинами, а в платній версії ці обмеження знімаються й розширюються функції. До недоліків сервісу можна уналежати: відсутність вбудованих інструментів для тестування, оцінювання, ведення електронного журналу та систематичного обміну навчальними матеріалами [73, с. 94].

Т. Кравчина визначає основні фактори якості дистанційного навчання:

- розробка навчальної дисципліни, включно з метою, завданнями, змістом;
- мотивація й зацікавленість у результаті навчання здобувачів освіти й педагогів;
- матеріально-технічна забезпеченість усіх учасників освітнього процесу [27, с. 46].

О. Мурзіна наголошує на медіакомпетентності викладачів і здобувачів освіти, яка обумовлює знання, уміння й навички відбирати, використовувати, критично оцінювати, створювати й передавати медіатексти [39, с. 21].

Дистанційне навчання допомагає майбутнім учителям розвивати такі риси, як самостійність, активність, креативний підхід, відповідальність, цілеспрямованість, вміння працювати онлайн у команді. Здобувачі освіти опановують медіаграмотність, навчаються відбирати й опрацьовувати навчальні матеріали, формують здатність працювати з освітніми медіаінструментами, онлайн-платформами, інтерактивними дошками тощо [72, с. 70, 71].

Отже, вважаємо, що дистанційне навчання, є самостійною формою організації освітнього процесу та складовою змішаної форми навчання, якій

притаманні гнучкість, технологічність, модульність, опора на ІКТ і цифрові ресурси; є підґрунтям для формування в майбутніх учителів-словесників медіаосвітньої компетентності.

В умовах дистанційної та змішаної освіти на перший план висувається потреба сучасного педагога працювати з медіаресурсами й медіаконтентом, критично його оцінювати, добирати та дидактично адаптувати цифрові ресурси. Під час опанування мовознавчих дисциплін майбутні вчителі-словесники розвивають вміння свідомо використовувати медіаресурси як для практичного опрацювання набутих лінгвістичних знань, так і для їх поглиблення і розуміння методів інтеграції у власну педагогічну практику.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дозволив схарактеризувати ключові поняття проведеного дослідження, обґрунтувати медіаосвітню компетентність майбутнього вчителя української мови й з'ясувати умови її формування в сучасному освітньому середовищі.

У ході студіювання проведено аналіз дефініції понять «компетентність» і «компетенція». Узагальнено, що компетентність є багатовимірною й особистісною здатністю майбутнього педагога використовувати набуті знання, уміння й навички у процесі розв'язання освітніх задач. Компетенція – це нормативна вимога до результатів навчання здобувачів вищої освіти.

У теоретичному розділі схарактеризовано компетентності, які повинні бути сформовані в майбутнього вчителя української мови для впровадження своєї освітньої діяльності.

Першою є професійна компетентність, яка охоплює загальнонаукові й педагогічні основи з лінгвістичним, лінгводидактичними, комунікативними й культурологічними компонентами. Вона є основою виконання вимог до вчителя-словесника щодо якісної організації освітнього процесу, формування

мовної й методичної компетентності, розвитку в учасників освітнього середовища критичного мислення й національно-культурної ідентичності.

Набуття лінгводидактичної компетентності забезпечує формування здатності ефективно комунікувати з учнями, розуміти й зважати на їхні психологічні особливості, володіти методикою викладання мовознавчих курсів, оцінювати знання, застосовувати сучасні технології навчання й безперервно вдосконалювати власну педагогічну майстерність.

Ще однією важливою компетентністю учителя-словесника стала медіаосвітня, яка передбачає здатність критично мислити, адаптувати й створювати медіаконтент в освітніх цілях, ефективно використовувати медіаосвітні ресурси й цифрові інструменти для забезпечення якісного рівня освіти.

Аналіз інформаційного обсягу лінгвістичних дисциплін «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія української мови)», «Стилістика української мови», визначених у ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова і література (англійська))» 2024 р., а також дисциплін «Українська діалектологія», «Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Історія української мови», якими доповнена ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова і література (англійська))» 2025 р., свідчать про утворення ними підґрунтя для формування медіаосвітньої компетентності в майбутніх учителів-словесників.

Схарактеризована специфіка дистанційного й змішаного навчання підтвердила, що ці формати освіти сприяють формуванню в студентів медіаосвітньої компетентності, оскільки вимагають уміння працювати з медіаосвітніми ресурсами, впроваджувати їх у підготовку до навчальних занять під час опанування мовознавчих дисциплін.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2. 1. Аналіз освітньої програми «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))» 2024 та 2025 рр.: порівняльний аспект

Згідно з Законом України «Про вищу освіту» освітньо-професійна програма – це «єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою програмою цілей та результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій)» [52].

У процесі дослідження ми проаналізували освітню програму (далі ОП) «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2024 р. із метою дослідити реалізацію формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-словесників під час вивчення лінгвістичних дисциплін.

Розроблено ОП проєктною групою, у якій керівник-гарант – науково-педагогічний та/або науковий працівник, «який працює в університеті за основним місцем роботи, має кваліфікацію відповідно до спеціальності, науковий ступінь та/або вчене звання за відповідною або спорідненою до освітньої програми спеціальністю та не є членом проєктної групи або групи забезпечення за іншою спеціальністю» [49]. У проєктній групі ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2024 р. керівником (гарантом) є кандидатка філологічних наук, доцентка

І. Родіонова, а членами групи докторка педагогічних наук, професорка Л. Рускуліс та кандидатка філологічних наук, доцентка К. Мікрюкова.

Метою ОП визначено «формування інтегральних, загальних і фахових компетентностей вчителя закладу середньої освіти, необхідних для розв'язання складних спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності».

Освітня програма орієнтована на «професійну діяльність, набуття знань, умінь, інших компетентностей, що безпосередньо стосуються філологічної освіти» [45].

У блоці програмних компетентностей ми виокремили ті, що складають основу медіаосвітньої (Таблиця 2).

Таблиця 2

Програмні компетентності

Загальні компетентності (ЗК)	«ЗК7. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук, аналіз та обробку інформації з різних джерел, ефективно використовувати цифрові ресурси та технології в освітньому процесі».
Фахові компетентності спеціальності (ФК)	«ФК 12. Здатність до організації та проведення виховної роботи в закладах освіти; усвідомлення і практичне використання законів, закономірностей, принципів, технологій, традиційних й інноваційних методів у процесі здійснення педагогічного керівництва вихованням здобувачів освіти».
Предметні компетентності (ПК)	«ПК 12. Здатність застосовувати практичні навички моделювання, конструювання освітнього процесу і змісту іншомовної

	підготовки для проведення навчальних занять та позакласних заходів з іноземної мови та зарубіжної літератури у середніх навчальних закладах, в тому числі за умов дистанційного та змішаного навчання».
--	---

Аналіз ОП дає можливість констатувати, що визначена загальна компетентність повністю відповідає змісту медіаосвітньої компетентності, оскільки охоплює роботу з інформаційним простором, цифровими ресурсами й технологіями, що є ключовими складниками медіаосвіти. Зазначені фахова та програмна компетентності корелюють зі змістом медіаосвітньої опосередковано. Уважаємо, що фахова пов'язана з нею через зазначене застосування технологій у виховній роботі, що в сучасному освітньому процесі передбачає використання цифрових платформ і мультимедійних засобів. Програмна, у свою чергу, сприяє формуванню медіаосвітньої компетентності в умовах дистанційного й змішаного навчання, що неможливе без використання сучасних технологій.

У блоці «Навчальні дисципліни спеціальної (фахової) підготовки» в переліку компонентів ОП обов'язковими до вивчення здобувачами освіти є такі лінгвістичні дисципліни:

- ОК 12. Вступ до мовознавства;
- ОК 14. Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія української мови);
- ОК 19. Стилїстика української мови [Там само].

Дослідивши «Матрицю відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми», ми визначили, що під час вивчення цих лінгвістичних дисциплін студенти набувають низку виокремлених нами компетентностей, які прямо або опосередковано відносяться до медіаосвітньої (Таблиця 2).

Таблиця 3

Відповідність програмних компетентностей компонентам ОП

	ОК 12	ОК 14	ОК 19
ЗК7	+	+	+
ФК12		+	+
ПК12		+	+

Констатуємо, що визначена нами загальна компетентність ЗК7 формується під час вивчення всіх ОК. Інші дві компетентності, фахова й предметна, які мають опосередковане відношення, формуються у процесі вивчення ОК 14 та ОК 19. Отже, простежуємо, що медіаосвітня компетентність вже інтегрована в опанування лінгвістичними дисциплінами разом із професійною й лінгводидактичною.

Підтвердженням цього є аналіз результатів навчання, визначених в ОП, серед яких ми виокремили ті, що пов'язані з формуванням майбутніми учителям-словесника медіаосвітньої компетентності (Таблиця 4).

Таблиця 4

Результати навчання

Результат навчання	РН9. Застосовує сучасні інформаційно-комунікаційні та цифрові технології у професійній діяльності.
	РН10. Демонструє володіння сучасними технологіями пошуку наукової інформації для самоосвіти та застосування її у професійній діяльності з дотриманням принципів академічної доброчесності.
Програмний	ПРН 8. Вміє складати конспекти уроків різних

результат навчання	типів, у тому числі для проведення у дистанційному режимі; оцінює ефективність навчальних матеріалів та вміє адаптувати їх до конкретного освітнянського контексту; обирає педагогічні технології, методи і прийоми навчання, а також методи тестування відповідно до цілей і завдань навчання і контролю з урахуванням конкретного педагогічного контексту; володіє методами й методиками діагностування навчальних досягнень здобувачів освіти з української мови та літератури; уміє здійснювати педагогічний супровід.
--------------------	--

Проведений аналіз ОП, що результат навчання РН9 повністю відповідає сформованості медіаосвітньої компетентності. Натомість РН10 та ПРН8 мають опосередковане відношення. РН10 орієнтована на пошук інформації за допомогою сучасних технологій, які в сучасному світі обумовлюють вміння працювати з інформаційним простором, що є однією зі складових медіаосвітньої компетентності. ПРН8 також частково сприяє її формуванню, оскільки описує здатність складати конспекти уроків для проведення в дистанційному режимі в тому числі.

Проаналізувавши «Матрицю забезпечення програмних результатів навчання (ПРН) відповідним компонентам освітньої програми», ми дослідили, що під час вивчення визначених лінгвістичних дисциплін студенти досягають низки виокремлених нами результатів, які прямо або опосередковано відносяться до результатів набуття медіаосвітньої (Таблиця 5).

Таблиця 5

**Забезпечення програмних результатів навчання (ПРН)
відповідним компонентам ОП**

	ОК 12.	ОК 14.	ОК 19.
РН9	+	+	+
РН10	+	+	+
ПРН8	+		

Таблиця демонструє, що РН10 досягається у процесі вивчення всіх ОК, а ПРН8 лише однієї ОК 12. Водночас ключовим свідченням є те, що РН9, який повністю відповідає результатам медіаосвітньої компетентності, передбачений до досягання за підсумками вивчення всіх ОК.

Із метою дослідити сталість інтеграції медіаосвітньої компетентності в підготовку майбутніх учителів-словесників ми проаналізували ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2025 р.

Розроблена ОП проектною групою, у складі якої керівник (гарантом) є кандидатка філологічних наук, доцентка І. Родіонова, членами групи – докторка педагогічних наук, професорка Л. Рускуліс та кандидатка філологічних наук, доцентка К. Мікрюкова.

Мета ОП вступу 2025 р. доповнюється й визначається як «підготовка конкурентноспроможного фахівця середньої освіти зі сформованими інтегральними, загальними й фаховими компетентностями вчителя закладу загальної середньої освіти, необхідними для вирішення спеціалізованих завдань і практичних проблем у сфері професійної діяльності».

ОП орієнтована на «формування професійних компетентностей учителів української мови і літератури закладів загальної середньої освіти» [46].

У блоці програмних компетентностей ми визначили ті, що складають основу медіаосвітньої або опосередковано її стосуються (Таблиця 6).

Таблиця 6

Програмні компетентності	
Загальні компетентності (ЗК)	ЗК17. Здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології з дотриманням етично-правових норм в умовах євроінтеграційних процесів.
Фахові компетентності спеціальності (ФК)	ФК10. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності.
	ФК11. Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі, створювати та використовувати цифрові освітні ресурси.
	ФК 27. Здатність урахувати традиційні та інноваційні підходи та принципи, добирати методи та прийоми навчання в процесі викладання української мови і літератури; засвоїти теорію сучасного уроку з урахуванням психологічних особливостей здобувачів освіти в умовах військового стану.

Здійснений аналіз демонструє, що зазначені компетентності складають основу медіаосвітньої, оскільки передбачають: вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології; працювати з інформаційним простором, знаходити інформацію, критично її осмислювати й інтегрувати в

професійну діяльність; навички впроваджувати цифрові технології та ресурси в освітній процес.

Отже, в ОП 2025 р. передбачено формування трьох компетентностей, які є основою медіаосвітньої, де дві з них визначено як фахові. Це свідчить не тільки про сталість формування компетентності, яку досліджуємо ми, а й про поглиблення її змісту в підготовку майбутніх учителів-словесників.

У блоці «Перелік компонент освітньої програми та їхня логічна послідовність» в переліку компонентів ОП обов'язковими до вивчення здобувачами освіти є так і лінгвістичні дисципліни:

- ОК 7. Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія української мови). Курсова робота з методики навчання української мови / літератури;

- ОК 8. Вступ до мовознавства;
- ОК 10. Українська діалектологія;
- ОК 11. Стилїстика української мови;
- ОК 12. Старослов'янська мова;
- ОК 13. Історична граматики української мови;
- ОК 14. Історія української мови.

Дослідивши «Матрицю відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми», ми підумовуємо, що під час вивчення зазначених ОК студенти формують низку виокремлених нами компетентностей (Таблиця 7).

Таблиця 7

Відповідність програмних компетентностей компонентам ОП

	ОК 7	ОК 8	ОК 10	ОК 11	ОК 12	ОК 13	ОК 14
ЗК17							
ФК10	+	+					
ФК11	+	+					

ΦK27							
------	--	--	--	--	--	--	--

За здійсненим аналізом підсумовуємо, що дві фахові компетентності, які за своїм змістом складають медіаосвітню, формуються під час вивчення ОК7 та ОК8. Отже, простежуємо, що медіаосвітня компетентність залишається інтегрованою в основу лінгвістичних курсів.

Додатково ми простежили окреслені результати навчання в освітній програмі, серед яких виділили ті, що пов'язані з формуванням медіаосвітньої компетентності (Таблиця 8).

Таблиця 8

Результати навчання

РН	РН12. Застосовувати методики і технології розвитку критичного мислення в учнів
	РН15. Використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі та для професійного розвитку, створювати та використовувати цифрові освітні ресурси.
	РН16. Орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, перевіряти її достовірність, оперувати нею у професійній діяльності.
	РН17. Використовувати навчально-методичний інструментарій, обладнання навчального й загального призначення для кабінетів (за предметними спеціальностями); мультимедійне обладнання в освітньому процесі.
	РН18. Дотримуватися академічної доброчесності, вимог з охорони авторських прав під час використання та поширення електронних (цифрових) освітніх ресурсів.

Підсумовуємо, що результати навчання РН15 та РН16 повністю корелюють із результатами, які передбачаються опануванням медіаосвітньої компетентності. Результати навчання РН12, РН17 та РН18 відносяться опосередковано. РН12 зосереджений на розвитку критичного мислення, яке є важливим компонентом медіаосвітньої компетентності. В описі РН17 згадується мультимедійне обладнання, вміння працювати з яким важливе в розрізі компетентності, що досліджується нами. РН18 передбачає етичне використання цифрових освітніх ресурсів, що формує правову культуру взаємодії з медіаконтентом, таким чином стає компонентом медіаосвітньої компетентності, обумовлюючи відповідальне й безпечне використання інформації.

Проаналізувавши «Матрицю забезпечення програмних результатів навчання (ПРН) відповідним компонентам освітньої програми», ми визначили, що під час вивчення цих ОК майбутні вчителі-словесники продемонструють певні виокремлені нами результати (Таблиця 9).

Таблиця 9

**Забезпечення програмних результатів навчання (ПРН)
відповідним компонентам ОП**

	ОК 7	ОК 8	ОК 10	ОК 11	ОК 12	ОК 13	ОК 14
РН6							
РН12							
РН15							
РН16	+	+	+	+	+	+	+
РН17	+	+	+	+	+	+	+
РН18	+	+	+	+	+	+	+

Таблиця демонструє, що РН16, який складає зміст медіаосвітньої компетентності, досягається студентами під час вивчення всіх ОК. Додатково цьому сприяють досягнення результатів РН17 та РН18.

Отже, проаналізувавши ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2024 та 2025 рр., робимо висновок, що формування медіаосвітньої компетентності не тільки інтегроване в закладені в програму компетентності, а й поглиблюються й охоплює ширший зміст медіаосвітньої компетентності. Зміни в програмах уможлиблюють простежити тенденції до розширення інформаційно-комунікаційної та технологічної підготовки майбутніх учителів-словесників до роботи з медіаресурсами й інструментами.

2.2. Результати констатувального експерименту

У межах дослідження проведено констатувальний експеримент серед 25-ти студентів-бакалаврів Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, які здобувають вищу освіту за ОП «Середня освіта (Українська мова і література. (Мова і література (англійська)))». Метою експерименту стало визначення рівня сформованості медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів, їхніх умінь і навичок щодо використання медіаосвітніх ресурсів в освітній діяльності й ставлення студентів до впровадження медіаосвіти в їхній професійній підготовці.

Об'єктом експерименту є процес формування медіаосвітньої компетентності в здобувачів вищої освіти педагогічної спеціальності. Предметом – рівень сформованості цієї компетентності й окремих її компетенцій, зокрема обізнаність у медіаосвітніх ресурсах й інструментах, навички створювати їх та застосовувати, вміння критично аналізувати інформацію, дотримуватись стандартів медіагігієни.

У якості методів дослідження використано емпіричний метод онлайн-анкетування студентів й аналіз та узагальнення отриманих даних. Анкета

містить 8 запитань, спрямованих на визначення розуміння майбутніми вчителями-словесника понять «медіаосвіта» та «медіаосвітня компетентність», частоти використання студентами медіаосвітніх ресурсів й інструментів під час практичної підготовки, типу труднощів, що виникають у здобувачів вищої освіти, та мотивації до формування медіаосвітньої компетентності в учителів-словесників. На основі отриманих даних проведено кількісний та якісний аналіз.

Проведення констатувального експерименту охоплювало три послідовні етапи: підготовчий, діагностичний та аналітичний. На першому етапі схарактеризовано мету, завдання й критерії експерименту й розроблено питальник у сервісі Google Forms. Під час другого етапу онлайн-форму розповсюджено серед студентів I-IV курсів і проведено збір відповідей. На третьому етапі проводилося опрацювання отриманих даних, їх узагальнення та інтерпретація, що дало змогу визначити рівень сформованості медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-словесників, які здобувають вищу освіту за ОП «Середня освіта (Українська мова і література. (Мова і література (англійська))» в Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова.

Перші два питання спрямовані на визначення року навчання, на якому навчаються студенти та їхню стать. Згідно з відповідями, в опитуванні взяли участь 24 дівчини та 1 хлопець, із яких по 4 студенти з I-го курсу, 5 з II-го, 6 з III-го і 10 здобувачів освіти IV курсу.

Метою Питання 3 анкети було з'ясування того, як студенти розуміють поняття «медіаосвіта». Здобувачам освіти пропонувалося 4 варіанти відповіді, серед яких можна було обрати лише одну (діаграма 1).



Діаграма 1. Розуміння студентами поняття «медіаосвіта»

16 студентів обрали варіант відповіді, який під поняттям «медіаосвіта» охоплює процес формування критичного мислення й аналізу медіаконтенту, використання соціальних мереж у процесі навчання, створення відео й презентацій для освітнього процесу. Ще 7 респондентів розуміють «медіаосвіту» як процес формування критичного мислення й аналізу медіаконтенту, а 2 вкладають у це поняття створення відео та презентацій для освітнього процесу. Разом із цим варіант «Використання соціальних мереж у навчанні» не був обраний як самостійний, а входив у зміст комплексної відповіді, яку обрала більшість опитуваних. Отже, результат свідчить про те, що в більшості майбутніх учителів-словесників сформовано комплексне уявлення про багатоаспектний зміст поняття «медіаосвіта» (діаграма 2).



Діаграма 2. Розуміння студентами поняття

«медіаосвітня компетентність»

Наступне питання стосувалося розуміння студентами поняття «медіаосвітня компетентність» і передбачало можливість обрати кілька варіантів відповідей. Отримані дані свідчать, що більшість студентів вкладають у поняття «медіаосвітня компетентність» насамперед навички створення медіаконтенту для освітніх цілей, уміння критично аналізувати інформацію й використовувати цифрові ресурси в навчанні. Невелика кількість респондентів обирала відповідь, що складовою медіаосвітньої компетентності є володіння основами інформаційної безпеки та гігієни, і лише декілька опитаних включають у це поняття вміння адмініструвати сайти й блоги. Отже, студенти вважають усі запропоновані складові частинами медіаосвітньої компетентності. Разом із цим пріоритет надано критичним вмінням і навичками працювати з медіаконтентом, критичному мисленню й використанню медіаресурсів у навчанні. Інші відповіді також є складниками медіаосвітньої компетентності, але не в повному обсязі розуміються студентами як такі.

Зміст Питання 5 спрямований на формування переліку медіаосвітніх ресурсів, які майбутні-учителі словесники використовують на заняттях із лінгвістичних дисциплін (діаграма 3).

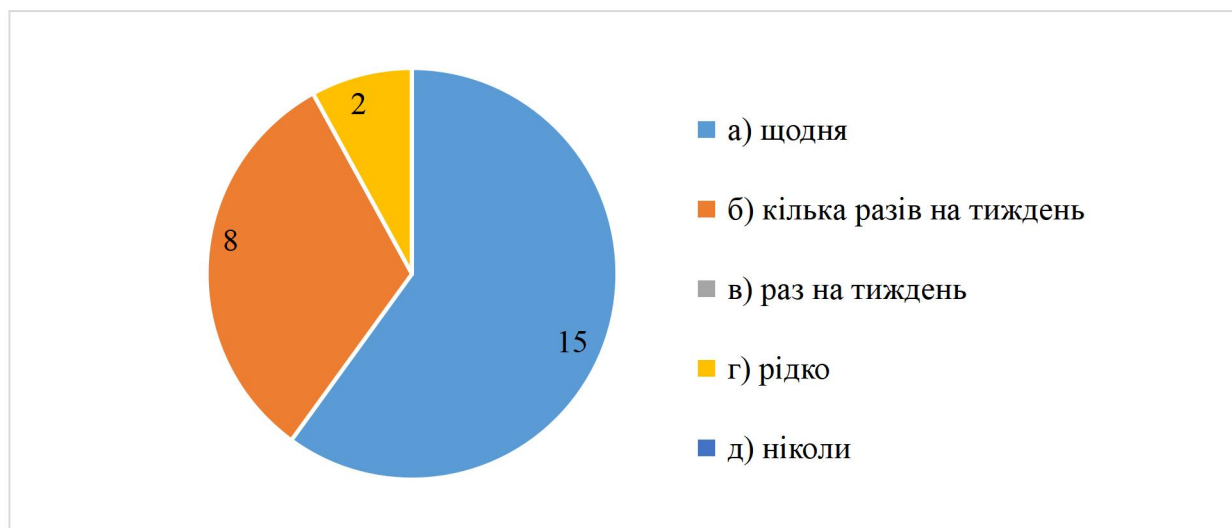


**Діаграма 3. Використовуванні медіаосвітні ресурси
на заняттях із лінгвістичних дисциплін**

Згідно з результатами опитування найбільш поширеними медіаосвітніми ресурсами на заняттях є мультимедійні презентації та ментальні карти. Також часто використовується інфографіка й метод гейміфікації на кшталт Kahoot і Quizizz. Рідше студенти обирали віртуальні дошки й відеоуроки та подкаст, а найменш використовуваними є меми, онлайн-квести та веб-квести, анімаційні відео, що вказує на те, що вони виконують допоміжну функцію урізноманітнення освітнього процесу. Варіант «Інше» не був обраний опитуваними, що може свідчити про повноту запропонованого переліку або обмежений досвід студентів у процесі використання інших медіаінструментів.

Отримані дані демонструють виокремлення низки стандартних медіаінструментів, які регулярно використовуються під час навчання. Разом із тим є потенціал більш широкого використання й інших типів ресурсів, що урізноманітнюють освітній процес, сприяють більш глибокому формуванню в студентів медіаосвітньої компетентності.

Наступне питання мало на меті відстежити, як часто майбутні учителі-словесники звертаються до медіаосвітніх ресурсів під час своєї підготовки до занять (діаграма 4).



Діаграма 4. Частота використання медіаосвітніх ресурсів

Дані свідчать, що всі студенти використовують медіаосвітні інструменти під час підготовки до занять. З них 15 студентів – щоденно, ще 8 респондентів – кілька разів на тиждень, а 2 – рідко. Отже, результати демонструють високий рівень інтеграції медіаосвітніх ресурсів в підготовку майбутніх учителів-словесників, ці засоби стали її невід’ємною складовою. Разом з цим простежуються залучення ширшого кола здобувачів вищої освіти до регулярного використання медіаосвітніх ресурсів.

Зазначимо, що переважна кількість студентів оцінюють власний рівень сформованості медіаосвітньої компетентності як середній, що вказує на оволодіння ними базовими навичками використання медіаосвітніх ресурсів (діаграма 5).



Діаграма 5. Оцінка власного рівня сформованості медіаосвітньої компетентності

Високий рівень сформованості власної медіаосвітньої компетентності визначають 5 опитаних, а тільки 2 студентів вказують на низький рівень. Такі результати свідчать про необхідність подальшого формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-словесників.

Наступне питання мало на меті дослідити, з якими труднощами стикаються респонденти під час використання медіаосвітніх ресурсів (діаграма 6).



Діаграма 6. Труднощі у використанні медіаосвітніх ресурсів

Отримані дані демонструють, що головними труднощами для студентів є брак доступу до необхідних цифрових інструментів і недостатній рівень технічних навичок, що є чинниками, які прямо впливають на повноцінну інтеграцію медіаосвітніх ресурсів в освітній процес і формування медіосвітньої компетентності. Іншу категорію перепон складає висока завантаженість освітнього процесу й відсутність мотивації використовувати медіаресурси, що свідчить про нерозуміння здобувачами освіти їхньої важливості або відсутність умов для їх системного застосування. Менше респонденти обирали варіанти, пов'язані з обмеженими можливостями використання медіаресурсів на заняттях і відсутність належних методичних матеріалів. Ще 2 опитаних зазначали, що нічого з переліченого не є для них складнощами.

Отже, результати свідчать, що для всебічного формування медіаосвітньої компетентності майбутнім учителям-словесниками необхідно подолати низку труднощів шляхом розширення доступності медіаосвітніх інструментів і ресурсів, підвищення рівня технічних навичок їх використання, а також посилення мотивації студентів і забезпечення організаційної

підтримки. Висока завантаженість освітнього процесу вказує на те, що використання медіаосвітніх ресурсів має органічно інтегруватися в викладання лінгвістичних дисциплін, як необхідна складова підготовки.

У ході опитування досліджено зацікавленість майбутніх педагогів використанням в певних видів медіаосвітніх інструментів (Діаграма 7).



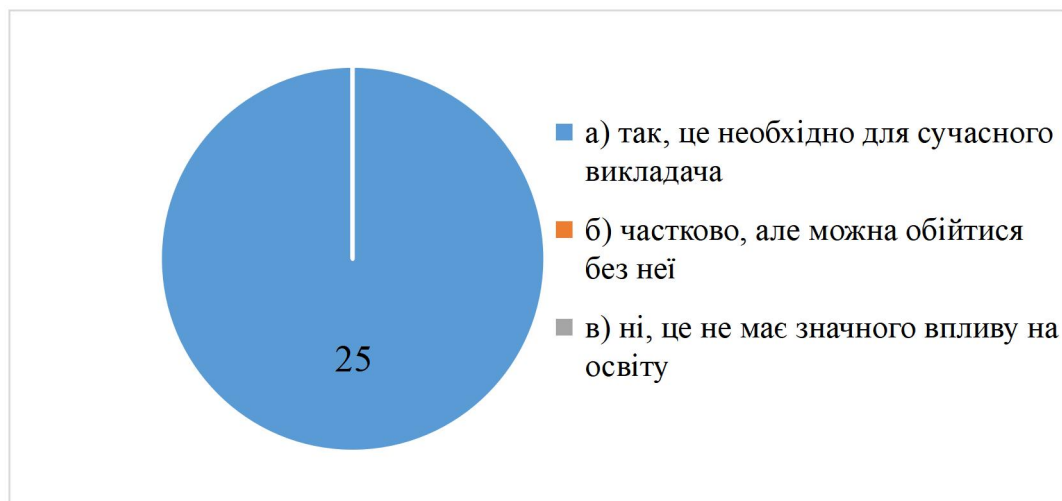
Діаграма 7. Зацікавленість використанням в навчанні певних видів медіаосвітніх ресурсів

Отримані дані свідчать, що студенти прихильні до активнішого використання інтерактивних тестів і платформ, що робить освітній процес гейміфікованим. Зацікавлені майбутні педагоги використанням мультимедійних презентацій, анімаційних відео, онлайн-дошок для спільної роботи. Разом із цим респонденти помірно обирали освітні відео та подкасти, онлайн-форуми й соціальні платформи для обговорення навчального матеріалу. Найменшу зацікавленість опитувані виявили використанням додатків для автоматизованого аналізу текстів, розширеній та віртуальній реальності (AR/VR) для навчання, веб-квестами або інтерактивними

симуляціями, що може бути пов'язано з меншою доступністю цих інструментів, недостатній досвід їх використання в освітньому процесі або низьку мотивацію до таких форм.

Отже, результати демонструють, що майбутні вчителі-словесники найбільше зацікавлені у використанні інтерактивних та наочних медіаінструментів і ресурсів, що сприяє інтерактивності освітнього процесу, колективній роботі й активній взаємодії. Одночасно із тим менш поширені інструменти або інноваційні потребують додаткового поширення й навчання роботи з ними.

Останнє питання анкети стосувалося особистого ставлення майбутніх учителів-словесників до необхідності формування медіаосвітньої компетентності як складника професійної підготовки (діаграма 8).



Діаграма 8. Особисте ставлення студентів до необхідності формування медіаосвітньої компетентності

Отримані відповіді демонструють, що всі респонденти усвідомлюють, що формування медіаосвітньої компетентності є важливим компонентом професійної підготовки сучасного викладача.

Отже, результати проведеного констатувального експерименту серед студентів-бакалаврів спеціальності ОП «Середня освіта (Українська мова і література. (Мова і література (англійська))» Національного університету

кораблебудування імені адмірала Макарова засвідчили, що майбутні учителі-словесники мають сформоване розуміння змісту понять «медіаосвіта» та «медіаосвітня компетентність» та їх основних складників. Здобувачі освіти вже мають досвід використання медіаресурсів й інструментів в освітньому процесі під час вивчення лінгвістичних дисциплін і демонструють умотивованість поглиблювати ці уміння й розширювати коло технологій, що застосовуються.

Одночасно сформованість медіаосвітньої компетентності студентів перебуває на середньому рівні, що свідчить про необхідність подальшого формування навичок роботи з сучасними медіаресурсами й інструментами та глибокій інтеграції їх в освітній процес. Визначені труднощі у процесі опанування визначають потребу в створенні сприятливого освітнього середовища й забезпечення організаційної підтримки здобувачів освіти.

Майбутні вчителі-словесники в повному обсязі усвідомлюють актуальність формування медіаосвітньої компетентності в їх професійній підготовці й демонструють умотивованість до її формування під час опанування лінгвістичних дисциплін. Це створює основу для інтеграції навчальної та виробничої практик із використанням медіаосвітніх інструментів і ресурсів в освітній процес студентів.

2. 3. Система вправ формування медіаосвітньої компетентності

Констатувальний експеримент засвідчив, що формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-словесників є актуальним питанням сучасного освітнього процесу, а студенти усвідомлюють важливість її сформованості в процесі своєї професійної підготовки.

Ми розробили систему вправ, спрямованих на формування медіаосвітньої компетентності під час вивчення теми «Іменник» із дисципліни «Сучасна українська літературна мова» в дистанційному форматі. Розроблені вправи поєднують традиційні лінгвістичні завдання й сучасні

цифрові технології, використання мультимедійних інструментів і сервісів для створення інтерактивних вправ, що дозволяє інтегрувати теоретичні знання в практичну діяльність в онлайн-середовищі.

Система охоплює різні типи вправ, що передбачають роботу з текстами, аудіовізуальними, мультимедійними й онлайн-комунікативними медіаосвітніми ресурсами, та спрямована на розвиток медіаосвітньої компетентності здобувачів вищої освіти й водночас пов'язана зі змістом практичного заняття. Усі завдання вкладаються в мультимедійну презентацію з вбудованими покликаннями й QR-кодами для переходу на медіаосвітні ресурси, де розміщено завдання. Презентація використовується як супровідний компонент під час заняття в дистанційному режимі.

Вправа 1. Перейдіть за покликанням або відскануйте QR-код та заповніть пропуски у теоретичному тексті про іменник.

Іменник – це самостійна частина мови, яка означає _____ й відповідає на питання ____ а _____. У реченні іменник найчастіше виконує функції _____ та _____.

Іменники поділяють на такі лексико-граматичні розряди:

- _____;
- _____;
- _____;
- _____;
- _____.

Іменники, що позначають істот, відповідають на питання _____, а неістот – _____. Власні назви пишуться з _____ літери, загальні – з _____. Предмета й явища, які пізнаються органами чуття людини, позначають _____ іменники. Їм протиставленні _____ іменники.

Іменники мають _____, _____ і _____ рід. Виокремлюють також іменники _____ роду, які називають осіб і чоловічої, і жіночої

статі. Рід іменника визначаємо, співвідносячи його з _____. Крім роду, іменники мають граматичну категорію числа: _____ та _____.

Також іменник має граматичну категорію _____, який в українській мові сім: _____, _____, _____, _____, _____, _____ та _____.

Іменник може належати до однієї з 4 відмін. До I відміни належать іменники _____, _____ і _____ роду з закінченням _____ та _____. До II відміни належать іменники _____ роду на твердий або м'який приголосний основи або із закінченням _____, _____ роду із закінченням _____, _____ та _____. До III відміни належить іменник _____ та іменники _____ роду, що закінчуються на твердий чи м'який приголосний основи. До IV відміни належать іменники _____ роду з закінченням _____ та _____, у яких при відмінюванні з'являються суфікси.

За кінцевим приголосним основи іменники поділяються на _____ групи. Групи мають лише іменники _____ та _____ відмін.

Вправа 1 спрямована на актуалізацію теоретичних знань із теми «Іменник». Викладач заздалегідь створює інтерактивне завдання в форматі заповнення пропусків на платформі LearningApps, у якому студенти повинні заповнити пропущені елементи характеристики іменника (рисунок 1).

Іменник — це самостійна частина мови, яка означає _____ та відповідає на питання _____ та _____. У реченні іменник найчастіше виконує функції _____ та _____.

Іменники поділяють на наступні лексико-граматичні розряди:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Іменники, що позначають істот, відповідають на питання _____, а неістот — _____. Власні назви пишуться з _____ літери, загальні — з _____. Предмета й явища, які пізнаються органами чуття людини, позначають _____ іменники. Їм протиставлені _____ іменники. Іменники мають _____, _____ і _____ рід. Виокремлюють також іменники _____ роду, які називають осіб і чоловічої, і жіночої статі. Рід іменника визначаємо, співвідносячи його з _____. Крім роду, іменники мають граматичну категорію числа: _____ та _____. Також іменник має граматичну категорію _____, який в українській мові сім: _____, _____, _____, _____, _____, _____ та _____.

Іменник може належати до однієї з 4 відмін. До I відміни належать іменники _____, _____ і _____ роду з закінченням _____ та _____. До II відміни належать іменники _____ роду на твердий або м'який приголосний основи або із закінченням _____, _____ роду із закінченням _____ та _____. До III відміни належить іменник _____ та іменники _____ роду, що закінчуються на твердий чи м'який приголосний основи. До IV відміни належать іменники _____ роду з закінченням _____ та _____, у яких при відмінюванні з'являються суфікси.

За кінцевим приголосним основи іменники поділяються на _____ групи. Групи мають лише іменники _____ та _____ відмін.

Рис. 1. Скриншот виконання вправи 1

Під час заняття студенти підключаються до виконання завдання за покликанням або шляхом сканування QR-коду, який демонструється на екрані. Викладач репрезентує його на екрані. Здобувачі освіти виконують вправу в синхронному режимі. Викладач послідовно розподіляє між студентами речення, у яких здобувачі освіти озвучують попущені елементи й вносять відповідь. Так у ході групової роботи в режимі реального часу студенти відновлюють й актуалізують отримані раніше знання.

Ця вправа передбачає оперативне відтворення ключових положень теми «Іменник» у цифровому середовищі, а інтерактивний формат виконання сприяє формуванню навичок роботи з медіаосвітніми ресурсами, синхронної комунікації в дистанційному форматі й відповідального внесення інформації до публічного медіатексту.

Вправа 2. Відскануйте QR-код або перейдіть за покликанням, наданому у чаті, на дошку Whiteboard Fox. Розподіліть 20 іменників за відмінами, перетягуючи стікери у відповідні колонки – I, II, III, IV відміна.

Сирота, піч, батько, пісня, теля, мати, край, дівча, земля, хлоп'я, лелека, курча, степ, честь, сіль, ім'я, день, суддя, гайдамака, тінь, зима.

Після завершення сортування підготуйтеся коротко пояснити свій вибір для будь-якого слова.

Вправа 2 спрямована на практичне відпрацювання навичок розрізняти відміни іменників. Для її розробки викладач використовує сервіс Whiteboard Fox, на якому створює чотири поля з позначенням відмін I відміна», «II відміна», «III відміна» та «IV відміна» й стікери з 20 іменниками (рисунок 2).

Студенти отримують доступ до вправи за покликанням і упродовж відведеного часу повинні перетягнути кожен стікер з іменником у відповідну категорію відміни. Після завершення сортування студенти по черзі обґрунтовують, чому кожен іменник віднесено до певної відміни. Таким чином здобувачі освіти відпрацьовують навички колективної роботи з

інтерактивними медіаосвітніми ресурсами, а в форматі дискусії в цифровому середовищі перевіряють правильність розподілу, закріплюючи знання про розрізнення відмін іменників.

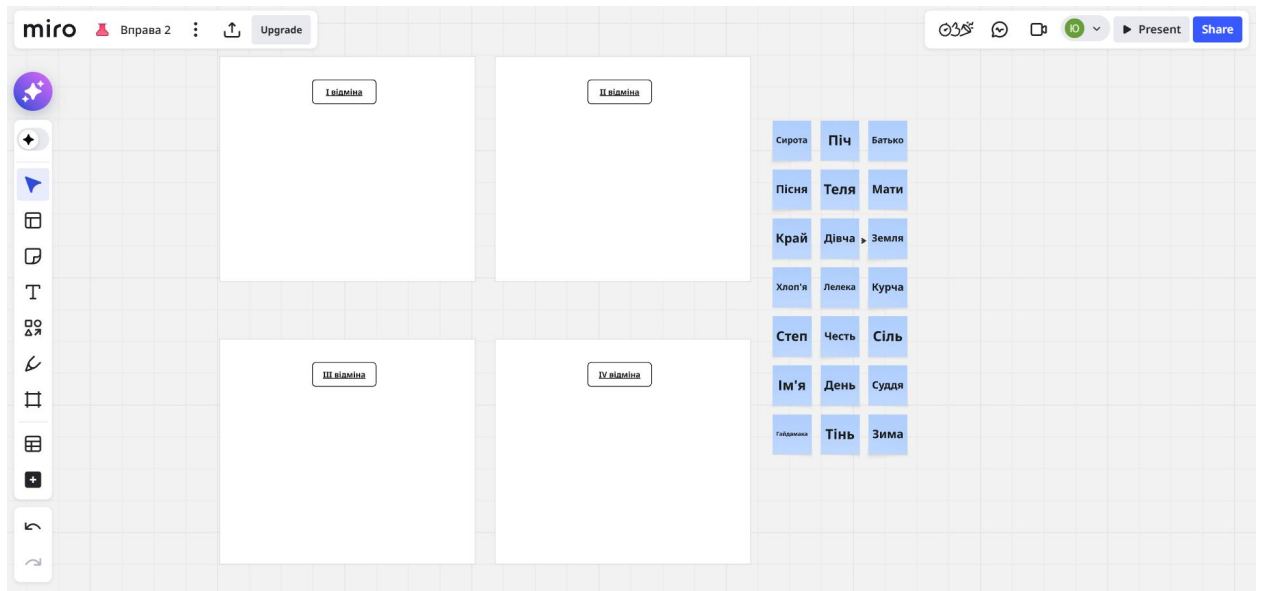


Рис. 2. Скриншот виконання вправи 2

Вправа 3. Відскануйте QR-код або перейдіть за покликанням, наданому у чаті, на дошку Whiteboard Fox. Розподіліть іменники за категоріями: мають форми тільки однини, мають форму тільки множини, мають форми й однини, і множини.

Паство, спагеті, вітер, молоко, штани, долина, совість, ворота, книга, Полтава, Чернівці, банкомат, малювання, канікули, чорнило, мед, радощі, дитина, гіпс, Карпати, дерево, дитя, сходи, пісня, кава, ясла, зірка.

Вправа 3 спрямована на аналіз категорії числа іменників й особливостей їхнього морфологічного вираження. Викладач заздалегідь створює інтерактивну вправу для студентів, під час якої кожен здобувач освіти індивідуально розподіляє іменники за категоріями: мають форми тільки однини, мають форму тільки множини, мають форми й однини, й множини (рисунок 3).

Рис. 3. Скриншот виконання вправи 3

Студенти переходять до вправи за покликанням або через QR-код, у режимі реального часу виконують завдання, а після завершення викладач ініціює усне обговорення. Кожен здобувач освіти повинен обрати один іменник, назвати категорію, до якої його відніс, і схарактеризувати засіб вираження категорії числа (флексія, суфікс, чергування звуків, синтаксичний засіб вираження).

Під час виконання цієї вправи студенти закріплюють на практиці знання з категорії числа іменників, навчаються працювати з медіатекстами в цифровому середовищі.

Вправа 4. Відкрийте Google Docs за покликанням або QR-кодом. Знайдіть у своєму реченні всі іменники. Виділіть кожен іменник зеленим кольором. У коментарі до виділеного слова вкажіть відмінок та засіб його вираження. Під час спільного обговорення зачитайте своє речення й аргументуйте відповідь.

1. *Малий зріст був найуразливішим місцем у Ігоря насамперед тому, що через це його неохоче приймали грати у футбол.*
2. *Бджоли перемовляються танцем, у них немає мови.*

3. Солому подавали підвісною дорогою до корівника.
4. У веселих турботах табірнього життя дні минали швидко.
5. Десь по обіді через відкрите вікно до художника долинуло гурчання мотора автомашини і враз стихло.
6. Площу почали готувати два роки тому ще під пшеницю.
7. Із заходу, понад старим, ще довоєнним кукурудзищем майже над самою землею тягло хмари.
8. Пройдуся по майдану білим цвітом І загублюсь навіки в далині.
9. Я люблю тебе, друже, за те, що в очах твоїх море синіє.
10. Три ночі ти, красуне величава, цвітеш, розклавши на воді листи, великі і округлі, мов щити.

Вправа 4 має на меті поглибити та закріпити знання про відмінки іменників і споби їх вираження. Викладач у Google Docs створює онлайн-документ, у якому розміщує речення за кількістю студентів (рисунк 4).

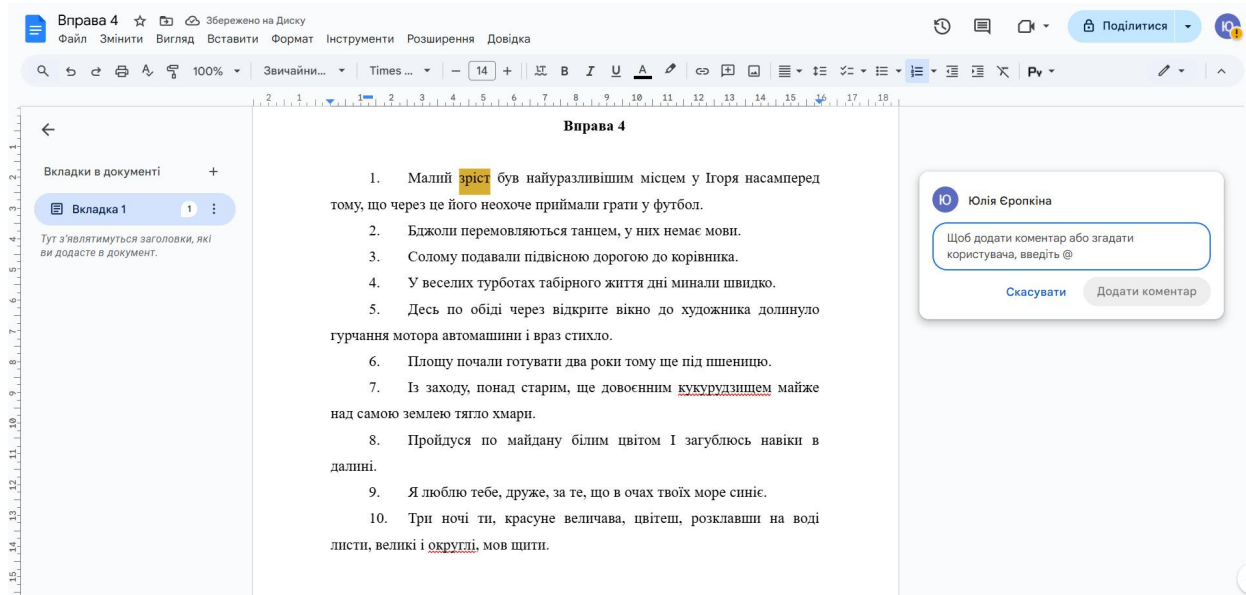


Рис. 4. Скриншот виконання вправи 4

Студенти отримують доступ до документа за покликанням, а викладач розподіляє речення між ними. Завдання кожного студента полягає в тому, щоб протягом відведеного часу знайти в поданому реченні всі іменники, виділити їх зеленим кольором, і визначити їх відмінок і засіб його вираження.

Свою відповідь студент оформлює у вигляді коментарів до кожного іменника. Після виконання завдання здобувачі освіти зачитують речення, пояснюють метод знаходження іменників, репрезентують свою відповідь щодо вживання відмінка й аргументують її.

Під час виконання цієї вправи майбутні учителі-словесники відпрацьовують отримані лінгвістичні знання в цифровому середовищі й набувають уміння синхронної роботи з онлайн-документами.

Вправа 5. Прослухайте поезію Ліни Костенко «Страшні слова, коли вони мовчать». Випишіть максимально можливу кількість іменників, які розпізнали на слух. По черзі назвіть по одному іменнику. Для свого слова визначте відміну та групу (тверда, м'яка, мішана) і аргументуйте свою відповідь.

Вправа 5 зосереджена на закріпленні знань про відміни іменників й аналізі їхніх груп: твердої, м'якої, мішаної. Студентам пропонується прослухати художній текст або поезію, наприклад вірш Ліни Костенко «Страшні слова, коли вони мовчать...», розміщений на ресурсі YouTube (рисунок 5).

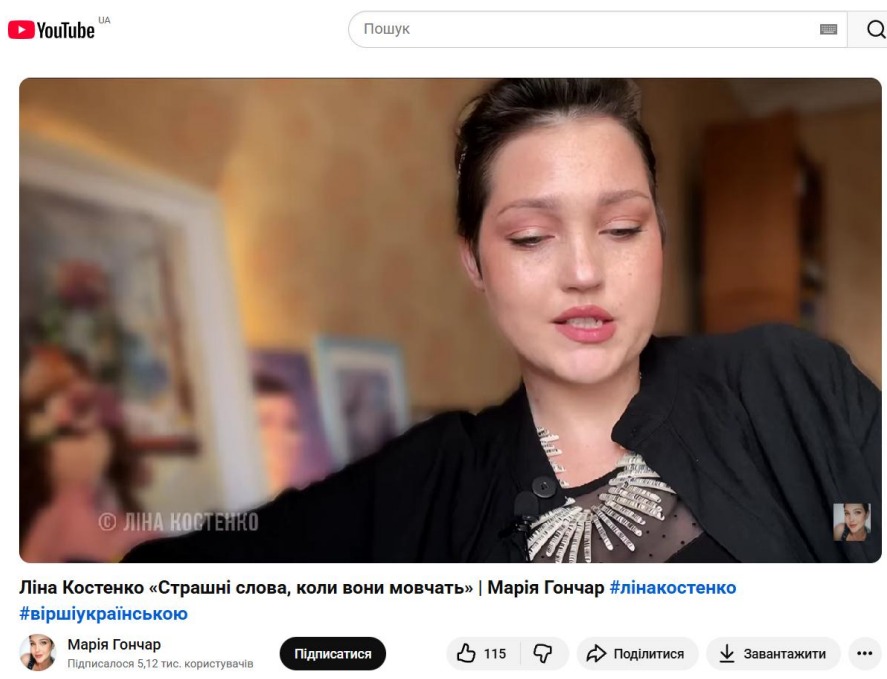


Рис. 5. Скриншот виконання вправи 5

Під час аудіювання здобувачі освіти виписують максимальну кількість іменників, які вдалося розпізнати на слух. Після цього студенти по черзі називають по одному іменнику, визначають його відміну та групу й обґрунтовують свою відповідь. Вправа триває доти, доки не буде проаналізовано всі іменники з поезії. Якщо певні слова не було розпізнано, здобувачі освіти відшукують їх у відповідях своїх одногрупників або отримують підказу від викладача, який визначає, кому зі здобувачів освіти доручити додатковий аналіз. Так повинні бути названі всі іменники з вірша.

Під час виконання цієї вправи студенти працюють з аудіолітературним медіатекстом, відпрацьовують навички сприйняття інформації на слух і уміння обирати необхідну; здійснюють аналіз частини мови в цифровому середовищі.

Вправа 6. Відскануйте QR-код або перейдіть за покликанням, наданому в чаті, на Padlet. Розділіться на команди по 5 студентів та за сигналом викладача перейдіть у сесійну кімнату в Zoom. Разом зі своєю командою знайдіть у запропонованому вам реченні на картці 5 іменників:

1. *Такої дивної отрути я ще ніколи не пила. Такої чистої печалі, такої спраглої жаги, такого зойку у мовчанні...*
 2. *Липень промайнув гарячим крилом над землею і розтанув між соковитими травами та розкішними деревами.*
 3. *Без українського рушника не обходяться народження, одруження людини, різні свята.*
 4. *...Ми зберемось Під твою корогву всі гуртом; Ми готові тобі і країні Послужити мечем і щитом.*
 5. *Ластівка віщує господареві добробут, а сім'ї обіцяє благополуччя.*
- Зробіть морфологічний розбір іменників за схемою.*
- 1) *частина мови;*
 - 2) *початкова форма (називний відмінок однини);*
 - 3) *власна чи загальна назва;*

- 4) *назва істоти чи неістоти;*
- 5) *змінність / незмінність;*
- 6) *семантичний розряд (назва предмета, речовини, ознаки, стану, дії тощо);*
- 7) *конкретність / абстрактність;*
- 8) *збірність (за потреби);*
- 9) *число;*
- 10) *рід;*
- 11) *відмінок;*
- 12) *відміна;*
- 13) *група (тверда, м'яка, мішана);*
- 14) *синтаксична роль (на основі контексту або моделювання).*

Запишіть розбір у коментарі до картки вашої групи на Padlet. Визначте, хто з учасників команди презентуватиме аналіз окремих іменників. Під час загального обговорення презентуйте морфологічний аналіз своїх іменників, аргументуючи відповідь.

Вправа 6 має на меті сформувати в майбутніх учителів-словесників уміння здійснювати повний морфологічний аналіз іменника як частини мови. Викладач добирає речення, кожне з яких містить низку іменників (кількість речень відповідає кількості груп по 4-5 осіб). На Padlet створює дошку, на якій надає схему морфологічного розбору, а також створює «картки» з реченням для кожної команди студентів (рисунок 6).

Перед початком виконання завдання студенти за покликанням або QR-кодом відкривають Padlet, а наступним кроком викладач розподіляє здобувачів освіти в команди по 4-5 осіб і переводить їх у сесійні кімнати (Breakout Rooms) в Zoom, вказавши в налаштуваннях час роботи цих кімнат (рисунок 7).

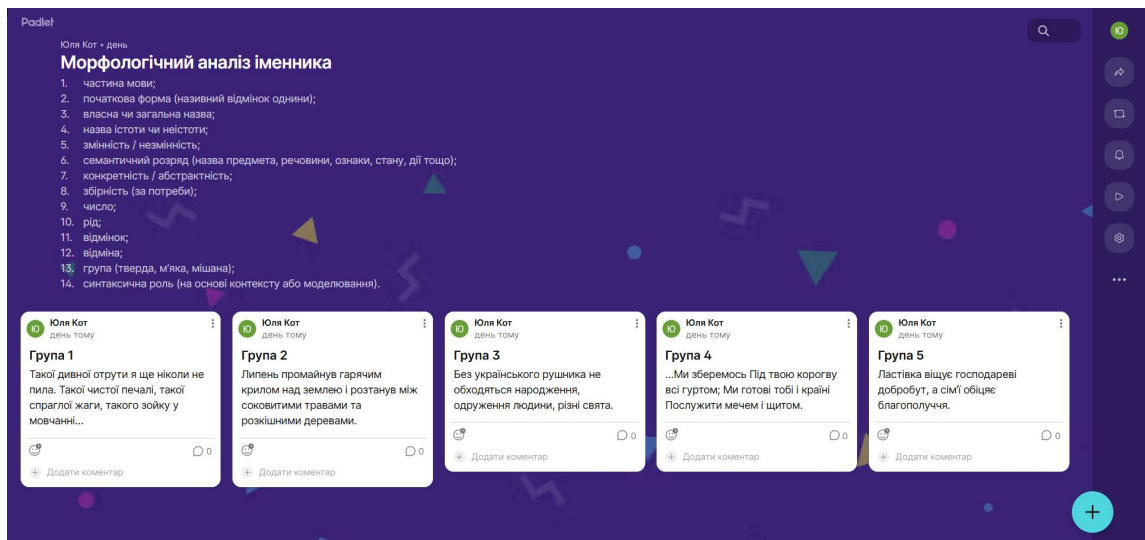


Рис. 6. Скриншот виконання вправи 6

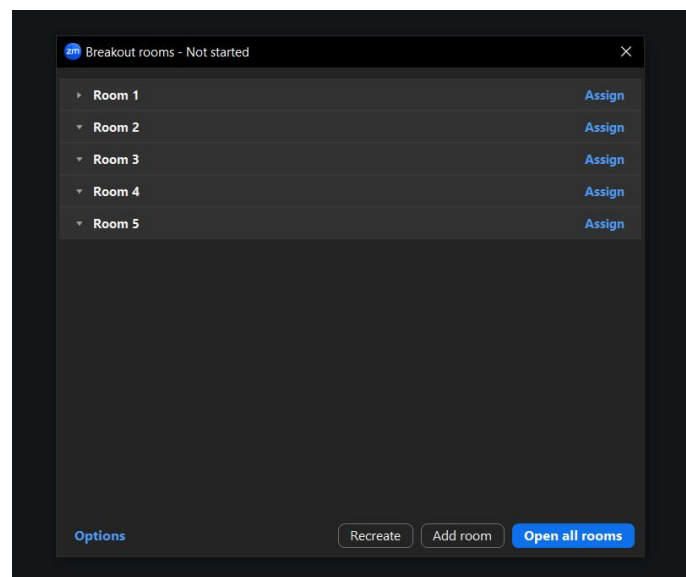


Рис. 7. Скриншот виконання вправи 6

Завдання кожної команди полягає в тому, щоб упродовж відведеного часу знайти в реченні всі 5 іменників, здійснити морфологічний аналіз кожного й записати результати у відповідну картку на Padlet в коментарях до неї. Студенти також визначають, хто презентуватиме розбір окремих слів. Викладач періодично здійснює візити до кожної команди й спостерігає за її роботою.

Після виконання вправи студенти повертаються до основної кімнати Zoom, викладач демонструє дошку Padlet і кожна команда репрезентує свій морфологічний аналіз іменників, аргументуючи відповідь.

У процесі виконання завдання студенти синхронно працюють у цифровому освітньому середовищі, здійснюють колективну роботу дистанційно й узаємодіють в електронному середовищі.

Вправа 7. *Перейдіть за покликанням або відскануйте QR-код. Пройдіть веб-квест, віднайшовши всі 12 активних об'єктів онлайн-кімнати з прихованими в них питаннями та надавши відповіді на кожне.*

1. *Випишіть словосполучення, у яких допущено помилку: хронічна нежить, широка авеню, смачне саямі, маленький поні, загадкова Міссісіпі, свійська собака, пухнасте пончо, хутряне манто.*
2. *Випишіть з наведеного переліку всі іменники чоловічого роду: магазин, посуд, путь, словник, рояль, базіка, обличчя, жайвір, торнадо, дріб, ящур, заєць, толь.*
3. *Випишіть з наведеного переліку всі іменники, які належать до твердої групи: кузня, олень, богатир, мати, козеня, кермо, ноша, чоло, пеншок, книга, стіна, вітер.*
4. *Випишіть всі іменники, які в орудному відмінку однини мають закінчення -ою: липа, шия, круча, береза, крупа, левада, Ілля, Микола, Олена, груша, миля, точка.*
5. *Випишіть всі іменники, які вживаються лише у формі множини: ножиці, кияни, ворота, вила, школярі, ліси, дріжджі, вижимки, директори, шори, чернівчани, плечі, книги, граблі, голоблі, воли.*
6. *Випишіть всі іменники першої відміни: каченя, щастя, радість, листоноша, сузір'я, насип, день, любов, плем'я, круча, земля, суддя, ім'я, розкіш.*

7. *Випишіть всі іменники другої відміни: каченя, щастя, радість, листоноша, сузір'я, насип, день, любов, плем'я, круча, земля, суддя, ім'я, розкіш.*
8. *Випишіть всі іменники третьої відміни: каченя, щастя, радість, листоноша, сузір'я, насип, день, любов, плем'я, круча, земля, суддя, ім'я, розкіш.*
9. *Випишіть всі іменники четвертої відміни: каченя, щастя, радість, листоноша, сузір'я, насип, день, любов, плем'я, круча, земля, суддя, ім'я, розкіш.*
10. *Випишіть всі іменники, які належать до м'якої групи: книга, кузня, ноша, мати, олень, богатир, козеня, чоло, земля, пеньок, вітальня, кермо.*
11. *Випишіть всі іменники, які у кличному відмінку мають закінчення -у (-ю): читач, Роман, гончар, братик, оленяр, хлопець, Остап, боєць, герой, офіцер, полковник, Олексій, кобзар.*
12. *Випишіть всі іменники, які у родовому відмінку однини мають закінчення -у (-ю): епізод, караван, долар, дзвін, степ, кишечник, купон, асфальт, атом, сумнів, крик.*

Вправа 7 «Вебквест» має на меті в інтерактивній формі закріпити знання студентів про Іменник. Розробка вебквесту здійснюється викладачем на медіаосвітньому ресурсі Всеосвіта, на якому пропонуються інструменти для розробки такого типу вправ. Для вправи обирається тематичний шаблон – у нашому випадку інтерактивна класна кімната, певні елементи якої є активними об'єктами (рисунок 8).

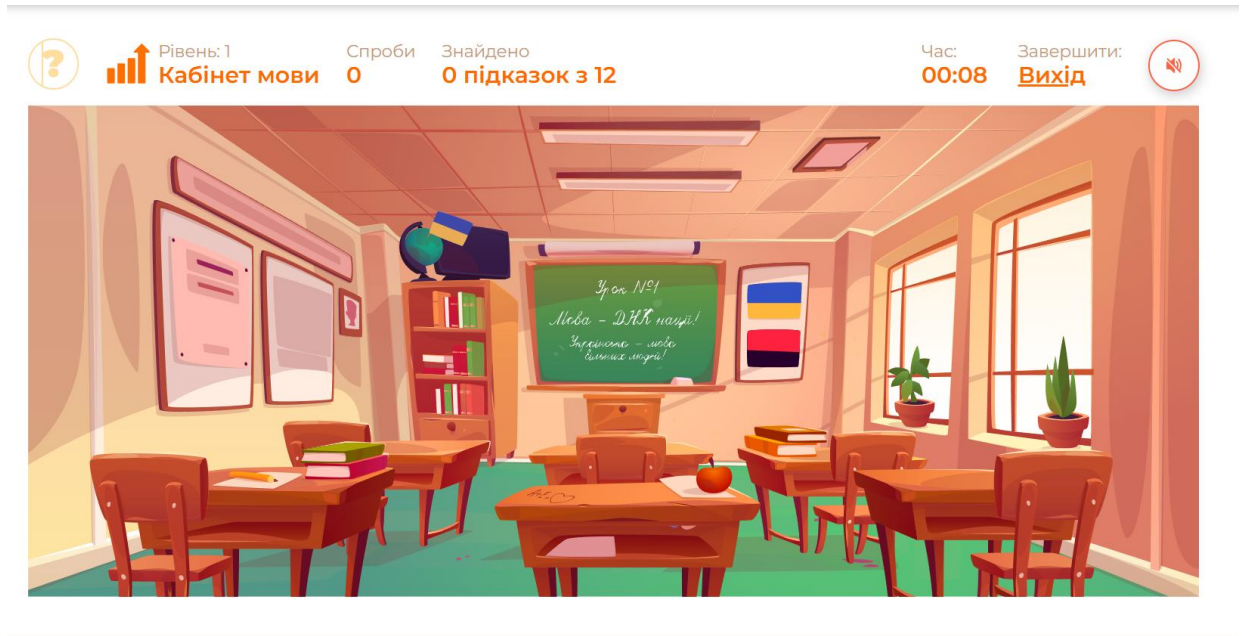


Рис. 8. Скриншот виконання вправи 7

До кожного об'єкта викладач прив'язує практичні завдання для перевірки, що стосуються теми заняття. Вправа передбачає текстову відповідь студентів (рисунок 9).

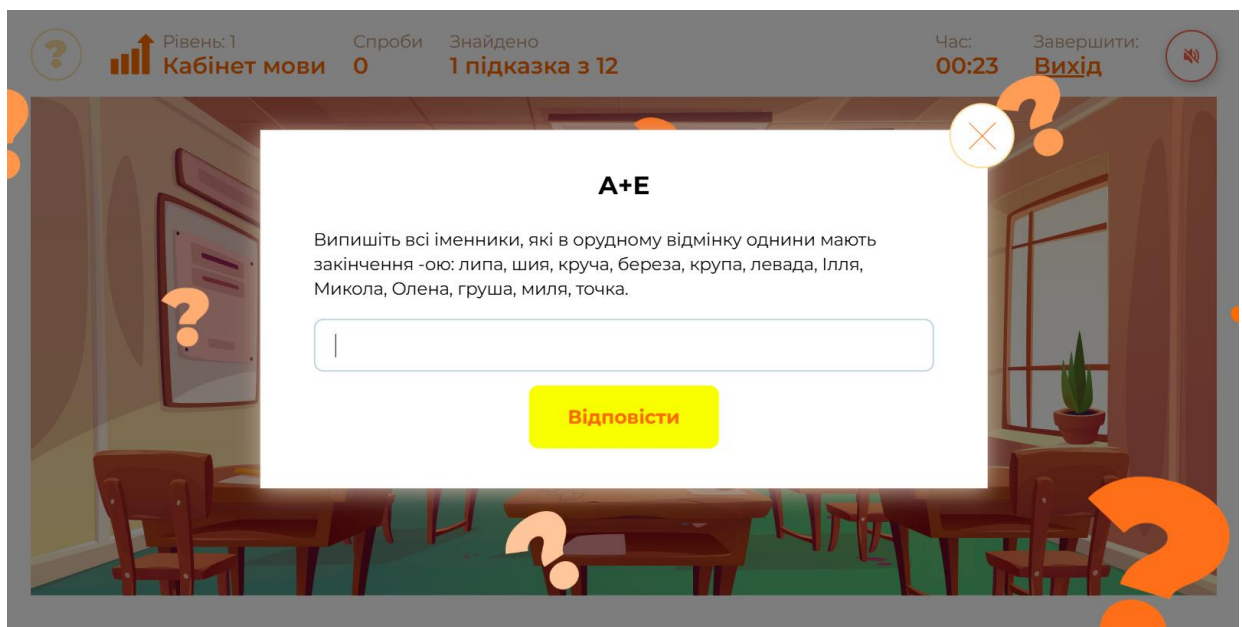


Рис. 9. Скриншот виконання вправи 7

Студенти отримують доступ до вебквесту шляхом сканування QR-коду. Завдання полягає в тому, щоб знайти всі активні об'єкти в інтерактивній кімнаті й надати на них короткі письмові відповіді на всі завдання. Під час роботи студентів викладач відстежує процес проходження вебквесту й фіксує кількість правильних відповідей кожного здобувача освіти для визначення подальшого рівня актуалізованих знань.

У процесі виконання вебквесту студенти опановують роботу з інтерактивним медіаосвітнім ресурсом, навчаються взаємодіяти з цифровим навчальним контентом й оперативно опрацьовувати інформацію в онлайн-середовищі.

Отже, запропонована система вправ поєднує практичне відпрацювання теоретичних знань з теми «Іменник», яка вивчається в межах дисципліни «Сучасна українська літературна мова», та вміння здійснювати його морфологічний розбір. Кожне завдання створене за допомогою медіаосвітніх ресурсів й інструментів і передбачає безпосередню взаємодію студентів із цими цифровими технологіями під час проведення заняття.

Вправи забезпечують як індивідуальне, так і колективне опрацювання матеріалу в синхронному форматі онлайн-заняття, що сприяє ефективному поєднанню професійної підготовки з практичною роботою в цифровому освітньому середовищі. Виконання запропонованих вправ забезпечує практикоорієнтований підхід до формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів української мови.

Висновки до розділу 2

У межах проведеного дослідження здійснено аналіз умов і можливостей формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів словесників у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін. Результати вивчення освітньої програми «Середня освіта (Українська мова та література.

(Мова і література (англійська)))» за 2024 та 2025 рр. продемонстрували, що медіаосвітня компетентність інтегрована в результати навчання як у прямій, так в опосередкованій формі. Порівняльний аналіз освітніх програм за 2024 та 2025 рр. засвідчив не тільки сталість засад для формування медіаосвітньої компетентності, а й її глибшу інтеграцію в зміст навчання здобувачів вищої освіти.

Проведений констатувальний експеримент серед студентів-бакалаврів, які навчаються за ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова і література (англійська)))» в Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова, дозволив визначити рівень сформованості їхньої медіаосвітньої компетентності як середній. Результати експерименту продемонстрували, що студенти усвідомлюють зміст поняття «медіаосвітня компетентність», володіють базовими вміннями й навичками використання медіаосвітніх ресурсів та інструментів в освітньому процесі й підтримують інтеграцію заходів щодо формування цієї компетентності у свою професійну підготовку. Разом із цим встановлено необхідність поглиблення практичних умінь здобувачів освіти, розширення їхнього досвіду у використанні цифрових технологій в освітніх цілях, створення сприятливих умов і надання організаційної підтримки.

На основі дослідження запропоновано систему вправ фз фундаментальної у професійній підготовці майбутніх учителів української мови дисципліни «Сучасна українська літературна мова», яка зокрема охоплює формування медіаосвітньої компетентності в студентів під час вивчення теми «Іменник» у дистанційному форматі. Завдання поєднують відпрацювання лінгвістичних знань із використанням медіаосвітніх ресурсів і інструментів і передбачають активну й інтерактивну взаємодію здобувачів освіти з цифровим освітнім середовищем. Система охоплює різні види робіт, зокрема роботу з онлайн-документами, аудіовізуальними матеріалами,

колективні дії з інтерактивним дошками, онлайн-квести, індивідуальні й колективні завдання в синхронному онлайн-режимі.

Отже, формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-словесників є актуальною складовою їхньої професійної підготовки. Упровадження медіаосвітніх інструментів і ресурсів у процес вивчення лінгвістичних дисциплін сприяє розвитку умінь ефективно взаємодіяти з цифровим освітнім середовищем і використовувати сучасні медіаосвітні технології.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Досліджено поняття «компетентність» і «компетенція» в наукових розвідках педагогів і лінгводидактів, дефініція яких і сьогодні є актуальним питанням. З'ясовано, що компетентність є багатовимірною характеристикою учителя української мови. Вона поєднує мотиваційний, емоційно-ціннісний і поведінковий елементи, які важливі для самореалізації в професійному й соціальному середовищі. Компетентність пов'язана з формуванням компетенцій, що охоплюють результати засвоєння лінгвістичних дисциплін, набуття педагогічних знань й здатність їх використовувати в професійній діяльності. Компетентність є багатовимірною й особистісною здатністю педагога використовувати набуті знання, вміння й навички в процесі розв'язання освітніх задач. Компетенція, у свою чергу, є нормативною вимогою до результатів навчання здобувачів вищої освіти.

Схарактеризовано низку компетентностей, які повинні сформуватися в майбутнього вчителя-словесника для здійснення педагогічної діяльності. З'ясовано, що професійна компетентність охоплює загальнонаукові й педагогічні основи з лінгвістичним, лінгводидактичними, комунікативними й культурологічними компонентами. Вона є основою виконання вимог до вчителя-словесника щодо якісної організації освітнього процесу, формування в здобувачів освіти мовної й методичної компетентності, розвитку в учасників освітнього процесу критичного мислення та їхньої національно-культурної ідентичності. Лінгводидактична компетентність забезпечує формування здатності ефективно комунікувати з учнями, розуміти й зважати на їхні психологічні особливості, володіти методикою викладання мовознавчих курсів, оцінювати знання, застосовувати сучасні технології навчання й безперервно вдосконалювати власну педагогічну майстерність.

2. Обґрунтовано медіаосвітню компетентність, її компоненти, зв'язок із медіаосвітою й медіаграмотністю, з'ясовано умови формування її у

сучасному освітньому середовищі. З'ясовано, що медіаосвітня компетентність передбачає здатність критично мислити, адаптувати й створювати медіаконтент в освітніх цілях, ефективно використовувати медіаосвітні ресурси й цифрові інструменти для забезпечення якісного рівня мовознавчої освіти.

3. Визначено, що інформаційний обсяг лінгвістичних дисциплін «Вступ до мовознавства», «Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія української мови)», «Стилістика української мови», визначених у ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2024 р., а також дисциплін «Українська діалектологія», «Старослов'янська мова», «Історична граматики української мови», «Історія української мови», якими доповнена ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2025 р., складають підґрунтя формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-словесників. Ці дисципліни забезпечують засвоєння лінгвістичних знань учителя-словесника, що доцільно доповнювати й поглиблювати активним використанням медіаосвітніх ресурсів під час їх вивчення здобувачами вищої освіти.

4. Схарактеризовано особливості дистанційного й змішаного навчання та підсумовано, що ці форми освіти сприяють формуванню медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-словесників, оскільки вимагають уміння працювати з медіаосвітніми ресурсами, впроваджувати їх у підготовку до навчальних занять під час опанування мовознавчих дисциплін.

5. Проведено аналіз ОП 2024 та 2025 рр. із метою виявити умови й можливості формування медіаосвітньої компетентності здобувачів педагогічної освіти в процесі опанування лінгвістичними дисциплінами. Аналіз ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» 2024 та 2025 рр. продемонстрував, що медіаосвітня компетентність наявна в програмних результатах. Порівняльний аналіз ОП

продемонстрував, що засади для формування медіаосвітньої компетентності є сталими й, разом із тим, простежується більш ґрунтовна їх інтеграція в процес здобуття вищої освіти майбутніми педагогами.

6. Результати констатувального експерименту, що проводився серед студентів I-IV курсів, які навчаються за ОП «Середня освіта (Українська мова та література. Мова та література (англійська))» в Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова, продемонстрували рівень сформованості їхньої медіаосвітньої компетентності як середній. Встановлено, що студенти розуміють багатоаспектність поняття «медіаосвітня компетентність», володіють базовими вміннями й навичками використання медіаосвітніх ресурсів та інструментів в освітньому процесі й зацікавлені інтеграцією формування власної медіаосвітньої компетентності як складової професійної підготовки вчителя-словесника. У ході експерименту виявлено потребу здобувачів освіти в розвитку практичних умінь користування медіаосвітніми ресурсами й інструментами, збагачені їхнього досвіду в користуванні цифровими технологіями в освітньому процесі, створенні сприятливих умов й забезпеченні організаційної підтримки з боку викладачів.

7. У дослідженні запропоновано систему завдань із дисципліни «Сучасна українська літературна мова», де кожна з 7 вправ на тему «Іменник» сприяє формуванню медіаосвітньої компетентності в умовах навчання в дистанційній формі. У завданнях охоплено засвоєння лінгвістичних знань через медіаосвітні ресурси й інструменти, забезпечено взаємодію студентів із цифровим освітнім середовищем. Вправи охоплюють такі види навчальної роботи: робота з онлайн-документами, аудіовізуальними матеріалами, колективні дії з інтерактивним дошками, онлайн-квести, індивідуальні й колективні завдання в синхронному онлайн-режимі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Артюшин Л. М., Руденко Є. Г. Дистанційне навчання: аналіз понять, форматів, платформ та переваг і недоліків. *Телекомунікаційні та інформаційні технології*. 2023. Вип. 4 (81). С. 73–83.
2. Бабич Н. Д. Історія української літературної мови. Практичний курс: навч. посіб. Львів: Світ, 1993. 376 с.
3. Бевзенко С. П. Українська діалектологія: навч. посіб. для студ. філол. факультетів універ. та пед. інстит. Київ: Вища школа, 1980. 246 с.
4. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підрк. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
5. Бондар С. Компетентність особистості: інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. Вип. 2. С. 8–9.
6. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителів хімії в системі вищої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2011. 23 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
8. Видолуб Н., Грейліх О. Формування фахової компетентності у майбутніх вчителів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2022. Т. 1. Вип. 28. С. 104–112.
9. Гнедкова О. О. Педагогічні умови формування фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2017. 294 с.
10. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6fdb218a-4c2d-4dc3-ac10-f4504780dedb/content>.

- 11.Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. Вип. 8. С. 2–7.
- 12.Гончаренко С. Український педагогічний словник Київ: Либідь, 1997. 374 с.
- 13.Гончарук В. А., Гончарук В. В. Формування професійної компетентності вчителів-філологів з урахуванням нових підходів та інформаційних технологій. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12740/1/Formuvannya%20profesijnoyi%20kompetentnosti%20vchy%60teliv-filologiv%20z%20uraxuvannyam%20novy%60x.pdf>
- 14.Горбатюк Р. М. Структурно-функціональна модель технології формування педагогічної фасилітації майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 44. С. 290–294.
- 15.Гузій Н. Історичні витoki проблеми майстерності та професіоналізму педагогічної праці. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: моногр. Київ, Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 118–120.
- 16.Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста. Київ: УПКСКО, 1995. 80 с.
- 17.Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
- 18.Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- 19.Єрмоленко А. О. Медіакомпетентність як необхідна складова професійної майстерності сучасного педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. Вип. 137. С. 330–333.
- 20.Жовтобрюх М. А., Волох О. Т., Самійленко С. П., Слинько І. І. Історична граматики української мови: підр. Київ: Вища школа, 1980. 320 с.
- 21.Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>

22. Ішутіна О. Є. Сутність і структура лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 36. С. 67–70.
23. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освіт. політики / Н. М. Бібік та ін. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
24. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
25. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2013. 472 с.
26. Кравченко С. О. Науково-педагогічний аналіз понять «компетенція» та «компетентність». *Імідж сучасного педагога*. 2018. Вип. 8 (177). С. 41–47.
27. Кравчина Т. В. Критерії якості дистанційного навчання. Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання: *Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару з елементами вебінару*. 27 лютого 2017 р. Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ. 2017. С. 45–46.
28. Кривонос О., Коротун О.. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_8%282%29_6.
29. Крижанівська О. І. Історія української мови: Історична фонетика. Історична граматики: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 248 с.
30. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. Київ: «Знання», 2012. 390 с.
31. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс. 3-є вид. Харків: НТУ «ХПІ». Торсінг. 2002. 320 с.

- 32.Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування: навч. посіб. Харків: НТУ «ХП» Торсінг, 2001. 320 с.
- 33.Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. Вип. 11. С. 44–48.
- 34.Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.
- 35.Леута О. І. Старослов'янська мова: підр. Київ: Вища школа, 2001. 255 с.
- 36.Лузан Л. Характеристика та особливості професійної компетентності вчителів-словесників. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 8. С. 54–57.
- 37.Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *Тези доповідей Міжнародної наукової конференції «1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи»*. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка. 2014. С. 65–75.
- 38.Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2012. 44 с.
- 39.Мурзіна О. Сутність, зміст та структура медіакомпетентності лікаря. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2021. Вип.1. С. 21–29.
- 40.Нестеренко Т. А. Наступність у навчанні мовознавчих дисциплін історичного циклу. *Наукові записки ЦДПУ*. Кропивницький: Авангард, 2017. Вип. 151. С. 251–258.
- 41.Овсянникова К. Ю. Педагогічні умови формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів: обґрунтування проблеми. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 1. С. 124-127.
- 42.Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році: метод. реком. / за ред. В. І. Шуляра. Миколаїв: ОППО, 2020. 108 с.

- 43.Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 5. С. 7–16.
- 44.ОСВІТАЮ.UA. Війна, освіта та соціальний капітал. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/956/95635/SavED_AnnualReport_2025.pdf
- 45.Освітня програма «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухолімнського. 2024.
- 46.Освітня програма «Середня освіта (Українська мова і література. Мова і література (англійська))». Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025.
- 47.Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2008. 330 с.
- 48.Плющ П. Історія української літературної мови: підр. для студ. філолог. спец. ун-тів та пед. ін-тів. Київ: Вища школа, 1971. 423 с.
- 49.Положення про гаранта освітньої програми в Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова. URL: <https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/Polozhennya-pro-garanta-osvitnoi-programiNUK2020.pdf>
- 50.Поясок Т., Беспарточна О., Москалик Г., Клецова О. Формування медіакомпетентності у майбутніх педагогів вищої школи. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2023. Вип. 1. С. 168–174.
- 51.Приходькіна Н. О. Компетенція, компетентність, медіакомпетентність: аналіз термінології. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 5. С. 80–88.
- 52.Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII станом на 22 вер. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

53. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ від 25.04.2013 р. станом на 23 квіт. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
54. Програма навчальної дисципліни Вступ до мовознавства. 2024. URL: <https://fif.nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2020/.pdf>.
55. Програма навчальної дисципліни Стилїстика української мови. 2024. URL: <https://fif.nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2020/.pdf>.
56. Програма навчальної дисципліни Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія). 2024. URL: <https://fif.nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2020/pdf>.
57. Програма навчальної дисципліни Сучасна українська літературна мова (в т. ч. Українська діалектологія, Історія Української мови). 2024. URL: <https://fif.nuos.edu.ua/wp-content/uploads/6.pdf>
58. Професійна освіта: словник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
59. Процишина О. Формування методологічної компетентності майбутніх викладачів мистецьких шкіл з використанням ЕНК. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Т. 3. Вип. 83. С. 257–261.
60. Рибалко А. П. Використання дистанційної форми навчання в процесі математичної підготовки студентів-економістів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. Вип. 5 (77). С. 106–111.
61. Робоча програма навчальної дисципліни Українська діалектологія. 2025. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/07/RP_Ukrainska-dialektologiya_1-kurs.pdf.
62. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
63. Русанівський В. Історія української літературної мови: підр. Київ: АртЕк, 2002. 424 с.

- 64.Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. Херсон. держ. ун-т., Миколаїв: Швець В. М., 2018. 419 с.
- 65.Рускуліс Л. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови. *Наукові записки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2016. № 4. С. 136–141.
- 66.Сайт Державної служби оцінки якості освіти. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни. Офіційний сайт Державної служби оцінки якості освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>.
- 67.Самойленко О. М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. *Збірник наукових праць*. Херсон : «Міськдрук», 2011. С. 61.
- 68.Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 476 с.
- 69.Сергієнко І. Формування медіакомпетентності сучасного вчителя іноземної мови. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. Київ, 2021. С. 175–191.
- 70.Сердега Р. Л., Сагаровський А. А. Українська діалектологія: навч. посіб. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 156 с.
- 71.Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
- 72.Стойка О. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. Вип. 2 (46). С. 66–72.
- 73.Ткаченко Л., Хмельницька О. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування*

- творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. Т. 3 . Вип. 74. С. 91–96.
74. Уварова Т., Степанова Г. Медіаграмотність як пріоритетна компетенція в сучасній освіті. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v32/65.pdf>.
75. Усиченок О. Формування медіаосвітньої компетентності викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти. *Теорія та методика навчання та виховання.* 2023. Вип. 54. С. 109–120.
76. Ушкаленко І. М., Зелінська Ю. С. Дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах України та інших країнах. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=6254>.
77. Федь І., Вікторенко І., Вовк Н. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. Т. 3. Вип. 75. С. 106–110.
78. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомирський державний університет ім. Івана Франка, 2009. 20 с.
79. Хижняк І. А. Складники інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2012. Вип. 11, Ч. 2. С. 166–172.
80. Цимбалюк Я. С. Структура методичної компетентності вчителя. *Наука і освіта.* 2011. Вип. 4. С. 457–461.
81. Шарко В. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. *Інформаційні технології в освіті.* 2012. Вип. 13. С. 84–90.
82. Шубін О., Сіменко І., Пальцун І. Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ. *Вища освіта України.* 2011. Вип. 3. С. 119–125.

- 83.Яремчук Н. Психолого-педагогічна компетентність фахівців непедагогічних спеціальностей. *Вісник Львівського університету*. 2016. Вип. 30. С. 119–128.
- 84.Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary. Culture Cambridge : Polity Press, 2003. 219 p.
- 85.Christensen C. M., Horn M. B., Staker H. Blended: using disruptive innovation to improve schools. URL: http://hozekf.oerp.ir/sites/hozekf.oerp.ir/files/kar_fanavari/manabe%20book/Thinking/Blended_%20Using%20Disruptive%20Innovation%20to%20Improve%20Schools.pdf
- 86.Media and Information Literacy Curriculum for Teachers / UNESCO. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2011. 196 p.
- 87.Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010. 320 p.