

Секція А1 Освітні науки	
УДК 378.011.3-051:[37.091.31:004]	
Дата першого надходження статті до видання	2026-07-01
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-08-01
Дата публікації/оприлюднення	2026-08-01

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО МЕДІАТВОРЧОСТІ: ПРОГРАМА СПЕЦІАЛЬНОГО КУРСУ ТА ПРАКТИКУМ

Дуцик Андрій Андрійович

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

e-mail: opndf23.dutsyk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-0034-6581>

Анотація. У статті представлено методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя до медіаторчості у професійній діяльності, розроблене як операційне продовження структурно-функціональної моделі такої підготовки. Актуальність проблеми зумовлена суперечністю між нормативно закріпленими вимогами до цифрової компетентності педагога та фактичним станом його готовності створювати власні освітні медіапродукти: емпіричні дослідження фіксують слабкість саме продуктивного складника цифрової компетентності вчителя, а за даними чеського дослідження більшість опитаних учителів і студентів педагогічних спеціальностей не вважає себе готовою до медіаосвітньої діяльності.

Мета статті — розробити й обґрунтувати методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя до медіаторчості, що охоплює програму спеціального курсу, практикум і методичні рекомендації для викладачів.

Дослідження виконано теоретичними методами: аналіз і синтез наукових джерел переважно 2023–2026 років із залученням класичних праць з медіаосвіти, вивчення нормативно-правової бази, педагогічне проєктування, порівняльний аналіз наявних програм медіаосвітньої підготовки. Джерельну базу склали двадцять три джерела, зокрема німецька серія досліджень за методологією design-based research та українські праці з медіадидактики.

Результатом є трикомпонентне методичне забезпечення. Програма спеціального курсу «Медіаторчність у професійній діяльності вчителя» обсягом 3 кредити ЄКТС (90 годин) містить дев'ять тем, що охоплюють шлях від усвідомлення педагогічної суті медіаторчності до самостійного захисту медіапроєкту; продуктивне ядро курсу становлять п'ять тем, присвячених окремим форматам освітніх медіапродуктів. Практикум описано як спосіб організації практичних занять із трирівневою системою завдань — репродуктивного, продуктивного і творчого рівнів — та процедурою взаємооцінювання. Методичні рекомендації охоплюють методичні ризики викладання і ресурсне забезпечення курсу. Наведено таблиці відповідності складників готовності елементам забезпечення та порівняння розробки з наявними аналогами.

Наукова новизна має проєктувальний характер: розроблено авторський варіант методичного забезпечення, у якому предметом формування є здатність студента створити освітній медіапродукт, тоді як проаналізовані програми формують медіаобізнаність фахівця або готовність навчати медіаграмотності інших.

Запропоновано практикум із медіатворчості як форму, відмежовану від традиційного практичного заняття за характером завдання, результатом та роллю викладача.

Практичне значення роботи полягає в можливості апробації програми, практикуму та рекомендацій в освітньому процесі закладів вищої освіти під час підготовки здобувачів галузі А Освіта (за попереднім переліком — 01 Освіта/Педагогіка), а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: освітній медіапродукт, продуктивна медіакомпетентність, педагогічне проєктування, дидактичне проєктування медіа, взаємооцінювання, медіадидактика, професійна підготовка педагога, цифрова компетентність, DigCompEdu.

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR MEDIA CREATIVITY: A SPECIAL COURSE PROGRAMME AND A PRACTICUM

Dutsyk Andrii

PhD student (third educational and scientific level)

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

e-mail: opndf23.dutsyk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0002-0034-6581>

Abstract. The article presents methodological support for preparing future teachers for media creativity in their professional activity, developed as an operational continuation of the structural-functional model of such preparation. The relevance of the problem stems from the contradiction between the normatively established requirements for teachers' digital competence and the actual state of their readiness to create their own educational media products: empirical studies record weaknesses precisely in the productive component of teachers' digital competence, while, according to a Czech study, the majority of surveyed teachers and pre-service teachers do not consider themselves prepared for media education activity.

The aim of the article is to develop and substantiate methodological support for preparing future teachers for media creativity, covering a special course programme, a practicum, and methodological recommendations for teacher educators.

The study employed theoretical methods: analysis and synthesis of scholarly sources published mainly in 2023–2026, together with classic works on media education, examination of the regulatory framework, pedagogical design, and comparative analysis of existing media education programmes according to the parameters of target orientation and the nature of the final learning outcome. The source base comprised twenty-three sources, including a German design-based research series and Ukrainian works on media didactics.

The result is a three-component methodological support system. The programme of the special course "Media Creativity in the Professional Activity of a Teacher" (3 ECTS credits, 90 hours) contains nine topics covering the path from understanding the pedagogical essence of media creativity to the independent defence of a media project; the productive core of the course comprises five topics devoted to particular formats of educational media products. The practicum is described as a way of organising practical classes with a three-level system of tasks — reproductive, productive, and creative — and a peer assessment procedure. The methodological recommendations cover methodological risks of teaching and the resources required for the course. Tables mapping the components of readiness onto the elements of the support system and comparing the development with existing analogues are provided.

The scientific novelty is of a design nature: an author's version of methodological support has been developed in which the subject of formation is the student's ability to create

an educational media product, whereas the programmes analysed develop either the media awareness of a specialist or the readiness to teach media literacy to others. The practicum in media creativity is proposed as a form distinguished from a traditional practical class by the nature of the task, the outcome, and the role of the teacher educator.

The practical significance consists in the possibility of piloting the programme, the practicum, and the recommendations in the educational process of higher education institutions when training students in the field of knowledge A Education (01 Education/Pedagogy under the previous classification), as well as in the system of postgraduate pedagogical education.

Keywords: educational media product, productive media competence, pedagogical design, instructional media design, peer assessment, media didactics, teacher professional training, digital competence, DigCompEdu.

Вступ

Актуальність проблеми. Цифрова трансформація освіти змінила не лише технологічне оснащення закладів, а й зміст самої педагогічної праці. В умовах гібридного та дистанційного навчання, що стало для України нормою воєнного часу, вчитель дедалі частіше опиняється в ролі не користувача готових навчальних матеріалів, а їхнього автора: він монтує пояснювальне відео для тих, хто не зміг бути на уроці, збирає інтерактивну презентацію під конкретний клас, записує аудіопояснення для дитини, яка навчається за індивідуальною траєкторією.

Ця вимога має нормативне підґрунтя. Концепція «Нова українська школа» передбачає наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та трансформацію ролі педагога; Державний стандарт початкової освіти вперше визначив створення медіатекстів обов'язковим результатом навчання; чинний професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [14] включає інформаційно-цифрову компетентність до професійних компетентностей у межах трудової функції навчання здобувачів освіти і прямо передбачає створення педагогом нових цифрових освітніх ресурсів. Н. Слюсаренко, аналізуючи нормативно-концептуальну базу вітчизняної медіаосвіти, показує, що ці вимоги спираються на послідовну державну політику, розпочату Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні [8].

Проблема, однак, полягає не у відсутності вимог, а в розриві між вимогою і спроможністю. L. Zhang, C. Yang і Y. Zheng, досліджуючи структуру цифрової компетентності педагогів, серед виявлених слабких місць називають створення цифрового контенту поряд із педагогічною інтеграцією технологій і розв'язанням проблем [20]. Ł. Tomczyk, F. Guillén-Gámez, M. Mascia та J. Ruiz-Palmero, узагальнюючи експертні оцінки щодо шляхів формування цифрової компетентності майбутніх учителів, наголошують на потребі в цілеспрямованих формах підготовки, а не в стихійному опануванні технологій [17]. S. von Gillern зі співавторами, аналізуючи медіаграмотність у педагогічній освіті, фіксують нерівномірність її складників у програмах підготовки [19].

Показовими є дані К. Mackenzie: у чеському контексті близько 70 % майбутніх учителів і 57 % педагогів-практиків не вважають себе достатньо підготовленими до медіаосвітньої діяльності, а найбільшою підтримкою вони називають готові дидактичні матеріали [15]. Це спостереження варте уваги: попит на готовий продукт свідчить радше про несформованість власної продуктивної позиції, ніж про брак ресурсів.

Вітчизняні дані окреслюють ширший контекст проблеми. За результатами дослідження, наведеними Н. Череповською, з вибірки 1680 осіб учнівської молоді самостійно створює оригінальний медіаконтент лише близько третини [3]. Вчитель,

який має розвивати медіаторчість учнів, сам формувався в тому самому середовищі, тож очікувати від нього спонтанно сформованої продуктивної медіакомпетентності підстав немає.

Отже, склалася ситуація, коли від учителя очікують продуктивної медіадіяльності, а в системі професійної підготовки створення медіапродукту рідко є самостійним предметом навчання з власними критеріями оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади медіаосвіти в Україні розроблено ґрунтовно. Поняттєвий апарат медіаторчості представлено у колективній монографії «Медіаторчість» [2], де подано сучасне розуміння співвідношення медіаосвіти, медіаграмотності й медіаторчості. Н. Череповська, яка ввела термін «медіаторчість» в український науковий обіг, обґрунтувала методiku «трикутник медіаторчості» й операціоналізувала цей конструкт через взаємодію знань, умінь і мотивації [3]. Г. Онкович розробила напрям професійно орієнтованої медіаосвіти і запропонувала тематичний план однойменного спеціального курсу [4].

Проблему підготовки вчителя до роботи з цифровими технологіями досліджували О. Муковіз і Н. Бахмат [6], О. Лілік вивчала розвиток інфомедійної грамотності майбутніх учителів через аналіз медіатекстів [9], В. Носаченко на прикладі підготовки вчителів географії показав можливості моделювання системи професійного розвитку педагога [7]. Питання підготовки майбутніх учителів до формування медіаграмотності молодших школярів розглянуто в дисертаційному дослідженні М. Попова [10], де запропоновано чотиримодульну модель і вибірковий курс обсягом 3 кредити ЄКТС.

У зарубіжній науці методологічно близьким до предмета цієї статті є цикл досліджень J. Hahn, J. Tiede та S. Grafe, виконаний за методологією design-based research. Автори розробили і в кількох ітераціях апробували університетський курс формування у майбутніх учителів компетентності з медіаосвіти, тобто здатності навчати медіаграмотності; підсумковим продуктом такої підготовки є розроблені студентами плани уроків: перша ітерація мала якісний дизайн і вибірку 71 особа [12], друга охопила 38 осіб із застосуванням критерію Вілкоксона для порівняння результатів до і після навчання [13]. Класичні підходи до медіаосвіти закладено працями L. Masterman [21] і D. Buckingham [22].

На сторінках «Академічних візій» проблематика професійної підготовки педагогів у цифровому середовищі представлена дослідженнями І. Андрощука зі співавторами [11] та М. Сокол і Л. Черній [16].

Виділення невирішеної частини проблеми. Попри вагомість наведеного доробку, спостерігаємо характерну асиметрію. Теоретичний бік проблеми (сутність медіаторчості, її структура, критерії готовності) опрацьовано значно повніше, ніж операційний: як саме, через які форми і завдання формувати цю готовність у конкретних умовах закладу вищої освіти.

У проаналізованих нами програмних розробках, доступних в опублікованих описах, створення медіапродукту або відсутнє, або підпорядковане іншій навчальній меті. Так, у спеціальному курсі «Професійно орієнтовна медіаосвіта» зміст розділів наповнюють самі студенти: вони добирають фахові джерела в мережі й представляють знахідки на практичному занятті; підсумковим є залікове заняття у форматі конференції із захистом рефератів [4]. Це цінний інструмент розвитку медіаобізнаності, проте він формує компетентність споживача й ретранслятора медіаінформації, а не продуцента освітнього медіаконтенту. Дослідження М. Попова [10] пропонує ґрунтовну модель, у якій створення студентами власних медіапродуктів представлено доволі широко: у змісті спецкурсу, у роботі наукового гуртка і під час педагогічної практики передбачено розроблення відеорепортажів, презентацій, колажів, вебсайтів і ведення портфоліо [10, с. 131, 136–140]. Відмінність, отже, полягає не в наявності продуктивної

діяльності, а в її статусі: там вона є засобом підготовки до формування медіаграмотності молодших школярів, тут — самостійним предметом формування з власними критеріями оцінювання.

Застережемо, що обсяг проаналізованих програм не дає підстав для висновку про всю сукупність наявних в Україні курсів медіаосвітнього спрямування; ідеться про тенденцію, зафіксовану на доступному для аналізу матеріалі.

Німецька серія [12; 13] дає методологічний зразок поетапного розроблення й оцінювання курсу, проте формує іншу компетентність: її предметом є здатність майбутнього вчителя навчати медіаграмотності, а підсумковим продуктом студентської роботи — план уроку. Здатність самостійно створювати освітній медіапродукт лишається поза межами цього завдання.

Продуктивне медіавиробництво як невіддільний складник медіаосвіти обґрунтоване ще у класичних працях L. Masterman [21] і D. Buckingham [22], який послідовно доводив нерозривність критичного аналізу і практичного продукування. Проблема, отже, не в концептуальному невизнанні продуктивного складника, а в тому, що у вітчизняних програмах підготовки вчителя він не має власного методичного апарату. Лишається нерозв'язаною задача розроблення забезпечення, у якому створення освітнього медіапродукту є самостійним предметом навчання і має визначені формати, критерії оцінювання та процедуру супроводу.

Мета статті. Розробити й обґрунтувати методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя до медіаторчості у професійній діяльності, що охоплює програму спеціального курсу, практикум і методичні рекомендації для викладачів.

Наукова новизна. Розроблено й теоретично обґрунтовано авторський варіант методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя до медіаторчості для української педагогічної освіти, у якому створення освітнього медіапродукту є самостійним предметом навчання і оцінюваним результатом, а не засобом досягнення інших навчальних цілей. Запропоновано практикум із медіаторчості як форму організації навчальної діяльності, відмежовану від традиційного практичного заняття за характером результату та роллю викладача, і систему завдань, у якій рівні розрізняються за тим, хто задає педагогічну рамку — викладач чи сам студент.

Практичне значення. Розроблені програма, практикум і методичні рекомендації можуть бути апробовані в освітньому процесі закладів вищої освіти під час підготовки здобувачів галузі А Освіта (за попереднім переліком — 01 Освіта/Педагогіка), у системі післядипломної педагогічної освіти та для самоосвіти учителів-практиків.

Методологія

Методи дослідження. Дослідження має теоретико-проектувальний характер. Аналіз і синтез наукових джерел застосовано для з'ясування стану розробленості проблеми та виявлення прогалин у наявних програмах медіаосвітньої підготовки. Вивчення нормативно-правових документів дало змогу визначити зовнішні вимоги до результатів підготовки. Педагогічне проектування використано як основний метод розроблення програми курсу, системи завдань практикуму та методичних рекомендацій. Порівняльний аналіз забезпечив зіставлення розробленого забезпечення з наявними вітчизняними та зарубіжними аналогами за цільовою настановою і характером підсумкового результату навчання.

Джерела даних. Джерельну базу дослідження склали: нормативно-правові акти, що регулюють вимоги до цифрової компетентності педагога; наукові публікації 2023–2026 років з проблем медіаосвіти, медіаторчості та цифрової компетентності вчителя; програмні документи наявних спеціальних курсів медіаосвітнього спрямування; результати емпіричних досліджень готовності педагогів до

медіадіяльності. Загалом опрацьовано двадцять три джерела, з них дев'ять — іноземними мовами.

Інструменти аналізу. Зіставлення програм здійснювалося за двома параметрами, доступними для перевірки за опублікованими описами курсів: предмет формування (яку саме здатність курс розвиває) та статус створеного студентом медіапродукту в системі результатів навчання — чи він є самостійно оцінюваним підсумком, чи засобом досягнення іншої мети, чи не передбачений узагалі. Параметр розподілу навчального часу за видами діяльності до аналізу не залучався, оскільки в опублікованих описах порівнюваних програм такі дані наведено не в усіх випадках. Для оцінювання відповідності розробленого забезпечення нормативним вимогам використано зіставлення очікуваних результатів навчання з формулюваннями чинного професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [14] та Європейської рамки цифрової компетентності педагогів DigCompEdu [23].

Оскільки дослідження має теоретико-проектувальний характер, статистичне опрацювання емпіричних даних на цьому етапі не виконувалося, тож спеціалізоване програмне забезпечення для статистичного аналізу не застосовувалося. Пошук і верифікацію джерельної бази здійснено засобами наукометричних сервісів Crossref і OpenAlex — за їх допомогою перевірено наявність та коректність цифрових ідентифікаторів DOI усіх залучених публікацій. Опрацювання текстів програмних документів і підготовку матеріалів курсу виконано в середовищі Microsoft Word.

Зміст курсу виведено послідовністю кроків, що фіксується для можливості відтворення. На першому кроці з нормативних документів [5; 14; 18] і структури готовності до медіаторчості, обґрунтованої у попередньому дослідженні [1], виокремлено чотири складники, які потребують формування: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний. На другому кроці кожному складнику поставлено у відповідність тип навчальної діяльності: усвідомлення педагогічної суті медіаторчості, засвоєння дидактичних основ проектування, практичне створення продукту, рефлексивне осмислення досвіду. На третьому кроці визначено перелік медіаформатів, релевантних для щоденної педагогічної практики: відбір здійснено за критеріями поширеності формату в освітній практиці, доступності інструментів створення для непрофесіонала та наявності самостійних дидактичних функцій. Цим критеріям відповідають навчальне відео, інтерактивна презентація, аудіоконтент, інфографіка та цифровий сторітелінг. На четвертому кроці кожному формату відведено окрему тему, а вступну, теоретико-дидактичну, рефлексивну і підсумкову позиції додано відповідно до логіки складників, що дало підсумкові дев'ять тем. Розподіл годин виконано з розрахунку переваги практичних і самостійних форм над лекційними, що відповідає продуктивній настанові курсу.

Обмеження дослідження. Стаття представляє результати теоретико-проектувального етапу дослідження. Емпіричну перевірку ефективності розробленого методичного забезпечення в умовах реального освітнього процесу не здійснено; це завдання наступного етапу роботи і не входить до предмета цієї публікації. Відповідно, наведені висновки стосуються обґрунтованості й внутрішньої узгодженості запропонованих рішень, а не доведеної результативності їх упровадження. Обмеженням є також те, що програму розроблено з орієнтацією на українську нормативну базу, тож її перенесення в інші освітні системи потребує адаптації.

Результати

Методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя до медіаторчості — це сукупність нормативно-методичних, дидактичних та організаційних матеріалів, що забезпечують реалізацію відповідної структурно-функціональної моделі підготовки. Якщо модель відповідає на питання про мету і зміст підготовки, то методичне

забезпечення відповідає на питання про конкретні педагогічні дії. Воно охоплює три взаємопов'язані компоненти: програму спеціального курсу, практикум і методичні рекомендації для викладачів.

Відповідність між складниками готовності до медіаторчості та елементами розробленого забезпечення подано в таблиці 1.

Таблиця 1. Відповідність складників готовності та елементів методичного забезпечення

Складник готовності	Тематика курсу	Характер роботи в практикумі	Очікуваний результат
Мотиваційно-ціннісний	1	порівняння контрастних медіапродуктів, вироблення спільних критеріїв якості	сформована особиста позиція щодо місця медіаторчості у власній педагогічній практиці
Когнітивний	2	репродуктивний рівень: виявлення й виправлення дидактичних помилок у готовому продукті	знання принципів дидактичного проєктування та вміння ідентифікувати їх порушення
Операційно-діяльнісний	3–7	послідовно репродуктивний, продуктивний і творчий рівні	створені медіапродукти п'яти форматів із письмовим педагогічним обґрунтуванням
Рефлексивний	8–9	взаємооцінювання за виробленими критеріями, самоаналіз	медіапортфоліо і публічний захист медіапроєкту з обґрунтуванням рішень

Програма спеціального курсу «Медіаторчність у професійній діяльності вчителя».

Курс розроблено для студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти. Інваріантне ядро курсу — дидактичні принципи проєктування медіапродукту і процедура його оцінювання — є спільним для всіх профілів підготовки, тоді як предметне наповнення практичних завдань передбачає профільну адаптацію: тема, клас і навчальна мета, для яких студент створює продукт, добираються за його спеціальністю. Першу апробацію заплановано на вибірці майбутніх учителів початкової школи. Обсяг становить 3 кредити ЕКТС (90 годин), розподілених між лекційними (20 год.), практичними (34 год.) і самостійними заняттями (36 год.). Форма підсумкового контролю — залік.

Метою курсу є формування готовності майбутнього вчителя до медіаторчості як інтегративної якості особистості, що забезпечує здатність цілеспрямовано проєктувати і створювати освітні медіапродукти різних форматів відповідно до педагогічних цілей, вікових особливостей учнів і контексту навчального процесу.

Задум курсу спирається на розмежування трьох різних освітніх завдань, які на практиці нерідко змішують. Технічне навчання роботі з відеоредакторами чи графічними програмами формує операційні навички, але не забезпечує здатності обирати педагогічно доцільний формат для конкретної навчальної мети. Медіаграмотнісне просвітництво формує критичне ставлення до медіаконтенту з

позиції споживача, але не робить студента його автором. Готовність до медіаторчості є інтегративним утворенням, що поєднує елементи обох, проте не зводиться до жодного з них: її ядром є здатність перетворювати педагогічне завдання на адекватне медіарішення.

Зміст курсу структуровано за дев'ятьма темами.

Тема 1 «Медіаторчність у сучасній педагогіці» (8 год.) вводить студента в проблематику: розмежування медіаспоживання, медіаграмотності й медіаторчості; медіаторчність учителя як специфічний вид педагогічної творчості; нормативно-правовий контекст. Практичне заняття будується навколо порівняння трьох контрастних освітніх медіапродуктів: технічно якісного, але педагогічно порожнього; скромного технічно, але педагогічно ефективного; збалансованого. Підсумком є спільно вироблений перелік педагогічних критеріїв якості, який надалі передбачено використовувати як робочий орієнтир протягом усього курсу.

Тема 2 «Дидактичні принципи проєктування медіапродуктів» (10 год.) закладає теоретичну основу: теорія подвійного кодування, теорія когнітивного навантаження, принципи мультимедійного навчання, вікові особливості сприймання мультимедійної інформації. Практичне заняття побудовано на роботі зі «зіпсованим» набором навчальних слайдів, де свідомо порушено кілька принципів мультимедійного навчання: студенти ідентифікують порушення, пропонують виправлення і обґрунтовують їх педагогічним аргументом.

Теми 3–7 присвячено окремим форматам освітніх медіапродуктів: навчальному відео (12 год.), інтерактивним презентаціям і цифровим дошкам (10 год.), подкастам та аудіоконтенту (10 год.), навчальній інфографіці (10 год.), цифровому сторітелінгу й освітнім іграм (10 год.). Логіка викладу кожної з цих тем однакова: педагогічні функції формату та межі його доцільності, типологія жанрів, технологія розроблення педагогічного сценарію, практичне створення продукту, аналіз результатів. Саме ці п'ять тем становлять продуктивне ядро курсу: результатом кожної з них є створений студентом медіапродукт із коротким письмовим обґрунтуванням прийнятих педагогічних рішень. Теми 1 і 2 виконують пропедевтичну функцію і завершуються аналітичними результатами: виробленими критеріями якості та досвідом виявлення й виправлення дидактичних помилок; ці результати надалі використовуються як робочий інструментарій під час створення власних продуктів.

Тема 8 «Медіапортфоліо: формування і рефлексія» (10 год.) переводить накопичений досвід у площину самоаналізу: студент упорядковує створені продукти, простежує власну динаміку і формулює напрями подальшого розвитку.

Тема 9 «Захист і рефлексія медіапроєктів» (10 год.) є підсумковою: студент публічно представляє власний медіапроєкт, обґрунтовує педагогічні рішення й відповідає на питання колег.

Практикум із медіаторчості. Практикум не є додатковим до курсу модулем: це спосіб організації тих 34 годин, що відведені у програмі на практичні заняття. Ідеться не про збільшення обсягу, а про зміну характеру роботи в межах наявного часу.

Від традиційного практичного заняття практикум відрізняється трьома ознаками. На практичному занятті студент ілюструє або закріплює теоретичне положення у знайомому контексті; на практикумі він розв'язує медіаторче завдання в умовах, що моделюють реальну педагогічну ситуацію. Відмінним є характер результату: ним є не демонстрація правильної відповіді, а продукт власного педагогічного мислення, який можна оцінити за педагогічною доцільністю, а не за ступенем відповідності зразкові. Змінюється й роль викладача — він не показує, як правильно, а організовує простір, у якому студент ухвалює рішення, реалізує його, отримує зворотний зв'язок і вдосконалює результат.

Систему завдань побудовано за принципом поступового зростання автономії студента.

Завдання репродуктивного рівня спроектовано з розрахунку на формування впевненості в базових педагогічних операціях у ситуаціях із чітко заданою рамкою. Так, завдання «Аналіз і вдосконалення» передбачає роботу з реальним освітнім медіапродуктом, що містить педагогічні недоліки: студент заповнює структуровану карту аналізу, пропонує для кожного недоліку конкретне виправлення, не абстрактне «зробити краще», а операційне на кшталт «скоротити текст на слайді до одного ключового твердження і замінити ілюстрацію на ту, що безпосередньо відображає поняття». Після цього студент узгоджує пріоритети виправлень у парі. Завдання «Адаптація шаблону» вимагає пристосувати готовий шаблон медіапродукту до заданого педагогічного контексту з визначеним класом, темою і навчальною метою, зберігаючи структуру шаблону, але змінюючи зміст, темп і рівень складності.

Завдання продуктивного рівня передбачають, що педагогічну задачу формулює викладач, а спосіб її розв'язання — формат, жанр і сценарій медіапродукту — студент добирає самостійно й обґрунтовує. Завдання «Розроблення за завданням» ставить студента перед педагогічним завданням, для якого він сам обирає формат, обґрунтовує вибір і реалізує продукт. Завдання «Серія медіаматеріалів» вимагає розробити три пов'язані матеріали, узгоджені між собою за логікою і стилем. Окреме завдання присвячено створенню медіапродукту для учнів з особливими освітніми потребами, що змушує враховувати принципи доступності.

На творчому рівні студент самостійно визначає й саму педагогічну задачу: він виявляє проблему у власній практиці чи в матеріалі навчального предмета і проєктує медіарішення для неї. Критерії оцінювання — педагогічна обґрунтованість задуму та його оригінальність.

Складником практикуму є процедура взаємооцінювання. Студенти оцінюють роботи одне одного за виробленими на початку курсу критеріями, що виконує подвійну функцію: автор має отримати зовнішній зворотний зв'язок ще до того, як продукт потрапить до учнів, а рецензент — нагоду застосувати критерії педагогічної якості до чужої роботи. Зауважимо, що однокурсники не заміщують реальну учнівську аудиторію: вони виступають не експертами, а першими читачами, які застосовують спільно вироблені критерії; валідність їхніх оцінок обмежена й сама є предметом перевірки на етапі апробації. Тому в структурі завдань передбачено окрему процедуру: рецензент оцінює продукт із позиції визначеної вікової групи, спираючись на схарактеризовані в темі 2 особливості сприймання мультимедійної інформації. Повноцінна перевірка продукту на цільовій аудиторії можлива лише під час педагогічної практики і становить окреме завдання.

Педагогічною засадою практикуму є ставлення до помилки. В основу практикуму покладено припущення, що продуктивних умінь важко набути без невдалих спроб, тому невдалу педагогічну ідею передбачено розглядати не як провал, а як навчальний матеріал: помилки не приховуються і не виправляються без усвідомлення, а аналізуються і стають підставою для розвитку педагогічного мислення.

Методичні рекомендації для викладачів і ресурсне забезпечення. Третій компонент методичного забезпечення описує організаційні умови реалізації курсу. Рекомендації охоплюють організацію групової діяльності, значення власної медіаторної практики викладача, типові помилки викладання та ресурсне забезпечення.

Виокремлено три методичні ризики, передбачені під час педагогічного проєктування курсу. Перший — технологічний крен, за якого заняття перетворюється на навчання роботі з програмним забезпеченням, а педагогічний складник відходить

на другий план. Другий — оцінювання за технічною якістю продукту замість педагогічної обґрунтованості рішень, що зміщує мотивацію студентів у бік зовнішньої ефектності. Третій — брак часу на рефлексію: без обговорення створений продукт лишається разовою вправою, а не привласненим досвідом. Емпіричну перевірку того, наскільки ці ризики справджуються у практиці викладання, передбачено на етапі апробації курсу.

Ресурсне забезпечення передбачає доступ до безкоштовних або умовно безкоштовних цифрових інструментів, базове технічне оснащення та бібліотеку зразків освітніх медіапродуктів різного рівня якості, що використовується в аналітичних завданнях.

Обговорення

Інтерпретація результатів. Запропоноване методичне забезпечення відповідає на конкретну прогалину, зафіксовану в аналізі джерел: у наявних програмах створення медіапродукту не має статусу самостійного результату з власними критеріями, тоді як нормативні вимоги і реальна педагогічна практика потребують саме сформованої продуктивної спроможності вчителя. Розв'язання цієї суперечності забезпечується структурним рішенням: п'ять форматних тем курсу (теми 3–7) завершуються створеним медіапродуктом із педагогічним обґрунтуванням, теми 1–2 напрацьовують інструментарій оцінювання, а теми 8–9 переводять накопичені продукти в портфоліо і публічний захист. Таке рішення переносить акцент із знання про медіа на дію з медіа, зберігаючи при цьому аналітичний складник: аналіз чужих продуктів лишається, але виконує службову функцію підготовки до власного продукування.

Трирівнева система завдань практикуму реалізує поступовий перехід від дії за зразком до самостійного задуму. Ідея поступового зняття педагогічної підтримки в міру зростання самостійності студента є загальновизнаною в дидактиці; у нашому випадку вона операціоналізована через послідовність типів завдань і зміну обсягу заданих параметрів: на репродуктивному рівні викладач задає і задачу, і спосіб її розв'язання; на продуктивному задачу формулює викладач, а спосіб добирає студент; на творчому студент визначає і задачу, і спосіб. Водночас індивідуальна діагностика актуального рівня кожного студента і відповідне дозування підтримки в описаній системі не формалізовані; це становить окреме завдання, яке має бути розв'язане на етапі апробації.

Порівняння з іншими дослідженнями. Зіставлення розробленого забезпечення з наявними аналогами виявляє як спільні риси, так і принципові відмінності. Узагальнені результати порівняння подано в таблиці 2.

Таблиця 2. Порівняння розробленого забезпечення з наявними аналогами

Параметр	Г. Онкович [4]	М. Попов [10]	J. Hahn та ін. [12; 13]	Авторське розроблення
Предмет формування	медіаобізнаність фахівця	готовність формувати медіаграмотність учнів	компетентність навчати медіаграмотності	здатність створювати освітній медіапродукт
Цільова група	студент і різних спеціальностей	майбутні вчителі початкової школи	майбутні вчителі	майбутні вчителі різних профілів (перша апробація — початкова школа)
Підсумковий	реферат, виступ	власні медіапродукти і портфоліо як засіб	план уроку з	медіапродукт із педагогічним

Параметр	Г. Онкович [4]	М. Попов [10]	J. Hahn та ін. [12; 13]	Авторське розроблення
результат студента	на конференції	підготовки до роботи з учнями	медіаосвіти	обґрунтуванням як самостійно оцінюваний результат
Настанова	рецептивна	продуктивна, підпорядкована меті навчання учнів	продуктивна щодо планування	продуктивна щодо створення
Обсяг	не вказано	3 кредити ЄКТС	університетський курс	3 кредити ЄКТС
Емпірична перевірка	не описано	експеримент, n = 110	дві ітерації DBR, n = 71 і n = 38	заплановано

Спеціальний курс «Професійно орієнтовна медіаосвіта» Г. Онкович [4] близький за обсягом задуму і структурною логікою, проте відрізняється цільовою настановою: його підсумковою формою є реферат і представлення знайдених джерел, тобто результат має характер аналітичного тексту. У запропонованому нами курсі підсумковим результатом є медіапродукт, а аналітична робота обслуговує його створення. Крім того, курс Г. Онкович адресовано студентам різних спеціальностей, тоді як розроблений нами орієнтований саме на педагогічні спеціальності, що дає змогу наскрізно втримувати педагогічну рамку.

Дослідження М. Попова [10] пропонує вибіркового курсу аналогічного обсягу (3 кредити ЄКТС) і чотиримодульну модель підготовки. Відмінність полягає в адресаті сформованої компетентності: там ідеться про підготовку вчителя до формування медіаграмотності молодших школярів, тут — про власну продуктивну спроможність педагога як самостійний результат.

Окремої уваги потребує зіставлення з циклом J. Hahn, J. Tiede і S. Grafe [12; 13], який часто сприймають як прямий аналог, хоча предмет формування там інший. Німецькі дослідники розвивають компетентність майбутнього вчителя з медіаосвіти, тобто здатність навчати медіаграмотності; підсумковим продуктом студентської роботи є план уроку. Наш курс формує здатність створити сам освітній медіапродукт. Це різні, хоч і суміжні, завдання: учитель може кваліфіковано пояснити учням, як влаштована реклама, і водночас не вміти зняти двохвилинне пояснювальне відео до власного уроку. Отже, продуктивний складник медіаосвітньої підготовки лишається менш опрацьованим, ніж аналітичний, і в зарубіжному доробку також.

Цінним для нас є методологічний бік німецької серії: послідовність «розроблення → впровадження → оцінювання» з уточненням курсу після кожної ітерації. Показово, що друга ітерація зафіксувала статистично значуще зростання показників за критерієм Вілкоксона на вибірці 38 осіб [13]. Водночас наголосимо на обмеженні цих даних: дизайн не передбачав контрольної групи, тому коректно говорити про емпіричне оцінювання досягнення цілей курсу, а не про доведену перевагу над альтернативними підходами. Це обмеження ми враховуємо при плануванні власної експериментальної роботи.

Дані К. Mackenzie [15] про те, що найбільшою підтримкою вчителі вважають готові дидактичні матеріали, засвідчують ризик, врахований при проєктуванні: підготовка не повинна зводитися до передавання шаблонів, інакше вона відтворює залежність від зовнішніх матеріалів замість формування авторської позиції. Саме тому в системі завдань шаблон з'являється лише на репродуктивному рівні й як об'єкт адаптації, а не як кінцева форма роботи.

Наукова новизна. Одержані результати мають проєктувальний характер, і їхня новизна полягає в такому.

Уперше розроблено методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя до медіатворчості, у якому створення освітнього медіапродукту є самостійним предметом навчання і оцінюваним результатом. Як показує порівняння в таблиці 2, у проаналізованих розробках створення медіапродукту або відсутнє, або підпорядковане іншій меті — опануванню медіаобізнаності чи підготовці до навчання медіаграмотності учнів. Власна продуктивна спроможність педагога як самостійно оцінюваний результат підготовки, забезпечений визначеними форматами, критеріями і процедурою супроводу, у розглянутих джерелах окремо не виокремлювалася.

Удосконалено форму організації практичних занять з медіаосвітньої підготовки: запропоновано практикум із медіатворчості, відмежований від традиційного практичного заняття за трьома ознаками: характером завдання (розв'язання медіатворчого завдання замість ілюстрації теоретичного положення), характером результату (продукт власного педагогічного мислення замість демонстрації правильної відповіді) та роллю викладача (організатор простору рішень замість носія зразка).

Удосконалено зміст рівнів навчальних завдань стосовно медіатворчої діяльності: підставою поділу обрано параметр «хто задає педагогічну рамку завдання» — від повністю визначеної викладачем до самостійно встановленої студентом.

Набуло подальшого розвитку розуміння співвідношення технічного, аналітичного та продуктивного складників у медіаосвітній підготовці педагога: обґрунтовано, що готовність до медіатворчості не зводиться ані до суми технічних навичок, ані до наслідку розвиненої медіаграмотності, а потребує окремого предмета формування. Це положення розвиває запропоноване Н. Череповською [3] розуміння медіатворчості у напрямі його операціоналізації для потреб професійної підготовки вчителя.

Практичне значення. Розроблені матеріали доведено до рівня, що дає змогу розпочати апробацію. Програма спеціального курсу може бути включена до освітньо-професійних програм підготовки здобувачів галузі А Освіта (за попереднім переліком — 01 Освіта/Педагогіка) як вибіркова компонента; окремі теми можуть інтегруватися у зміст методичних дисциплін. Практикум із системою завдань придатний для використання незалежно від курсу, як складник методичної підготовки або в системі післядипломної освіти. Методичні рекомендації орієнтовані на викладачів, які починають роботу з медіатворчою проблематикою.

Окремої уваги під час упровадження потребують питання, що виходять за межі дидактики медіатворчості, але неминуче постають у практичній роботі: дотримання авторського права при використанні чужих матеріалів у створюваних продуктах, захист персональних даних учнів при зйомці й публікації, забезпечення доступності медіапродуктів для осіб з порушеннями зору та слуху, а також етичні межі застосування генеративних інструментів штучного інтелекту під час створення освітнього контенту. У програмі ці питання розглядаються наскрізно в межах тем 1 і 8, проте їх поглиблене опрацювання доцільно винести в окремий методичний матеріал.

Висновки

Проведене дослідження дає підстави для таких висновків.

Аналіз наукових джерел 2023–2026 років і нормативної бази засвідчив розрив між вимогами до продуктивної медіадіяльності вчителя та статусом створення медіапродукту в наявних програмах його медіаосвітньої підготовки, де воно є засобом досягнення інших цілей, а не самостійним результатом. Створення цифрового освітнього контенту фіксується як один зі слабких складників цифрової компетентності педагога [20], а дані про низьку продуктивну медіаактивність учнівської молоді [3] дають підстави припускати подібну ситуацію і в середовищі майбутніх учителів; це припущення потребує окремої перевірки.

Розроблено методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя до медіатворчості, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: програми спеціального курсу «Медіатворчість у професійній діяльності вчителя» обсягом 3 кредити ЄКТС із дев'яти тем, практикуму з тривірневою системою завдань і процедурою взаємооцінювання, а також методичних рекомендацій для викладачів із описом типових помилок і ресурсного забезпечення.

Запропоноване забезпечення побудоване на продуктивній основі: продуктивне ядро курсу становлять п'ять форматних тем, кожна з яких завершується створеним студентом освітнім медіапродуктом із педагогічним обґрунтуванням, тоді як решта тем готують до цієї роботи й підсумовують її. Це відрізняє розроблення від проаналізованих програм, де створений студентом медіапродукт або не передбачений, або не оцінюється як самостійний результат підготовки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності розробленого методичного забезпечення в умовах освітнього процесу закладів вищої освіти, зокрема з дизайном, що передбачає контрольну групу, а також із розробленням діагностичного інструментарію для відстеження динаміки готовності студентів у процесі проходження курсу.

Список використаних джерел

1. Дуцик А., Федорчук В. Медіатворчість в діяльності сучасного педагога. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 8(42). С. 217–230. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-217-230](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-217-230)
2. Медіатворчість : монографія. Т. 2 / Д. С. Файвішенко та ін. ; за заг. ред. А. А. Мазаракі. Київ : Держ. торг.-екон. ун-т, 2025. 356 с. (Серія «Медіалогія»). DOI: <https://doi.org/10.31617/m.knute.2025-31>
3. Череповська Н. І. Методика «трикутник медіатворчості»: стимулювання патріотизму молоді в кіберпросторі. *Медіатворчість в часи війни: протистояння медіатравми*. Київ, 2023. С. 59–66. DOI: <https://doi.org/10.59416/wifa8163>. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741455> (дата звернення: 06.08.2026).
4. Онкович Г. В. Новітні терміни медіадидактики в структурі розділів спецкурсу «Професійно орієнтовна медіаосвіта». *Обрії друкарства*. 2023. № 1(13). С. 65–74. DOI: [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.1\(13\).287515](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.1(13).287515)
5. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p> (дата звернення: 06.08.2026).
6. Муковіз О., Бахмат Н. Професійна підготовка майбутнього педагога до роботи з цифровими технологіями. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2026. Вип. 40. С. 213–225. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-213-225>
7. Носаченко В. Модель системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 80–92. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-80-92>

8. Слюсаренко Н. В. Медіаосвіта в Україні: реалії та перспективи. *Педагогічний альманах*. 2024. Вип. 55. С. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi55.533>
9. Лілік О. Аналіз медіатекстів у контексті розвитку інфомедійної грамотності майбутніх учителів: теорія і досвід. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2026. Вип. 192, № 36. С. 96–101. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253616>
10. Попов М. О. Підготовка майбутніх вчителів до формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку : дис. ... д-ра філософії : 011 / Укр. держ. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2024. 304 с.
11. Андрощук І. В., Андрощук І. П., Вдовенко В. В. Модернізація професійної підготовки вчителів у контексті реформ Нової української школи та цифрових викликів. *Академічні візії*. 2026. Вип. 54. DOI: <https://doi.org/10.66556/2786-586X.54.androshchuk-i>
12. Hahn J., Tiede J., Grafe S. Development and implementation of a pedagogical concept for initial teacher education to foster pre-service teachers' media education competence. *American Journal of Qualitative Research*. 2025. Vol. 9, no. 3. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.29333/ajqr/16527>
13. Hahn J., Tiede J., Grafe S. Fostering pre-service teachers' media education competence: a pedagogical concept for initial teacher education. *Cogent Education*. 2026. Vol. 13, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2652192>
14. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf> (дата звернення: 07.08.2026).
15. Mackenzie K. Pre-service training on media education for teachers at Czech universities. *Journal of Media Literacy Education*. 2023. Vol. 15, no. 3. P. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.23860/jmle-2023-15-3-6>
16. Сокол М., Черній Л. Мультимодальні цифрові технології у навчанні читання та аудіювання майбутніх учителів іноземних мов. *Академічні візії*. 2026. Вип. 56. DOI: <https://doi.org/10.66556/2786-586X.56.sokol-m>
17. Tomczyk Ł., Guillén-Gámez F. D., Mascia M. L., Ruiz-Palmero J. How to shape digital competences among pre-service teachers: a global expert analysis. *Journal of Media Literacy Education*. 2025. Vol. 17, no. 2. P. 80–96. DOI: <https://doi.org/10.23860/jmle-2025-17-2-6>
18. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p> (дата звернення: 06.08.2026).
19. von Gillern S., Korona M., Wright W., Gould H., Haskey-Valerius B. Media literacy, digital citizenship and their relationship: perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 138. Art. 104404. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104404>
20. Zhang L., Yang C., Zheng Y. Digital competence for sustainable education of pre-service teachers: a systematic literature review (2014–2024). *Frontiers in Psychology*. 2026. Vol. 16. Art. 1710983. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1710983>
21. Masterman L. *Teaching the Media*. London : Comedia, 1985. 341 p.
22. Buckingham D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge : Polity Press, 2003. 219 p.
23. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

References

1. Dutsyk, A., & Fedorchuk, V. (2024). Mediatvorchist v diialnosti suchasnoho pedahoha [Media creativity in the activity of a modern teacher]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 8(42), 217–230. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-217-230](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-217-230) [in Ukrainian].
2. Mazaraki, A. A. (Ed.). (2025). *Mediatvorchist* [Media creativity] (Vol. 2). State University of Trade and Economics. <https://doi.org/10.31617/m.knute.2025-31> [in Ukrainian].
3. Cherepovska, N. I. (2023). Metodyka "trykutnyk mediatvorchosti": stymuliuвання patriotyzmu molodi v kiberprostorі [The "media creativity triangle" method: Stimulating youth patriotism in cyberspace]. In *Mediatvorchist v chasy viiny* (pp. 59–66). <https://doi.org/10.59416/wifa8163> [in Ukrainian].
4. Onkovych, H. V. (2023). Novitni terminy mediadydaktyky v strukturi rozdiliv spetskursu "Profesiino oriientovna mediaosvita" [New media didactics terms in the structure of the special course]. *Obrii drukarstva*, 1(13), 65–74. [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.1\(13\).287515](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2023.1(13).287515) [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). *On approving the Concept of the New Ukrainian School* (Order No. 988-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p> [in Ukrainian].
6. Mukoviz, O., & Bakhmat, N. (2026). Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha do roboty z tsyfrovymy tekhnolohiiamy [Professional training of future teachers to work with digital technologies]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 40, 213–225. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-213-225> [in Ukrainian].
7. Nosachenko, V. (2025). Model systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii do bezperervnoho profesiinoho rozvytku [A model of preparing future geography teachers for continuous professional development]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 80–92. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-80-92> [in Ukrainian].
8. Sliusarenko, N. V. (2024). Mediaosvita v Ukraini: realii ta perspektyvy [Media education in Ukraine: Realities and perspectives]. *Pedahohichnyi almanakh*, 55, 26–33. <https://doi.org/10.37915/pa.vi55.533> [in Ukrainian].
9. Lilik, O. (2026). Analiz mediatekstiv u konteksti rozvytku infomediinoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv: teoriia i dosvid [Media text analysis in the context of developing future teachers' info-media literacy: theory and experience]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium"*, 192(36), 96–101. <https://doi.org/10.58407/visnik.253616> [in Ukrainian].
10. Popov, M. O. (2024). *Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do formuvannia mediahramotnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku* [Preparing future teachers to develop media literacy in primary school children] [Doctoral dissertation, Dragomanov Ukrainian State University] [in Ukrainian].
11. Androshchuk, I. V., Androshchuk, I. P., & Vdovenko, V. V. (2026). Modernizatsiia profesiinoi pidhotovky vchyteliv u konteksti reform Novoi ukrainskoi shkoly ta tsyfrovikh vyklykiv [Modernization of teacher training in the context of NUS reforms and digital challenges]. *Akademichni vizii*, 54. <https://doi.org/10.66556/2786-586X.54.androshchuk-i> [in Ukrainian].
12. Hahn, J., Tiede, J., & Grafe, S. (2025). Development and implementation of a pedagogical concept for initial teacher education to foster pre-service teachers' media education competence. *American Journal of Qualitative Research*, 9(3), 1–25. <https://doi.org/10.29333/ajqr/16527>
13. Hahn, J., Tiede, J., & Grafe, S. (2026). Fostering pre-service teachers' media education competence: A pedagogical concept for initial teacher education. *Cogent Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2652192>

14. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"* (Order No. 1225). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf> [in Ukrainian].
15. Mackenzie, K. (2023). Pre-service training on media education for teachers at Czech universities. *Journal of Media Literacy Education*, 15(3), 66–78. <https://doi.org/10.23860/jmle-2023-15-3-6>
16. Sokol, M., & Chernii, L. (2026). Multymodalni tsyfrovi tekhnolohii u navchanni chytannia ta audiiuvannia maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Multimodal digital technologies in teaching reading and listening to pre-service foreign language teachers]. *Akademichni vizii*, 56. <https://doi.org/10.66556/2786-586X.56.sokol-m> [in Ukrainian].
17. Tomczyk, Ł., Guillén-Gámez, F. D., Mascia, M. L., & Ruiz-Palmero, J. (2025). How to shape digital competences among pre-service teachers: A global expert analysis. *Journal of Media Literacy Education*, 17(2), 80–96. <https://doi.org/10.23860/jmle-2025-17-2-6>
18. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). *On approving the State Standard of Primary Education* (Resolution No. 87). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п> [in Ukrainian].
19. von Gillern, S., Korona, M., Wright, W., Gould, H., & Haskey-Valerius, B. (2024). Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 138, Article 104404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104404>
20. Zhang, L., Yang, C., & Zheng, Y. (2026). Digital competence for sustainable education of pre-service teachers: A systematic literature review (2014–2024). *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1710983. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1710983>
21. Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Comedia.
22. Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
23. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>