

Ганна ЦИГАНОК

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
<https://orcid.org/0000-0002-6303-6831>

Юлія ЛУЩИК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
<https://orcid.org/0000-0003-4306-1949>

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ МЕДІАТЕКСТІВ

У статті теоретично обґрунтовано та практично перевірено педагогічну модель формування критичного мислення студентів засобами лінгвістичного аналізу медіатекстів. Авторами розкрито сутність «лінгвістичної пильності» як ключового компонента інформаційної стійкості особистості в умовах гібридної агресії. Систематизовано лінгвістичні маркери маніпулятивного впливу на лексико-семантичному, граматико-синтаксичному та дискурсивному рівнях. Описано етапи реалізації педагогічної технології: від когнітивної дестабілізації до продуктивно-рефлексивної діяльності. На основі результатів педагогічного експерименту доведено ефективність впровадження авторського алгоритму деконструкції текстів, що підтверджено статистично значущим зростанням показників аналітичних навичок у студентів експериментальної групи на 42 %.

Ключові слова: критичне мислення, медіатекст, лінгвістичний аналіз, маніпуляція, педагогічна модель, медіаграмотність, вища освіта, мовні маркери.

**Hanna TSYHANOK
Yuliia LUSHCHUK**

PEDAGOGICAL MODEL FOR FORMING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH THE LINGUISTIC ANALYSIS OF MEDIA TEXTS

The article theoretically substantiates and practically verifies a pedagogical model for developing students' critical thinking skills through the linguistic analysis of media texts. The authors explain the concept of "linguistic vigilance" as a vital part of an individual's information resilience under the conditions of hybrid aggression. They categorize linguistic markers of manipulative influence at the lexico-semantic, grammatical-syntactic, and discursive levels. The stages of implementing the pedagogical technology are outlined: from cognitive destabilization to productive-reflective activity. Based on the results of a pedagogical experiment, the effectiveness of the authors' text deconstruction algorithm is proven, as confirmed by a statistically significant 42 % increase in students' analytical skills in the experimental group.

Key words: critical thinking, media text, linguistic analysis, manipulation, pedagogical model, media literacy, higher education, language markers.

Сучасна парадигма вищої освіти в Україні постає перед викликом формування особистості, здатної до автономного функціонування в умовах агресивного інформаційного середовища, де медіатекст перетворюється на ключовий інструмент соціального моделювання та когнітивного впливу. Постановка проблеми в межах нашого дослідження ґрунтується на розумінні того, що критичне мислення не є абстрактною інтелектуальною операцією, а реалізується безпосередньо через вербальну деконструкцію повідомлень. Педагогічна актуальність обраної теми посилюється екзистенційними загрозами, зумовленими гібридною війною, де лінгвістичні маніпуляції стають засобом дестабілізації національної ідентичності та викривлення суспільної свідомості. Ми виходимо з тези, що традиційні підходи до медіаграмотності, які зосереджуються переважно на верифікації фактів, часто виявляються недостатніми, оскільки маніпулятивний потенціал тексту може бути закладений не у фактологічних помилках, а у специфічній архітектоніці мовних засобів, що апелюють до дораціональних рівнів сприйняття.

Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників останніх років свідчить про глибоку диференціацію підходів до розвитку критичного мислення та медіаграмотності. Для глибшого розуміння об'єкта дослідження необхідно проаналізувати фундаментальні підходи до дефініції ключових понять медіаосвіти, що склалися у світовій науковій думці. Зокрема, Дж. Поттер визначає цей феномен як стратегічний «шлях досягнення медіаграмотності, тобто розуміння процесів створення й добору медіатекстів, володіння високим рівнем розуміння медійного світу» [10, с. 18]. Таке трактування корелює з позицією Д. Бакінгема, який акцентує увагу на процесуальності явища, розмежовуючи медіаосвіту як безпосередній процес навчання та вивчення медіа, і медіаграмотність як закономірний результат цього процесу [9, с. 12]. У міжнародній практиці медіаосвіта розглядається як інструментарій, завдяки якому особистість набуває здатності критично розуміти природу, методи та наслідки медіаповідомлень.

В українському науковому просторі питання медіакультури та її міждисциплінарних зв'язків ґрунтовно представлені в працях І. Абрамової, В. Березенко, Н. Виговської [1] та інших дослідників, які розглядають медіакультуру як складний соціокультурний феномен. Особливе значення для нашого дослідження мають напрацювання Л. Найдонової, Н. Череповської [2; 4] та представників школи медіапсихології, які досліджують перетин інформаційного та освітнього просторів, закладаючи соціально-психологічні засади організації медіаосвіти молоді.

Фундаментальне значення для розуміння логічних операцій у процесі аналізу текстів мають роботи О. Тягла [7], який визначає критичне мислення як сучасний вид навчальної дисципліни та необхідну навичку для розпізнавання маніпуляцій. Роль педагога як ключової фігури у формуванні особистості цифрової доби підкреслює О. Топузов [5], акцентуючи на необхідності адаптації освітнього процесу до викликів Нової української школи.

Теоретичні та методичні засади розвитку професійної медіакультури, зокрема у магістрів освіти, детально висвітлені в дисертаційному дослідженні Т. Фурсикової [8], а концептуальні засади медіаграмотності як складової сучасних комунікаційних обмінів – у працях М. Осюхіної [3]. Важливим контекстом нашого дослідження є також аналіз трансформації медіа в процесі формування громадянського суспільства, що висвітлено в колективній монографії за редакцією Л. Супрун [6]. Проте, попри потужну теоретичну базу, питання безпосереднього використання лінгвістичного інструментарію як педагогічного засобу деконструкції медіатекстів потребує подальшої деталізації, що і зумовлює вибір напрямку нашого дослідження.

Запропонована нами педагогічна модель – цілісна система, де об'єктом впливу є механізм декодування медіаінформації студентом. Методологічну основу моделі становить трансдисциплінарний підхід, що об'єднує напрацювання когнітивної лінгвістики, психопедагогіки та теорії комунікації. Встановлена нами закономірність вказує на

те, що ефективність критичного мислення прямо залежить від рівня сформованості лінгвістичної компетентності: чим глибшим є розуміння функціонування мовних одиниць, тим вищою є резистентність до маніпулятивних стратегій. У цьому контексті ми пропонуємо відмовитися від поділу студентів на профільні групи, оскільки здатність до аналізу медіатексту є універсальною професійною вимогою для фахівця будь-якої галузі – від аграрної до технічної чи гуманітарної.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці алгоритму деконструкції медіатекстів, який адаптований для педагогічного використання. Особистий внесок авторів полягає в систематизації мовних маркерів маніпуляції, що дозволяє студентам переходити від інтуїтивного відчуття «неправди» до аргументованого доведення маніпулятивності повідомлення. Ми розглядаємо критичне мислення не як статичну рису, а як динамічний процес, що активується за певних педагогічних умов: створення ситуації когнітивного дисонансу при зіткненні з контрверсійним контентом та наступна аналітична робота з його мовною структурою. Тож теоретичний фундамент моделі закладає основи для переходу до практичної реалізації методів лінгвістичного аналізу, що будуть детально розглянуті в наступних розділах статті.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс методів: *теоретичні (термінологічний аналіз*: аналіз наукових джерел для дефініції поняття «лінгвістичний інструментарій», «критичне мислення», «медіатекст» та «лінгвістична маніпуляція» в освітньому контексті; *системно-структурний аналіз*: щоб розкласти процес аналізу тексту на етапи (від сприйняття слова до розуміння підтексту); *компаративний (порівняльний) метод*: зіставлення традиційних підходів до вивчення мови та новітніх методик медіаосвіти); *емпіричні (педагогічне спостереження*: фіксація того, як студенти реагують на маніпулятивні заголовки та чи помічають вони «мовні пастки» без підказок; *метод кейс-стаді (CaseStudy)*: аналіз конкретних прикладів із реальних медіа (новини, пости

у Facebook, Тік-Ток відео) як навчальних завдань; *метод моделювання*: створення навчальних ситуацій, де студенти самі мають переписати маніпулятивний текст на нейтральний (і навпаки)) та *лінгвістичні (контент-аналіз*: підрахунок частоти вживання емоційно забарвлених слів у тексті; *дискурс-аналіз*: дослідження того, який прихований зміст (ідеологію) несе в собі певна мовна конструкція; *метод деконструкції*: «розбирання» тексту на складники (хто діє? яка емоція? що приховано за пасивним станом дієслова?).

Інструментально-методичне забезпечення лінгвістичної деконструкції медіатекстів у вищій школі. Практична реалізація запропонованої педагогічної моделі потребує чіткого визначення категоріального апарату лінгвістичних маркерів, які виступають об'єктом аналітичної діяльності студентів. Особистий внесок авторів полягає в розробці трирівневої системи деконструкції медіаповідомлень, що дозволяє поетапно розкривати маніпулятивні стратегії через аналіз мовної тканини тексту. Перший рівень – лексико-семантичний – передбачає роботу з конотативним значенням слів. Нами встановлено науковий факт, що найбільш ефективним засобом емоційного програмування аудиторії є використання адеквативів із високим ступенем суб'єктивності та слів-маркерів, що не несуть конкретного денотативного змісту, але формують стійку оцінку установку. У процесі навчання студенти опановують методику ідентифікації «слів-ярликів» та евфемізмів, які ретушують негативні явища (наприклад, використання терміну «коригування цін» замість «здорожчання» або «вивільнення персоналу» замість «звільнення»). Педагогічний ефект тут полягає в розвитку здатності студента відокремлювати емоційний шум від сутнісної інформації, що є базовою закономірністю формування критичного мислення.

Особливу увагу в межах авторської методики приділено граматики-синтаксичному рівню аналізу, який часто залишається поза увагою традиційних курсів медіаграмотності. Встановлено тенденцію: маніпулятивні медіатексти демонструють

високу частотність вживання пасивних конструкцій та номіналізованих структур, що дозволяє автору повідомлення нівелювати суб'єкта дії та зняти з нього відповідальність за наслідки. У педагогічному аспекті ми пропонуємо вправу «відновлення актанта», де студенти мають реконструювати речення, перетворюючи пасивний стан на активний. Такий підхід стимулює пошук реального дійового суб'єкта (чи це уряд, чи конкретна корпорація, чи анонімна група впливу), що перетворює лінгвістичний розбір на інструмент соціального та політичного аналізу. Крім того, аналіз синтаксичних пасток включає роботу з модальністю: розрізнення слів, що виражають припущення («ймовірно», «можливо»), та категоріальних стверджень, які подаються як аксіоми без належної доказової бази.

Методика отримання фактичного матеріалу в нашому дослідженні базувалася на впровадженні «лабораторії критичного аналізу», де студенти працювали з актуальними медіакейсами – від новинних стрічок до професійно орієнтованих видань. Особисті думки автора щодо ефективності такого підходу підтверджуються зміною стратегії сприйняття інформації в студентів: від наївної довіри до тексту як джерела істини – до сприйняття тексту як конструкту, створеного з певною метою. Виявлено зв'язок між інтенсивністю використання лінгвістичних вправ та швидкістю ідентифікації логічних помилок у дискурсі. Зокрема, студенти починають розпізнавати помилкові дихотомії («або прогрес, або занепад») та хибні аналогії, що є маркерами риторичної маніпуляції. Це дозволяє стверджувати, що лінгвістичний інструментарій виконує роль каталізатора когнітивної гнучкості, привчаючи майбутніх фахівців до багаторівневої верифікації будь-якого вхідного повідомлення.

Методичний алгоритм, що становить ядро нашої моделі, включає також етап «зворотної інженерії» – створення студентами власних медіатекстів із заданими маніпулятивними параметрами та їх наступне взаємне рецензування. Такий підхід забезпечує глибоку інтеріоризацію отриманих знань: розуміючи механізм створення маніпуляції «зсередини», студент стає наба-

гато стійкішим до зовнішнього впливу. Так, встановлені нами закономірності вказують на те, що лінгвістичний аналіз медіатекстів у вищій школі є не просто додатковою опцією, а необхідною умовою формування інтелектуальної суверенності особистості, здатної протистояти масовим навіюванням та маніпулятивним стратегіям сучасного медіапростору.

Етапи реалізації педагогічної технології та психолінгвістичні механізми трансформації мислення здобувачів освіти. Ефективність запропонованої нами моделі зумовлена послідовністю етапів формування навички лінгвістичного аналізу, що корелює з рівнями когнітивного розвитку особистості. Нами встановлено, що перехід від пасивного декодування до активної критичної рефлексії не може бути спонтанним; він потребує специфічного педагогічного супроводу, який ми структурували в межах технологічного циклу. Першим етапом реалізації моделі є *когнітивна дестабілізація*, метою якої є руйнування ілюзії «інформаційної об'єктивності». У межах цього етапу студентам пропонуємо провести порівняльний аналіз висвітлення однієї події різними медіаресурсами, що мають протилежні ідеологічні вектори. Виявлена нами закономірність свідчить, що наочна демонстрація того, як за допомогою різних мовних засобів (наприклад, використання метафор «визволення» vs «окупація» або «активісти» vs «радикали») конструюється діаметрально протилежна реальність, стає потужним стимулом для активації критичного мислення. Особистий внесок авторів полягає в розробці системи «дискусійних тригерів» – мовних кейсів, що містять приховані логічні суперечності, які студенти мають виявити самостійно.

Другий етап – *інструментальний синтез* – зосереджений на опануванні технології «семантичного сканування». На цьому етапі викладач упроваджує методику роботи з фреймами та концептами. Ми пропонуємо розглядати медіатекст як мережу взаємопов'язаних смислових вузлів, де вибір певного слова активує у свідомості студента цілий пласт асоціацій (фреймів). Наприклад, упровадження в текст концепту

«загроза» через використання лексем «навала», «вторгнення», «неконтрольованість» автоматично блокує раціональний аналіз та вмикає захисні реакції психіки. Педагогічна задача тут полягає в навчанні студента розпізнавати ці «вхідні точки» маніпуляції та дистанціюватися від нав'язаного емоційного контексту. Встановлено науковий факт: усвідомлення механізму впливу на 40–50 % знижує рівень вразливості до маніпулятивного повідомлення. Отже, лінгвістичний аналіз виступає засобом раціоналізації емоційного сприйняття, що є фундаментальним для професійної стійкості майбутнього фахівця.

Окремим аспектом викладу основного матеріалу є аналіз *дискурсивних практик анонімності та авторитетності*. Нами виявлено тенденцію до активного використання в сучасних медіатехнологіях покликань на невизначені джерела («як стверджують фахівці», «за даними обізнаних джерел», «суспільство вимагає»). У процесі реалізації моделі студенти виконують вправи на верифікацію суб'єкта твердження. Ми розглядаємо це як розвиток «епістемічної пильності» – здатності критично оцінювати джерело знань через призму його мовного представлення. Встановлено зв'язок між умінням студента ідентифікувати апеляцію до анонімного авторитету та загальним рівнем його інтелектуальної незалежності. Особисті думки автора зводяться до того, що лінгвопедагогічна модель має бути наскрізною, тобто інтегрованою не лише у філологічні, а й у фахові дисципліни (наприклад, при аналізі спеціалізованих аграрних чи економічних оглядів), що дозволяє сформувати цілісну систему критичного сприйняття професійної інформації.

Третій етап – *продуктивно-рефлексивний* – завершує цикл формування компетенції. На цьому етапі студенти переходять від аналізу чужих текстів до створення «стерильних» (максимально нейтральних) інформаційних повідомлень на основі маніпулятивних першоджерел. Такий метод деконструкції через реконструкцію дозволяє на практиці відчувати складність збереження об'єктивності та виявити власні когнітивні упередження. Виявлена нами закономір-

ність підтверджує, що найвищий рівень критичного мислення демонструють ті здобувачі освіти, які здатні до саморефлексії над власною мовною практикою. Педагогічний результат впровадження цієї моделі полягає не лише в здобутті лінгвістичних знань, а й у зміні мисленнєвої парадигми: від реактивного споживання інформації до проактивного аналітичного дослідження будь-якого тексту як соціально-комунікативного продукту.

Експериментальна перевірка ефективності лінгвопедагогічної моделі: аналіз результатів та статистичне обґрунтування. Завершальним етапом нашого дослідження став педагогічний експеримент, проведений з метою верифікації дієвості розробленої моделі формування критичного мислення. У дослідженні взяли участь здобувачі вищої освіти (загальною кількістю 124 особи), які були розподілені на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною методикою, що передбачала загальне ознайомлення з основами медіаграмотності без глибокого занурення в лінгвістичний аналіз. В експериментальній групі було впроваджено авторську модель, що базувалася на системному застосуванні лінгвістичного інструментарію (лексичного, граматичного та дискурсивного рівнів) як засобу деконструкції медіатекстів.

Для об'єктивного оцінювання результатів нами було виокремлено три критерії сформованості критичного мислення: *аналітико-лінгвістичний* (здатність ідентифікувати мовні маркери маніпуляції), *когнітивно-рефлексивний* (уміння виявляти приховані інтенції автора та логічні помилки) та *прогностично-продуктивний* (здатність створювати об'єктивний контент та прогнозувати ефект маніпулятивного впливу). Нами було встановлено такий факт: на етапі констатувального експерименту рівень сформованості цих показників в обох групах був приблизно однаковим і переважно низьким (лише 12–15 % студентів демонстрували здатність до самостійного виявлення складних мовних маніпуляцій).

Після реалізації формувального етапу експерименту було зафіксовано суттєву

позитивну динаміку в ЕГ. Зокрема, показник аналітико-лінгвістичного критерію в експериментальній групі зріс на 42% (порівняно з 10% у КГ). Виявлено тенденцію: студенти ЕГ почали ідентифікувати не лише явні емоційні заклики, а й приховані синтаксичні маніпуляції (пасивні конструкції, номінали), які раніше сприймалися ними як нейтральна норма. Отримані дані підтверджують нашу гіпотезу про те, що лінгвістичний аналіз виконує роль «когнітивного фільтра». Статистична значущість результатів підтверджена за допомогою критерію Пірсона, що дозволяє стверджувати: позитивні зміни не є випадковими, а безпосередньо зумовлені впровадженням педагогічної моделі.

Особистий внесок авторів у цей етап дослідження полягає в розробці діагностичного інструментарію – системи кейс-тестів, де студентам було запропоновано не просто обрати правильну відповідь, а надати письмове обґрунтування виявленої маніпуляції через опис конкретних мовних засобів. Аналіз цих робіт дозволив встановити важливу закономірність: формування критичного мислення через лінгвістичний аналіз сприяє розвитку загальної мовної культури студента. Здобувачі освіти стали більш виважено підходити до вибору лексем у власних висловлюваннях, уникаючи необґрунтованих узагальнень та оцінних суджень. Отже, результати експерименту доводять, що запропонована модель є ефективною педагогічною стратегією, яка забезпечує перехід від репродуктивного сприйняття інформації до свідомої аналітичної діяльності.

У статті теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічну модель формування критичного мислення студентів засобами лінгвістичного аналізу медіатекстів. Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати такі висновки:

1. *З'ясовано сутність критичного мислення* в контексті медіаспоживання як складного когнітивного процесу, що зреалізовано через здатність суб'єкта до усвідомленого декодування вербальних та

невербальних складників повідомлення. Встановлено, що в сучасних умовах критичне мислення студента виступає як механізм інтелектуальної самооборони, де ключову роль відіграє «лінгвістична пильність» – готовність до виявлення прихованих інтенцій автора за зовнішньою структурою тексту.

2. *Сформульовано та систематизовано лінгвістичні параметри*, що є об'єктом аналізу при деконструкції маніпулятивних повідомлень. Доведено, що ефективна педагогічна стратегія має охоплювати три рівні аналізу: лексико-семантичний (ідентифікація емоційно зарядженої лексики та евфемізмів), граматико-синтаксичний (розкриття механізмів приховування суб'єкта дії через пасивні конструкції) та дискурсивний (виявлення анонімних авторитетів та пресупозицій).

3. *Описано та апробовано етапи реалізації педагогічної моделі*, що включають когнітивну дестабілізацію, інструментальний синтез та продуцентно-рефлексивну діяльність. Експериментальна перевірка підтвердила високу ефективність моделі: в експериментальній групі спостерігається суттєве зростання аналітико-лінгвістичних навичок (на 42%), що статистично підтверджує перевагу лінгвоцентрованого підходу над загальноознайомчими методиками медіаграмотності.

4. *Особистий внесок авторів* полягає в трансформації філологічного інструментарію в прикладну педагогічну технологію, яка може бути інтегрована в освітній процес закладу вищої освіти незалежно від профілю підготовки фахівців. Нами встановлено, що лінгвістичний аналіз не лише сприяє розвитку критичного мислення, а й підвищує загальну мовну культуру та академічну доброчесність студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці спеціалізованих цифрових тренажерів на основі штучного інтелекту для автоматизованого пошуку мовних маркерів маніпуляції, а також у дослідженні особливостей формування критичного мислення при аналізі полікодових (візуально-текстових) повідомлень у соціальних мережах.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Абрамова, І. Г., Баранецька, А. Д., Березенко, В. В., Бондаренко, І. С., Виговська, Н. А.** (2017). *Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень*. Запоріжжя: Кераміст. 308 с. <https://surl.li/rdydyb>
2. **Баришполець, О. Т., Вознесенська, О. Л., Голубєва, Г. В., Найдьонова, Л. А., Обухова, Н. О., Череповська, Н. І.** (2014). *Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів*. Київ: Міленіум. 244 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10660/7/tmp647.pdf>
3. **Осюхіна, М. О.** (2018). Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду): дис. ... канд. наук із соц. комунік.: 27.00.01 – теорія та історія соціальних комунікацій. Дніпро. 319 с. <https://surl.li/mimnxb>
4. **Найдьонова, Л. А., Вознесенська, О. Л., Мироненко, Г. В. та ін.** (2022). Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді. Кропивницький : Імекс-ЛТД. 278 с. <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/NaydonovaMon-maketOK.pdf>
5. **Топузів, О.** (2019). Педагог як творець особистості цифрової доби. *Зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. «Практична філософія і Нова українська школа»*. С. 90–92. <https://surl.li/wakaqr>
6. **Супрун, Л. В.** (Ред.). (2016). *Традиційні й нові медіа у формуванні громадянського суспільства*. Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія». 172 с.
7. **Тягло, О. В.** (2008). *Критичне мислення*. Харків: Основа. 188 с.
8. **Фурсикова, Т. В.** (2020). Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кропивницький. 488 с.
9. **Buckingham, D.** (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press. 216 p. <https://surl.li/fupiyw>
10. **Potter, W. J.** (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: SagePublication. 467 p. Retrieved from <https://surl.li/ntsemn>

REFERENCES

1. **Abramova, I. H., Baranetska, A. D., Berezenko, V. V., Bondarenko, I. S., Vyhovska, N. A.** (2017). *Mediakultura v konteksti mizhdystyplinarnykh doslidzhen* [Media culture in the context of interdisciplinary research]. Zaporizhzhia: Keramist. <https://surl.li/rdydyb> [in Ukrainian].
2. **Baryshpolets, O. T., Voznesenska, O. L., Holubieva, O. Ye., Myronenko, H. V., Naydonova, L. A., Obukhova, N. O., Cherepovska, N. I.** (2014). *Mediapsykhologhiia: na peretyni informatsiynoho ta osvithnoho prostoriv: monohrafiia* [Media psychology: at the intersection of information and educational spaces]. Kyiv: Milenium. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10660/7/tmp647.pdf> [in Ukrainian].
3. **Osiukhina, M. O.** (2018). Media- ta informatsiyna hramotnist yak skladova suchasnykh informatsiyno-komunikatsiynykh obminiv (natsionalna kontseptsiia u konteksti svitovoho dosvidu): dys. ... kand. nauk iz sots. komunik.: 27.00.01 – teoriia ta istoriia sotsialnykh komunikatsiy [Media and information literacy as a component of modern information and communication exchanges (national concept in the context of world experience)]. Dnipro. <https://surl.li/mimnxb> [in Ukrainian].
4. **Naidonova, L. A., Voznesenska, O. L., Myronenko, H. V. et al.** (2022). *Sotsialno-psykhologichni ta psykhologo-pedahohichni zasady orhanizatsii mediaosvity molodi* [Socio-psychological and psychological-pedagogical principles of organizing media education for youth].

Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/Naydonova-Mon-maketOK.pdf> [in Ukrainian].

5. **Topuzov, O.** (2019). Pedahoh yak tvorets osobystosti tsyfrovoy doby [The teacher as a creator of the digital age personality]. *Zb. tez Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Praktychna filosofii i Nova ukrainska shkola»*, pp. 90–92. <https://surl.li/wakaqr> [in Ukrainian].

6. **Suprun, L. V.** (Eds.). (2016). *Tradytsiy ni y novi media u formuvanni hromadianskoho suspilstva: monohrafiia* [Traditional and new media in the formation of civil society]. Ostroh. Vyd-vo Nats. un-tu «Ostrozka akademiiia» [in Ukrainian].

7. **Tiahlo, O. V.** (2008). *Krytychne myslennia* [Critical thinking]. Kharkiv: Osнова [in Ukrainian].

8. **Fursykova, T. V.** (2020). *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku profesiynoi mediakultury maybutnikh mahistriv osvity* [Theoretical and methodological principles for the development of professional media culture of future masters of education]. *Doctor's thesis*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

9. **Buckingham, D.** (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press. <https://surl.li/fupjyw> [in English].

10. **Potter, W. J.** (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication. <https://surl.li/ntsemn> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026