

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

На правах рукопису

Кафедра іноземних мов та методики викладання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В 10-11 КЛАСАХ ЗА
ДОПОМОГОЮ МЕДІАТЕКСТІВ**

**Спеціальність 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014.021 Середня освіта (Англійська мова та
зарубіжна література)**

Виконала:

Андрішина Катерина Іванівна
група 62-2А(ДН)
Навчально-науковий інститут
філології та історії

Науковий керівник:

Мілютіна Ольга Костянтинівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Глухів – 2025

АНОТАЦІЯ

Андрійшина К.І. Формування медіаграмотності у процесі навчання англійської мови як іноземної в 10-11 класах за допомогою медіатекстів

Магістерська робота присвячена обґрунтуванню та експериментальній перевірці методики використання медіатекстів для формування медіаграмотності в процесі навчання англійської мови у старшій школі. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрового середовища, зростанням кількості інформаційних ризиків і необхідністю інтегрувати медіаосвіту у навчання іноземних мов відповідно до міжнародних та українських освітніх стандартів. У роботі визначено психолого-педагогічні особливості старшокласників, розкрито потенціал автентичних медіатекстів у розвитку мовленнєвих і медіааналітичних умінь. Розроблено методичну систему, що включає чотири етапи — інформаційний, аналітичний, критичний та продуктивний — та комплекс вправ для формування навичок аудіювання, читання, говоріння, письма й критичного мислення. Експериментальна перевірка продемонструвала статистично значущу ефективність застосування медіатекстів: учні експериментальної групи досягли значного прогресу в рівні медіаграмотності, інформаційної компетентності та іншомовних умінь порівняно з контрольними групами. Результати дослідження можуть бути використані вчителями англійської мови, методистами та викладачами педагогічних спеціальностей для оновлення змісту уроків, створення навчальних матеріалів і розвитку медіакомпетентностей учнів.

Ключові слова: медіатекст, медіаграмотність, англійська мова, старша школа, медіаосвіта, критичне мислення, мультимодальний контент.

ABSTRACT

Andriishyna K.I. Developing Media Literacy through Media Texts in English as a Foreign Language (EFL) Instruction for Grades 10-11.

The master's thesis examines the theoretical foundations and experimental verification of a methodology for using media texts to develop media literacy in the process of teaching English as a foreign language in high school. The relevance of the research is determined by the rapid expansion of the digital information environment, the increasing risks of misinformation, and the need to integrate media education into foreign-language instruction in accordance with international and Ukrainian educational standards. The study outlines the psychological and pedagogical characteristics of high school students and highlights the potential of authentic media texts for enhancing linguistic, analytical, and critical-thinking skills. A methodological system was developed, consisting of four stages — informational, analytical, critical, and productive — along with a system of tasks aimed at improving listening, reading, speaking, writing, and media-analysis competencies. The pedagogical experiment confirmed the statistically significant effectiveness of applying media texts: students in the experimental group demonstrated substantial improvement in media literacy, information processing skills, and foreign-language proficiency compared to the control group. The study's findings can be applied by English teachers, teacher educators, and curriculum developers to modernize English language instruction, create innovative learning materials, and promote students' media competence.

Keywords: media text, media literacy, English as a foreign language, high school, media education, critical thinking, multimodal materials.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕКСТІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	11
1.1. Поняття медіатексту та його лінгвістичні, прагматичні і семіотичні характеристики.....	11
1.2. Медіаграмотність як ключова компетентність сучасного учня.....	18
1.3. Психолого-педагогічні особливості старшокласників у роботі з медіатекстами.....	24
1.4. Потенціал медіатекстів у навчанні англійської мови як іноземної...29	
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕКСТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	36
2.1. Принципи та критерії добору медіатекстів для учнів старшої школи.....	36
2.2. Методичні підходи до роботи з різними видами медіатекстів.....	40
2.3. Види завдань для формування медіаграмотності.....	45
2.4. Розробка методичної системи формування медіаграмотності.....	49
Висновки до розділу 2.....	53
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕКСТІВ.....	55
3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту.....	55
3.2. Аналіз результатів констатувального етапу.....	61
3.3. Реалізація формувального етапу експерименту.....	66
3.4. Результати контрольного етапу експерименту.....	76
Висновки до розділу 3.....	83
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	88
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується стрімким зростанням ролі цифрових технологій та мас-медіа, що істотно впливають на процеси соціалізації, пізнання та формування світогляду молоді. Цифрові медіа дедалі більше визначають способи отримання, обробки й інтерпретації інформації, створюючи потужне середовище впливу на формування суджень та поведінкових моделей старшокласників [13, с. 78; 31, с. 22]. У вітчизняних дослідженнях також підкреслюється, що інформаційний простір стає домінантним фактором соціокультурного розвитку молодого покоління [55, с. 41; 51, с. 15].

Учні старшої школи є однією з найбільш активних груп споживачів інформації, щоденно взаємодіючи з мультимедійним контентом, соціальними мережами, відеоплатформами та інформаційними ресурсами. Це підтверджують і міжнародні дослідження, які акцентують на високій цифровій активності підлітків та їхній вразливості до інформаційних ризиків [39, с. 44]. У цих умовах особливої ваги набуває формування медіаграмотності як ключової компетентності, що забезпечує здатність критично мислити, усвідомлено сприймати інформацію, розпізнавати маніпуляції, перевіряти факти та створювати власні медіапродукти [24, с. 42; 29, с. 63].

Одночасно навчання англійської мови стає не лише інструментом опанування іншомовної комунікації, але й важливим каналом доступу до глобального медіаконтенту. На думку зарубіжних дослідників, саме робота з автентичними матеріалами сприяє кращому зануренню в культуру, мовні норми та сучасні контексти використання англійської мови [36, с. 55; 45, с. 32]. Українські науковці підтверджують, що медіатексти є ефективним засобом розвитку іншомовної комунікативної компетентності, оскільки вони містять реальні мовні моделі та культурні маркери [64, с. 84; 49, с. 18].

Використання автентичних медіатекстів на уроках англійської мови є ефективним способом формування як мовленнєвих компетентностей, так і

навичок критичної обробки інформації, необхідних для життя в цифровому середовищі. Дослідження наголошують, що мультимодальні медіатексти значно підсилюють мотивацію й здатність учнів до аналізу складного інформаційного контенту [56, с. 91; 46, с. 836].

Проте, попри актуальність проблеми, питання інтеграції медіаосвіти та вивчення іноземної мови в українській школі залишається недостатньо систематизованим. Наукові праці підкреслюють фрагментарність упровадження медіаосвіти та потребу у створенні методично обґрунтованих моделей, адаптованих до умов старшої школи [50, с. 29; 9, с. 17]. Це зумовлює необхідність розробити ефективну методичну систему використання медіатекстів у процесі навчання англійської мови в старшій школі, що поєднувала б розвиток мовних компетентностей та формування медіаграмотності учнів.

Актуальність теми зумовлюється:

- стрімким зростанням обсягів інформації в цифровому середовищі та високим рівнем поширення фейкових і маніпулятивних медіаповідомлень, що підвищує ризики некритичного сприймання інформації учнями старшої школи;
- необхідністю цілеспрямованого формування у старшокласників критичного мислення, інформаційної та інформаційно-комунікаційної компетентностей як ключових складників сучасної іншомовної освіти;
- потребою модернізації методик навчання англійської мови відповідно до міжнародних освітніх стандартів і рекомендацій провідних організацій (UNESCO, Європейський Союз, Американська бібліотечна асоціація), що акцентують увагу на розвитку медіаграмотності;
- упровадженням медіаосвітнього підходу в освітній процес закладів загальної середньої освіти України згідно з положеннями Державного стандарту базової і профільної середньої освіти;
- недостатньою розробленістю практико-орієнтованих методичних рекомендацій щодо системного використання медіатекстів у процесі навчання англійської мови як іноземної в старшій школі.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику формування медіаграмотності учнів 10–11 класів у процесі навчання англійської мови із використанням автентичних медіатекстів.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення понять «медіаграмотність» та «медіатекст» у сучасній педагогічній та лінгводидактичній літературі.
2. З'ясувати психолого-педагогічні особливості навчання англійської мови учнів 10–11 класів та їхню готовність до роботи з медіаконтентом
3. Визначити принципи й критерії відбору медіатекстів для формування медіакомпетентності.
4. Розробити та обґрунтувати систему вправ і завдань на основі медіатекстів, спрямовану на розвиток умінь аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати іншомовний контент.
5. провести педагогічний експеримент і проаналізувати результати впровадження розробленої системи роботи.

Об'єкт дослідження — процес навчання англійської мови як іноземної учнів старшої школи (10–11 класи) у закладах загальної середньої освіти, що здійснюється в умовах цифровізації освіти та зростання ролі медіа в освітньому й соціальному середовищі.

Предмет дослідження — система роботи з формування медіаграмотності учнів 10–11 класів засобами медіатекстів на уроках англійської мови, що передбачає методи, прийоми, форми та етапи використання автентичних медіатекстів у навчальному процесі.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження. *Теоретичні методи: аналіз та синтез наукової літератури* (педагогічної, методичної, лінгвістичної) — для визначення стану опрацювання проблеми медіаграмотності та уточнення понятійного апарату, *термінологічний аналіз* — для дефініції понять

«медіаграмотність», «критичне мислення» та «медіатекст», *порівняльно-зіставний метод* — для вивчення вітчизняного та закордонного досвіду впровадження медіаосвіти на уроках англійської мови, *моделювання* — для розробки комплексу вправ та завдань на основі медіатекстів. **Емпіричні методи:** *діагностичні методи* (анкетування, тестування та бесіди з учнями 10–11 класів та вчителями англійської мови) для з'ясування рівня сформованості медіаграмотності, *педагогічне спостереження* — для аналізу діяльності учнів під час роботи з різними типами медіатекстів (соціальними мережами, новинами, рекламою), *педагогічний експеримент* (констатувальний та формувальний етапи) — для перевірки ефективності запропонованої методики використання медіатекстів. **Статистичні методи:** *кількісний та якісний аналіз* — для обробки отриманих результатів експериментального навчання, порівняння показників до і після впровадження методики та графічної візуалізації даних (таблиці).

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше:

1. Теоретично обґрунтовано інтегровану методичну систему формування медіаграмотності учнів старшої школи у процесі навчання англійської мови як іноземної.
2. Визначено та обґрунтовано критерії й принципи добору автентичних медіатекстів, адаптованих до вікових, когнітивних і навчальних особливостей учнів 10–11 класів.
3. Розроблено комплекс вправ і навчальних завдань, що забезпечують інтеграцію мовленнєвого та медіааналітичного компонентів і сприяють одночасному розвитку іншомовної комунікативної та медіакомпетентності учнів.
4. Експериментально перевірено та доведено ефективність використання медіатекстів у навчанні англійської мови для розвитку як мовних умінь, так і медіаграмотності старшокласників.
5. Уточнено психолого-педагогічні умови, які забезпечують формування критичного мислення учнів у процесі роботи з медіатекстами на уроках англійської мови.

Практична значущість отриманих результатів полягає у розробленні комплексної системи навчальних завдань, вправ та дидактичних чек-листів, а також у доборі актуального автентичного контенту (статей, відеорепортажів, дописів із соціальних мереж), адаптованого відповідно до рівня мовної компетенції учнів 10–11 класів. Запропонований методичний інструментарій спрямований на інтегроване формування медіаграмотності та може бути впроваджений учителями англійської мови в освітній процес як на уроках, так і в позакласній діяльності. Результати дослідження можуть бути використані студентами педагогічних закладів вищої освіти під час проходження педагогічної практики або в межах курсу методики навчання іноземних мов. Експериментальні дані та висновки роботи можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення освітніх програм з іноземних мов та інтегрованих курсів із медіаосвіти.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг – 112 с., з них основного тексту – 87 с. Список джерел містить 69 найменувань українських та зарубіжних дослідників. Роботу доповнено 12 додатками.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження були обговорені на XIII Всеукраїнських науково – педагогічних читаннях молодих учених, магістрантів та студентів іноземними мовами «The 21st century challenges in education and science»; Звітній науково - практичній конференції викладачів, докторантів, аспірантів та молодих учених, здобувачів вищої та фахової передвищої освіти «Освіта і наука XXI століття» (Глухів, 2025р.)

Публікації: За результатами дослідження опубліковано 2 наукові праці:

1. Андріїшина К. І. Ten General Principles of Practice Associated with Quality Teaching. Освіта і наука XXI століття : збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти, аспірантів і молодих учених. За заг. ред. Луценка Г.В. Глухів. 2025. Ч.2. 474 с.

2. Kateryna Andriishyna, ANTICIPATION GUIDE AS A POWERFUL TOOL FOR TEACHING READING COMPREHENSION TO EFL STUDENTS. The 21st Century Challenges in Education and Science : матеріали XIII Всеукраїнських науково-педагогічних читань молодих учених і здобувачів освіти іноземними мовами, м. Глухів, 10-11 квітня 2025 р. / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Вип. 13. Глухів, 2025. 209 с.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕКСТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

1.1. Поняття медіатексту та його лінгвістичні, прагматичні і семіотичні характеристики

Медіатекст — це мультимодальний, соціально та технологічно зумовлений комунікативний продукт, створений для масового сприйняття й спрямований на інформування, вплив або розвагу аудиторії. Він характеризується специфічною структурою, жанровою варіативністю та певною моделлю авторизації, що визначає спосіб репрезентації автора й джерела інформації.

Поняття медіатекст є міждисциплінарним і базується на поєднанні лінгвістики, медіазнавства, семіотики та комунікативістики. У найзагальнішому значенні медіатекст визначають як будь-яке повідомлення, створене для поширення через засоби масової інформації й цифрові медіа, яке містить вербальні, візуальні, аудіальні або мультимодальні елементи.

Медіатекст є центральною одиницею медійного дискурсу та виступає результатом комунікації, створеної засобами масової інформації. Його специфіка полягає у тому, що медіатекст завжди містить певну систему авторизації, тобто спосіб представлення автора й джерела інформації у структурі повідомлення.

У медіатексті автор виступає як джерело інформування, а текст відображає континуум його присутності — від повного самовираження до максимальної об'єктивованості [57, с. 259]. Саме тому медіатекст може репрезентувати різні моделі авторської участі.

Ми виокремлює два основні типи прояву автора в медійному повідомленні:

1. «Відверте Я» — текст містить особові займенники 1-ї й 2-ї особи (I, we, you), вказівки на джерело інформації й демонструє суб'єктивну позицію автора.

2. «Тіньова присутність» автора — інформація подається у вигляді об'єктивованого повідомлення з використанням займенників 3-ї особи (he, she, it, they) та мінімальною видимістю автора [3].

Отже, медіатекст — це не лише повідомлення, а й спосіб організації взаємодії між автором, мовцем і читачем. Залежно від того, хто репрезентований у тексті, авторизація може бути: індивідуальною, коли автор і мовець збігаються; інституційною, коли мовець представляє організацію чи редакцію; колективною, коли авторство належить групі людей [2, с. 5].

Медіатексти різних жанрів — новинні, рекламні, інформаційно-аналітичні, публіцистичні — відрізняються характером авторизації, що зумовлює їхній змістовий й комунікативні особливості [40, р. 93]. Вони є типовими мовленнєвими універсаліями сучасного медіадискурсу.

Категорія «джерела» у медіатексті тісно пов'язана з координатами «час» і «простір», які разом формують інформаційну структуру повідомлення [52, с. 86]. Саме авторська позиція визначає організацію тексту: від добору фактів до побудови оцінок і висновків [26, с. 121].

Таким чином, медіатекст можна визначити як комунікативно спрямований, соціально зумовлений, структурно організований текст, створений засобами масової інформації й позначений специфічними способами репрезентації автора й джерела інформації. Медіатекст поєднує мовні, прагматичні й соціокультурні аспекти, що робить його ключовим інструментом впливу й інформування в сучасному медійному просторі.

Медіатекст у сучасній науковій традиції трактується багатогранно, що пояснюється його поліфункціональною природою й різноманітністю медійних жанрів. Так, медіатекст визначається як «результат журналістської діяльності, що відбиває події реальності за допомогою мовних і медійних засобів і функціонує в системі масової комунікації» [15, с. 57]. Це визначення акцентує на поєднанні лінгвістичного й медійного компонентів у структурі повідомлення.

Подібний підхід демонструє Л. Маннов, який розглядає медіатекст як «будь-який текст, створений за допомогою медіатехнологій і інтегрований у

систему соціальних комунікацій» [41, р. 23]. У його трактуванні особливо підкреслюється технологічна обумовленість медіатексту й його соціальна включеність.

А. Баранов наголошує на інтерпретативному аспекті, визначаючи медіатекст як «комунікативний продукт, що відображає інтерпретацію подій журналістом і призначений для масового сприйняття» [4, с. 18]. Таким чином, у центрі уваги ставиться роль журналіста як посередника між дійсністю й аудиторією.

У межах соціолінгвістичного й когнітивного підходів Т. ван Дейк визначає медіатекст як «структуроване повідомлення, організоване згідно з правилами інформаційної релевантності, ієрархії тем і соціальних норм» [66, р. 74]. Його підхід розкриває важливість структурної організації й залежність тексту від соціального контексту.

З позицій критичного дискурс-аналізу Н. Фейрклоф трактує медіатекст як «дискурсивну практику, що формує соціальні значення й відтворює владні стосунки у суспільстві» [18, р. 58]. Це визначення демонструє ідеологічну навантаженість медіатексту й його здатність впливати на уявлення й поведінку аудиторії.

Болотнова Н. С. акцентує на мультимодальності, визначаючи медіатекст як «поліжанровий текст, створений із використанням мовних, візуальних і акустичних засобів для масової аудиторії» [5, с. 119]. У цьому підході медіатекст постає як складний мультимодальний об'єкт.

Д. МакКвейл розширює межі поняття, стверджуючи, що медіатекст — це «будь-яка форма інформаційного або розважального контенту, поширюваного через мас-медіа» [45, р. 32]. Такий підхід узагальнює різні жанри й форми медіапродукції, включаючи новини, рекламу, телепрограми, цифровий контент.

Липман підкреслює когнітивний аспект природи медіатексту, визначаючи його як «повідомлення, що формує уявлення про світ на основі вибіркового подання інформації» [37, р. 45]. У цьому визначенні наголошується на впливовості медіатексту й його здатності формувати картину світу аудиторії.

О. Феофанов розглядає медіатекст як «текст масової комунікації», спрямований на широку аудиторію [65]. Г. Почепцов визначає його як «сукупність знаків різної природи, які функціонують у медіапросторі для передачі інформації, впливу й формування громадської думки» [54]. У педагогічному та лінгводидактичному контексті медіатекст — це автентичний продукт медіа, що використовується з навчальною метою для розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення й медіаграмотності.

Таким чином, медіатекст може бути представлений у формі статті, відеосюжету, інфографіки, посту в соціальній мережі, рекламного повідомлення чи подкасту — тобто будь-якого контенту, створеного медіасередовищем і сприйнятого через медіаканали. Медіатекст є центральною одиницею медійного дискурсу й результатом інформаційної діяльності засобів масової комунікації. Він поєднує мовні, аудіовізуальні, інтонаційні й семіотичні елементи, формуючи цілісний продукт медійної взаємодії.

У сучасній медіалінгвістиці та медіазнавстві медіатексти класифікують за різними критеріями, що зумовлено їх мультимодальною природою та різноманіттям комунікативних функцій [15; 18; 45]. Найпоширенішими є класифікації за каналом поширення, за функціональним призначенням, за форматом та за джерелом створення.

Медіатексти передусім поділяють за типом каналу поширення, адже різні медіаплатформи визначають специфіку структури та форми подання інформації [45]. До друкованих медіатекстів належать газетні статті, журнальні матеріали та аналітичні огляди. Електронні медіатексти охоплюють новини на вебпорталах, блоги, електронні публікації. Окрему групу становлять аудіальні тексти (радіопроекти, подкасти) та аудіовізуальні матеріали, такі як телерепортажі, документальні фільми, відеоблоги й інтерв'ю. У цифровому середовищі поширені мультимедійні медіатексти, які поєднують текст, зображення, відео, графіку та інтерактивність: інфографіка, дописи в соціальних мережах, сторіз, TikTok-відео [32; 7].

Змістово-функціональна класифікація медіатекстів відображає їхнє призначення в комунікації [66; 18]. Виділяють інформаційні медіатексти, до яких належать новини, репортажі, пресрелізи; аналітичні тексти — інтерв'ю, огляди, експертні колонки; рекламні матеріали — банери, ролики, слогани; розважальні формати, такі як меми, влоги, ток-шоу; а також соціальні та освітні медіатексти, що охоплюють соціальну рекламу, просвітницькі відео та публікації.

За форматом подання інформації виділяють текстові медіатексти (статті, пости, коментарі), візуальні (плакати, інфографіка, фотографії), аудіальні (подкасти, аудіоновини), аудіовізуальні (відео, влоги, сторітелінг), а також мультимодальні тексти, які поєднують кілька комунікативних кодів — текст, зображення, звук, анімацію тощо [36]. Мультимодальність є провідною ознакою сучасних цифрових медіа, що розширює можливості впливу на аудиторію.

Важливим критерієм є також джерело створення медіатексту. Virізняють медіатексти, створені професійними медіа — редакціями телеканалів, друкованими виданнями, офіційними новинними агентствами. Поряд із ними активно функціонують тексти громадянських медіа, тобто матеріали блогерів, користувачів соціальних мереж, аматорських каналів [20]. Окрему сучасну категорію становлять алгоритмічно згенеровані медіатексти, створені штучним інтелектом, що є новим напрямом у медіапросторі та потребує окремого вивчення [47].

Отже, класифікація медіатекстів відображає складність і багатовимірність сучасного медіадискурсу. Її різні критерії — канал, функція, формат і джерело — дозволяють комплексно аналізувати структуру, комунікативні завдання та особливості впливу медіатекстів у сучасному інформаційному середовищі.

Характеристики медіатекстів зумовлені їхньою природою як продуктів масової комунікації, що поєднують вербальні, візуальні, аудіальні та прагматичні коди. У межах медіа медіатекст функціонує як інструмент інформування, впливу та формування суспільної думки [45; 66].

Лінгвістичні характеристики медіатекстів визначаються їхньою масовою орієнтацією, функціональною спрямованістю та мультимодальністю. Як

зазначає Т. Добросклонська [15], медіатекст має бути доступним для широкої аудиторії, а тому характеризується лаконічністю та високою інформативністю, що особливо проявляється в новинних жанрах.

Для медіатекстів типовою є емоційно-оцінна лексика, яка активно використовується у заголовках, рекламних матеріалах і текстах соціальних мереж з метою привернення уваги та формування певної оцінки подій [18; 66]. Медіатекст часто містить стилістичні засоби — метафори, гіперболи, риторичні питання, порівняння, — що підсилюють експресивність і сприяють створенню впливового комунікативного середовища [59].

Однією з важливих мовних рис є простота синтаксичних конструкцій, яка забезпечує легкість і швидкість сприйняття інформації, що є критичним у масовій комунікації [45]. Простота структури речень дозволяє читачеві або слухачеві отримати ключові факти без додаткових зусиль.

Важливою лінгвістичною особливістю є мультимодальність мовлення: медіатекст часто існує у взаємодії з візуальними, аудіальними та графічними елементами [36]. Саме тому медіатекст стає джерелом сучасної лексики, фразеології, сленгу, ідіом і мовленнєвих моделей, що мають значну цінність у навчанні англійської мови як іноземної.

Авторство в медіатексті має особливе значення. На початковому етапі автор може чітко позиціонувати власну позицію, однак у подальшому нерідко відсторонюється від фактів, подаючи їх безособово, але у власній аналітичній інтерпретації. Таке «відсторонення» формує ефект об'єктивності, хоча інформація може залишатися не повністю верифікованою для адресата [3].

На відміну від художнього дискурсу, у медіатексті спостерігається ізоморфізм автора й мовця: текст зберігає суб'єктивні риси автора, відображає його світогляд і цінності [59, с. 78]. Автор медіатексту, як реальна соціальна особа, часто ідентифікує себе з аудиторією і прагне впливати на її позицію [3; 63, с. 263].

Прагматичні характеристики медіатекстів визначаються насамперед метою автора, особливостями впливу на аудиторію та соціальним контекстом

функціонування інформації. Медіатекст завжди орієнтований на певний комунікативний результат і тому виконує низку ключових функцій: інформування, що полягає у передачі актуальних подій та поясненні суспільних процесів; переконання, яке реалізується через аргументативні стратегії та спрямованість на формування поглядів адресата; вплив на громадську думку, що базується на інтерпретаціях реальності та оцінках автора [3]; рекламування та просування ідей, характерне як для традиційних ЗМІ, так і для цифрових платформ; а також розвага та емоційне залучення, які відіграють ключову роль у сучасних медіа.

Для реалізації своїх прагматичних цілей медіатексти активно використовують різні комунікативні прийоми. Одним із найпоширеніших є фреймування, тобто створення певної інтерпретаційної рамки, у межах якої подається інформація. Не менш важливими є маніпулятивні стратегії, що включають селекцію фактів, приховані оцінки чи емоційні контрасти. Значну роль відіграють емоційні апеляції — страх, обурення, емпатія, співчуття — які підсилюють вплив на адресата. До семіотично орієнтованих засобів належать візуальні акценти, такі як колір, образи, композиція, що сприяють кращій фіксації уваги. У цифрових медіа широкого поширення набули клікабельні заголовки, шок-контент та провокативні формулювання, що створюють додатковий мотиваційний імпульс до взаємодії з текстом.

Прагматика медіатекстів тісно пов'язана з категорією авторизації: автор часто активно себе позиціонує, висловлює власні оцінки та інтерпретації, навіть якщо подає інформацію у формі формально нейтрального повідомлення. Саме це дає можливість авторові впливати на адресата, формуючи певне бачення подій або соціальних явищ [28].

Семіотичні характеристики медіатекстів зумовлені їхньою природою як комплексної знакової системи, що поєднує різні види кодів у межах єдиного комунікативного простору. На думку Г. Кресса і Т. ван Левена [36], сучасний медіатекст є мультимодальним, оскільки поєднує різні семіотичні ресурси.

Основу змістової структури становить вербальний код — текст, лексика, стилістика, синтаксис. Він відповідає за логічно-смісловий компонент повідомлення.

Візуальний код охоплює фотографії, інфографіку, графічний дизайн, колір, композицію. Візуальні елементи керують увагою читача і виконують значну частину комунікативної функції [7].

До семіотичної структури входить і аудіальний код: інтонація, тембр, музика, шумові ефекти, що підсилюють емоційний та інформаційний вплив, особливо у подкастах, радіо і відео.

Кінематографічний код включає ракурси, монтаж, динаміку кадрів, ритм подачі інформації, які визначають спосіб візуального сприйняття відеоматеріалів [23].

Дизайнерський код охоплює шрифт, верстку, розташування елементів тексту та зображень, створюючи цілісну візуально-сміслову композицію.

Узгоджена взаємодія цих кодів формує багаторівневе, поліструктурне повідомлення, яке медіатекст передає аудиторії. Саме семіотична складність робить медіатекст надзвичайно ефективним засобом впливу та формування інтерпретацій у масовій свідомості [32].

Отже, медіатекст є складним, мультимодальним продуктом медіасередовища, що поєднує мовні, візуальні та аудіальні елементи та виконує інформаційну, аналітичну, розважальну, рекламну чи маніпулятивну функції. У навчанні англійської мови він є ефективним засобом формування медіаграмотності та розвитку ключових комунікативних умінь.

1.2. Медіаграмотність як ключова компетентність сучасного учня

У сучасному інформаційному суспільстві медіаграмотність розглядається як ключова компетентність, необхідна для повноцінної участі людини в соціальних, академічних та професійних сферах. Згідно з визначенням UNESCO, медіаграмотність є здатністю людини отримувати, аналізувати, критично

оцінювати та створювати інформацію в різних формах, розуміючи механізми функціонування медіа та їхній вплив на суспільство [61].

У науковій традиції медіаграмотність визначають як інтегровану компетентність, що поєднує інформаційну грамотність, критичне мислення, комунікативні уміння, цифрову безпеку та розуміння соціального контексту виробництва й поширення медіаповідомлень [56; 25]. Вона охоплює не лише технічні навички роботи з інформацією, а й сформованість критичного ставлення, здатність розрізняти маніпуляції, пропаганду, фейки та інші форми медіавпливу.

Структура медіаграмотності, відповідно до рекомендацій UNESCO, Європейської комісії та українських медіадослідників, включає чотири взаємопов'язані компоненти:

1. Когнітивний компонент — знання про медіа, інформаційні процеси, жанри, канали комунікації, механізми створення та поширення контенту [6].
2. Аналітично-критичний компонент — уміння аналізувати джерела, оцінювати достовірність і упередженість інформації, розпізнавати маніпулятивні техніки й пропаганду [16].
3. Комунікативний компонент — здатність взаємодіяти в цифровому середовищі, створювати власні медіаповідомлення, використовувати різні формати та платформи [25].
4. Соціально-етичний компонент — усвідомлення відповідальності за власну інформаційну поведінку, дотримання етичних норм, правил авторського права, цифрової безпеки та інформаційної екології [38].

Ці складові функціонують комплексно, формуючи здатність учня орієнтуватися у сучасному медіапросторі, критично осмислювати інформацію, відповідально створювати контент та розуміти наслідки медіавпливу. Особливої актуальності медіаграмотність набуває в старшій школі, коли учні активно взаємодіють із соціальними мережами, відеоплатформами, цифровими сервісами й потребують навичок критичної оцінки інформації, що надходить із різних джерел.

Компоненти медіаграмотності

Одним із центральних компонентів медіаграмотності є критичний аналіз медіатекстів, що передбачає здатність учня усвідомлено сприймати медіаповідомлення, визначати їхню мету та оцінювати якість інформації. Згідно з рекомендаціями UNESCO [61, р. 15; 62, р. 12] та дослідженнями Р. Hobbs [24, р. 42, 57], критичний аналіз включає вміння виявляти основну ідею й наміри автора, аналізувати джерело інформації, його надійність і ціннісні орієнтації, а також розпізнавати маніпулятивні техніки, фейки, стереотипи та елементи пропаганди.

Цей підхід підтримують сучасні європейські інституції, які наголошують на необхідності протидії дезінформації. Зокрема, у звітах European Commission [16, р. 12], European Parliament [7, р. 18] та OECD [48, р. 33] підкреслюється, що школярі є однією з найбільш вразливих груп, оскільки активно споживають контент соціальних мереж. Наукові дослідження також підтверджують, що молодь легко стає жертвою фейків і маніпуляцій через обмежені навички критичного мислення [22, р. 321; 33, р. 152].

Другим важливим складником медіаграмотності є інформаційна грамотність, яка охоплює навички пошуку, відбору, перевірки та інтерпретації інформації. Як зазначає W. J. Potter [56, р. 91], інформаційно грамотна людина здатна знаходити потрібні дані в різних джерелах, систематизувати їх та розрізняти факти, судження й інтерпретації.

Сучасні дослідження підтверджують важливість цього компонента для молоді: уміння аналізувати заголовки, візуальні елементи й інтонаційні маркери нерідко впливає на здатність розпізнавати маніпулятивний контент [38, р. 27; 39, р. 44]. Науковці підкреслюють, що інформаційна грамотність також включає уміння працювати з алгоритмічними стрічками, цифровими платформами та фактчекінговими інструментами [21, р. 66; 60, р. 427).

У контексті старшої школи інформаційна грамотність означає формування навичок безпечного й відповідального користування інтернетом, соціальними мережами й освітніми платформами. Це допомагає учням уникати ризиків,

пов'язаних із дезінформацією, кібербулінгом, порушенням конфіденційності або впливом алгоритмів [11, р. 10; 12, р. 59].

Наступним важливим елементом медіаграмотності є комунікативна компетентність у медіасередовищі, яка охоплює здатність створювати, інтерпретувати й поширювати власні медіаповідомлення. За даними UNESCO [61, р. 28; 62, р. 44] і Hobbs [24, р. 115], комунікативна компетентність включає вміння ефективно використовувати різні медіаформати — текстові, аудіальні, відео- та мультимедійні — і створювати власні медіапродукти: дописи, відео, подкасти, презентації.

Дослідження підтверджують, що розвиток цифрової комунікації пов'язаний зі здатністю дотримуватися етичних норм, правил безпечної поведінки, принципів авторського права та толерантного спілкування [19, р. 49; 44, р. 529]. Окремі наукові праці показують, що створення учнями власних медіапродуктів формує цифрову громадянськість, критичне мислення та відповідальність за інформаційне середовище [46, р. 837; 35, р. 68].

Створення англomовних медіапродуктів у межах навчання іноземної мов сприяє не лише розвитку мовленнєвих умінь, а й формуванню навичок самовираження, творчості, співпраці та медіарефлексії. Як підкреслює S. Livingstone [38, р. 33], активна участь учнів у створенні медіаконтенту дозволяє їм не лише краще розуміти процеси медіавиробництва, а й формує відповідальність за інформаційне середовище.

Таким чином, критичний аналіз медіатекстів, інформаційна грамотність і комунікативна компетентність становлять основу сучасної медіаграмотності й мають інтегруватися в навчальний процес старшої школи, забезпечуючи учням необхідні інструменти для орієнтації у складному цифровому середовищі.

Розвиток медіаграмотності у школярів спирається на систему міжнародних і національних стандартів, які визначають зміст, структуру та очікувані результати формування цієї компетентності. Одним із ключових міжнародних документів є Media and Information Literacy Framework від UNESCO, у якому медіа- та інформаційна грамотність розглядається як глобальна компетентність,

що охоплює доступ до інформації, критичний аналіз, створення власних повідомлень, етичні та правові аспекти, а також участь у демократичних процесах [61, р. 12; 62, р. 18]. UNESCO наголошує на необхідності інтеграції медіаграмотності у всі шкільні предмети, включно з іноземними мовами, оскільки саме вони забезпечують роботу з автентичними текстами різних форматів.

Важливе місце серед міжнародних документів посідає Digital Competence Framework (DigComp), розроблений Європейською комісією. Ця модель визначає п'ять ключових компонентів цифрової компетентності: інформаційна грамотність, комунікація і співпраця, створення цифрового контенту, безпека та вирішення проблем у цифровому середовищі [16, р. 10]. У сучасних оновленнях моделі акцент робиться також на умінні працювати з алгоритмічним контентом, штучним інтелектом та автоматизованими цифровими сервісами [17, р. 24].

Суттєву роль у формуванні світових підходів до медіаграмотності відіграє також Американська бібліотечна асоціація (ALA). У своїх стандартах вона підкреслює важливість оцінювання інформації, перевірки джерел, розрізнення жанрів медіа й розвитку фактчекінгових навичок як базової складової критичного мислення [11, р. 6; 19, р. 51].

Сучасні наукові праці також підтверджують, що медіаграмотність має спиратися на комплексний підхід. Зокрема, Т. Graham і R. Ackland [21, р. 67] наголошують на важливості роботи з алгоритмічними платформами, які значною мірою визначають інформаційний простір школярів. Дослідження OECD [48, р. 29] і Guess, Nyhan & Reifler [22, р. 324] підкреслюють необхідність навчання протидії дезінформації, яка особливо загрозлива для молоді.

В Україні вимоги до розвитку медіаграмотності відображено в Державному стандарті базової середньої та профільної освіти, який визначає її складовою інформаційно-комунікаційної, громадянської та комунікативної компетентностей. Згідно з документами НУШ, учні мають уміти критично оцінювати інформаційні повідомлення, аналізувати засоби впливу медіа,

безпечно користуватися цифровими ресурсами та створювати власні медіапродукти [12, р. 89; 35, р. 68].

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2016) визначає інтеграцію медіаосвіти у всі навчальні предмети, розвиток критичного мислення, активне використання медіатекстів у навчальному процесі та формування навичок медіааналізу й медіаторчості. Актуальні дослідження також підтверджують ефективність таких підходів у школах [44, р. 529; 46, р. 835].

Особливої уваги заслуговують освітні програми МОН з англійської мови, які передбачають систематичну роботу з автентичними медіатекстами — новинами, інформаційними матеріалами, рекламними повідомленнями, відеоконтентом та подкастами. Таке поєднання мовної та медіаосвіти відповідає і міжнародним рекомендаціям, і сучасним потребам учнів [39; 33; 53].

Таким чином, як міжнародні, так і українські стандарти медіаграмотності одночасно підкреслюють важливість роботи з медіатекстами у навчальному процесі старшої школи. Вони орієнтують учителя на формування у здобувачів освіти навичок критичного мислення, інформаційної безпеки, цифрової компетентності й уміння створювати власні медіапродукти — тобто повного спектра компетентностей, необхідних для ефективної участі в сучасному інформаційному суспільстві.

Отже медіаграмотність — це багатокомпонентна компетентність, що об'єднує навички аналізу, оцінювання, створення та етичного використання медіаконтенту. Вона є важливим чинником формування відповідального громадянина й критичного користувача інформаційного простору. І міжнародні, і українські стандарти визнають медіаграмотність ключовою навичкою XXI століття та підкреслюють її інтеграцію у шкільні навчальні програми, зокрема під час вивчення англійської мови.

1.3. Психолого-педагогічні особливості старшокласників у роботі з медіатекстами

Процес роботи з медіатекстами в старшій школі має враховувати вікові, когнітивні та соціальні особливості учнів 15–17 років. Саме в цей період інтенсивно формується критичне мислення, розвивається здатність до абстрагування та логічної обробки інформації, зміцнюється рефлексія й автономність у прийнятті рішень. Дослідження підкреслюють, що підлітки цього віку активно соціалізуються в цифровому просторі, що впливає на їхнє сприйняття інформації та характер взаємодії з медіа [39, р. 44; 12, р. 59]. Медіатексти, будучи природним елементом інформаційного середовища підлітків, є психологічно обґрунтованим і педагогічно доцільним ресурсом навчання.

Вікові особливості та мотивація учнів

1. Розвиток абстрактного та логічного мислення

У старшокласників активно формується здатність до узагальнення, інтерпретації та критичного аналізу складних явищ. Це дозволяє ефективно працювати з різними видами медіатекстів — аналітичними статтями, новинними матеріалами, відеоблогами, подкастами. Р. Hobbs підкреслює, що саме в старшому шкільному віці учні найбільше готові до медіааналізу та оцінювання складних комунікативних стратегій [24, р. 42; 25, р. 57].

2. Підвищена пізнавальна активність

Підлітки прагнуть самостійно досліджувати інформацію, критично її осмислювати та робити власні висновки. Медіатексти, особливо автентичні англомовні, стимулюють інтерес до навчання, відкриваючи можливість працювати з актуальними темами та реальними прикладами використання мови. Цю особливість підтверджують дослідження про використання медіаконтенту у шкільній освіті [11, р. 10; 16, р. 12].

3. Соціальна чутливість і потреба у самовираженні

У старшому шкільному віці посилюється прагнення до самопрезентації, соціальної взаємодії та пошуку визнання в групі однолітків. Учні активно користуються можливостями цифрових медіа — створюють відео, пости, блоги, подкасти. Це робить особливо ефективними навчальні завдання, що передбачають створення власного медіаконтенту. Як зазначають Frau-Meigs та Velez, участь у медіаторчості сприяє розвитку відповідальності та медіарефлексії [19, р. 49].

4. Висока залученість у цифрове середовище

Підлітки проводять значну частину часу в цифровому просторі та звикли до мультимодального формату подання інформації — поєднання тексту, зображень, відео, звуку, емодзі, гіперлінків. Це суттєво впливає на їхні когнітивні стратегії, зокрема на фрагментарність сприйняття, швидке перемикання уваги та схильність до візуального мислення [21, р. 66]. Медіатексти відповідають цим характеристикам і забезпечують природний спосіб залучення учнів.

5. Мотивація через автентичність і практичність

Підлітки значно краще сприймають навчальний матеріал, який має реальну цінність, пов'язаний із сучасним життям і дозволяє побачити практичне використання англійської мови. Використання автентичних медіатекстів — новин, соціальних постів, відеоматеріалів, реклам — забезпечує позитивну навчальну мотивацію та робить уроки ближчими до інтересів учнів [38, р. 27; 44, р. 521].

Критичне мислення є ключовою складовою медіаграмотності та особливо інтенсивно розвивається у старшому підлітковому віці — приблизно від 15 до 17 років. Науковці зазначають, що в цьому періоді когнітивний, емоційний і соціальний розвиток особистості створює унікальні умови для формування здатності до аналізу інформації, оцінювання медіаповідомлень та усвідомленого ставлення до медіавпливів [39, р. 44; 24, р. 42].

Однією з основних передумов формування критичного мислення є перехід підлітків до стадії формально-операційного мислення, описаної Ж. Піаже [53].

На цьому етапі з'являється здатність до абстрактного міркування, логічного обґрунтування суджень, побудови гіпотез, аналізу причинно-наслідкових зв'язків та розгляду інформації з різних позицій. Такі когнітивні зміни значно полегшують оволодіння навичками медіааналізу, адже старшокласники здатні не лише розпізнавати контент, але й критично оцінювати його структуру, аргументацію та можливі маніпуляції [44, р. 521; 56, р. 91].

Поряд із цим для підліткового віку характерна підвищена емоційність сприйняття інформації. Підлітки часто реагують на медіаповідомлення імпульсивно, особливо якщо ті стосуються соціальних, політичних або конфліктних тем. Провокативний чи сенсаційний контент викликає сильні емоційні реакції, що ускладнює критичне осмислення медіаматеріалів. Дослідження Європейської комісії та ОЕСД наголошують, що саме емоційність є одним із факторів, які роблять підлітків вразливими до фейків, дезінформації та контенту, створеного з метою маніпуляції [48, р. 33; 16, р. 12]. Тому навчання має систематично розвивати в учнів уміння відокремлювати факт від емоційної реакції, контролювати власні оцінки та здійснювати рефлексію щодо інформаційних уподобань.

Важливим аспектом формування критичного мислення є і соціальний компонент. У старшому підлітковому віці зростає вплив однолітків, лідерів думок, блогерів та інфлюенсерів, які нерідко стають основними джерелами інформації для молоді. Такий соціальний тиск може сприяти поширенню неперевіраних фактів і створювати підґрунтя для прийняття хибних суджень без належної критичної перевірки. Зокрема, дослідження Guess, Nyhan & Reifler [22, р. 321] та Jones-Jang, Mortensen & Liu [33, р. 152] підкреслюють, що груповий вплив є одним із ключових чинників, які знижують здатність підлітків розрізняти достовірну та маніпулятивну інформацію. Тому педагогічний процес потребує цілеспрямованого навчання аналізу джерел, оцінювання авторитетності повідомлення та виявлення ознак маніпуляції.

Окрім того, у старшокласників поступово формується здатність до метапізнання — усвідомлення та аналізу власних когнітивних процесів. Це

уміння «думати про власне мислення» допомагає учням оцінювати якість власних суджень, контролювати процес аналізу та уникати когнітивних помилок. S. Livingstone наголошує, що розвиток метапізнавальних стратегій є одним із ключових чинників формування стійкості до медіавпливів у цифрову добу [38, р. 27]. У зв'язку з цим навчальні заняття з медіаграмотності мають містити рефлексивні завдання, що формують здатність оцінювати хід власного мислення, виправляти помилки та покращувати аргументацію.

З огляду на інтенсивне використання соціальних мереж та цифрових платформ, особливої актуальності набуває формування навичок фактчекінгу. Підлітки переважно споживають швидкий, фрагментований контент: короткі відео, меми, клікабельні заголовки, що збільшує ризик поверхневого сприйняття інформації та некритичного поширення фейків. Тому навчальний процес має готувати учнів до перевірки першоджерел, аналізу візуального контенту, декодування заголовків та визначення маніпулятивних технік і інфографічних фальсифікацій. Наукові дані підтверджують, що навчання фактчекінгу значно підвищує інформаційну стійкість підлітків [60, р. 427; 46, р. 837].

Таким чином, формування критичного мислення в старшокласників є багатовимірним і складним процесом, що охоплює розвиток когнітивних, емоційних, соціальних та метакогнітивних умінь. З огляду на високу залученість підлітків у цифрове середовище, важливо забезпечити цілеспрямований, науково обґрунтований і системний підхід до розвитку навичок критичного аналізу, медіарефлексії та фактчекінгу.

Медіа посідають провідне місце серед сучасних агентів соціалізації старшокласників, істотно впливаючи на їхню систему цінностей, моделі поведінки, соціальну ідентичність та спосіб комунікації. Дослідники підкреслюють, що роль медіа у соціалізації підлітків зростає пропорційно до розширення їхньої цифрової присутності та активного використання соціальних платформ [39, р. 44; 21, р. 66]. Цей вплив проявляється у кількох ключових напрямках.

Перш за все, медіа беруть участь у формуванні цінностей, норм та моделей поведінки. Соціальні мережі, відеоблоги, стрімінгові сервіси та новинний контент впливають на моральні орієнтири підлітків, їхнє ставлення до подій, стиль життя, соціальні ролі й очікування. Медіа створюють потужні символічні конструкти — «успішність», «популярність», «нормальність» — які молодь часто сприймає як реальні стандарти. Науковці наголошують, що навчання має допомагати учням критично осмислювати ці моделі та відокремлювати медійні образи від реальності [24, р. 42; 11, р. 8].

Другим важливим аспектом є формування інформаційного середовища підлітка. Саме через медіа старшокласники створюють власну інформаційну картину світу, нерідко спираючись на алгоритмічно персоналізований контент, який може підсилювати інформаційні «бульбашки» та упередженості. Тому актуальним є навчання учнів умінням визначати упередженість медійних матеріалів, порівнювати різні точки зору та формувати власну обґрунтовану позицію [16, р. 12; 48, р. 33].

Третім напрямом медіавпливу є процес соціальної ідентифікації. Підлітки часто ототожнюють себе з певними цифровими спільнотами — фан-клубами, тематичними групами в соціальних мережах, блогерами та різними субкультурами. Така участь забезпечує їм почуття належності, підтримки й самовираження, але водночас формує залежність від групових норм. Медіапростір стає важливою сферою пошуку власної ідентичності й саморозвитку [19, р. 49; 35, р. 68].

Четвертим чинником є трансформація комунікації та міжособистісної взаємодії. Медіа забезпечують доступ до нових форм взаємодії — чатів, відеозв'язку, форумів, інтерактивних платформ. Цифрове середовище сприяє розвитку креативної самопрезентації та можливості миттєвого обміну досвідом. Дослідники підкреслюють, що робота з медіатекстами у навчальному процесі допомагає удосконалювати навички соціальної комунікації, зокрема іноземною мовою [38, р. 27; 44, р. 523].

Нарешті, медіа відіграють важливу роль у формуванні навичок громадянської участі. Через соціальні платформи підлітки долучаються до волонтерських рухів, соціальних кампаній, екологічних ініціатив, формуючи при цьому активну громадянську позицію. Дослідження засвідчують, що цифрове громадянство є важливою складовою соціалізації сучасної молоді, а медіаграмотність — необхідним засобом їхньої інформованої участі у суспільних процесах [46, р. 837; 17, р. 24].

Таким чином, медіа виступають одним із найпотужніших агентів соціалізації старшокласників. Вони впливають на формування особистісних цінностей, ідентичності, соціальних зв'язків та громадянської свідомості, що вимагає від сучасної освіти цілеспрямованого розвитку медіаграмотності — як засобу критичного опанування цього впливу.

Учні старшої школи мають високий рівень цифрової залученості, а їхнє мислення активно розвивається у напрямі критичного аналізу. Проте емоційність, вплив групи та недосвідченість у перевірці інформації роблять їх вразливими до маніпуляцій медіа. Саме тому вивчення медіатекстів у старшій школі слід організовувати так, щоб підтримувати мотивацію, розвиток критичного мислення та усвідомлене сприйняття медіаконтенту. Робота з медіатекстами сприяє не лише мовному розвитку, але й соціалізації, формуванню цінностей та автономії учнів.

1.4. Потенціал медіатекстів у навчанні англійської мови як іноземної

Медіатексти є одним із найефективніших засобів реалізації сучасних підходів до навчання іноземних мов, оскільки вони репрезентують живу, динамічну та автентичну комунікацію. Завдяки своїй мультимодальній природі — поєднанню текстових, візуальних, аудіальних і відеокомпонентів — медіатексти забезпечують занурення учнів у реальне мовне середовище, підвищують мотивацію й сприяють комплексному розвитку мовленнєвих компетентностей старшокласників [25; 45; 31].

Однією з ключових переваг використання автентичних медіаматеріалів є створення реального мовного середовища. Учні отримують доступ до подкастів, новин, інтерв'ю, блогів, соціальної реклами та публікацій у соціальних мережах. Такі матеріали дають можливість засвоювати сучасну лексику, ідіоми, мовленнєві моделі та розуміти різні регістри — від офіційного до розмовного та медійного дискурсу [38]. Крім того, автентичні медіатексти знайомлять школярів із різноманітними акцентами, стилями й інтонаційними моделями, що робить вивчення мови більш природним.

Важливим фактором є також актуальність змісту. Медіатексти відображають події, що є значущими для суспільства сьогодні, і таким чином забезпечують зв'язок навчання з реальним життям. Актуальний контент підвищує інтерес до теми, стимулює дискусії, сприяє формуванню громадянської активності та розвитку критичного мислення [12; 17].

Мультимодальність медіатекстів дозволяє активізувати різні канали сприйняття інформації. Візуальні, аудіальні й текстові компоненти працюють одночасно, що полегшує розуміння матеріалу, робить навчання більш інтерактивним і відповідає природним механізмам цифрової комунікації. Це підтверджують дослідження з нових медійних грамотностей, у яких підкреслюється ефективність мультимодального навчання [36; 21].

Крім того, медіатексти мають високий мотиваційний потенціал. Старшокласники активно взаємодіють із медіапростором — переглядають відеоблоги, слухають подкасти, читають соцмережі — тому використання такого контенту в навчанні робить освітній процес ближчим до їхніх інтересів і життєвого досвіду [39]. Це сприяє самовираженню, підвищує залученість і робить уроки більш сучасними та значущими.

Ще однією перевагою використання медіатекстів у навчанні є формування цифрової та медіакомпетентностей. Робота з інтернет-ресурсами, відео, інфографікою, подкастами допомагає учням оцінювати інформацію, розрізняти маніпулятивні техніки, визначати фейки, аналізувати різні формати контенту. Це

відповідає рекомендаціям UNESCO (2011) щодо інтеграції медіаосвіти у навчання та сучасним вимогам цифрової грамотності [49].

Таким чином, медіатексти створюють сприятливе середовище для інтеграції мовної та медіаосвітньої діяльності. Вони поєднують практичність, актуальність і методичну ефективність, забезпечуючи комплексний розвиток мовних умінь, критичного мислення та цифрової компетентності учнів старшої школи.

Медіатексти є одним із найбільш ефективних інструментів розвитку мовленнєвих умінь учнів старшої школи, оскільки вони репрезентують автентичне іншомовне мовлення та забезпечують мультимодальну підтримку сприйняття інформації. Наукові дослідження підтверджують, що використання сучасних медіа у навчанні іноземних мов значно підвищує рівень аудіювання, читання, говоріння та письма [24; 31; 36].

1. Аудіювання

Аудіальні та аудіовізуальні медіатексти — подкасти, новинні сюжети, інтерв'ю, відеоблоги — сприяють розвитку розуміння мовлення в природних умовах завдяки відтворенню реальної швидкості, інтонації та стилістичних особливостей англomовного дискурсу. Учні знайомляться з різними акцентами, темпами мовлення та типами комунікативних ситуацій, що підвищує їхню здатність до автентичного сприйняття інформації [38]. Крім того, відео забезпечують синхронне використання візуальних підказок, що полегшує інтерпретацію невербальних елементів — тону, пауз, інтонаційного малюнка [36].

2. Читання

Онлайн-статті, новинні повідомлення, блоги та пости в соціальних мережах сприяють формуванню навичок читання сучасних англomовних текстів різних жанрів. Учні навчаються аналізувати структуру електронних матеріалів, визначати тональність і цілеспрямованість повідомлення, працювати із заголовками, підзаголовками, гіперпосиланнями та мультимодальними елементами [45]. Поєднання тексту з інфографікою, фотографіями чи

інтерактивними елементами полегшує розуміння складних тем і сприяє розвитку критичного читання [39].

3. Говоріння

Обговорення медіатекстів стимулює розвиток монологічного та діалогічного мовлення. Учні можуть висловлювати власну позицію щодо змісту медіаповідомлень, аргументувати свої судження, брати участь у дискусіях або моделювати інтерв'ю, що значно підвищує рівень комунікативної компетентності [24; 25]. Створення усних медіапродуктів — відеокоментарів, презентацій, коротких репортажів — формує сучасні навички публічної комунікації та медійної самопрезентації [12].

4. Письмо

Медіатексти є потужним ресурсом для розвитку письма в умовах сучасної освіти. На їхній основі учні можуть писати відгуки, анотації, інформаційні повідомлення, статті, електронні листи чи коментарі. Творчі завдання — створення рекламних матеріалів, блогів, новинних повідомлень або соціальних постів — сприяють формуванню жанрової грамотності й уміння продукувати тексти різного стилю та призначення [31; 32]. Робота з автентичними форматами медіапублікацій забезпечує розвиток практичного письма та глибше розуміння функціонування медіапростору [17].

Медіатексти відіграють важливу роль у формуванні міжкультурної та соціолінгвістичної компетентності учнів, оскільки відображають реальні культурні практики, мовні регістри, соціальні ролі та комунікативні стратегії носіїв мови. Як підкреслюють сучасні дослідники, медіа створюють природне середовище для міжкультурної взаємодії та занурення у живий мовний простір [24; 25; 31; 32].

Медіатексти є джерелом актуальної інформації про культурні особливості, соціальні норми, традиції, свята та суспільні дискусії в англomовних країнах. Учні отримують доступ до культурних кодів, відображених у мові, гуморі, сленгу та невербальних елементах. Це сприяє порівнянню культур, уникненню стереотипів та формуванню толерантності [38; 12].

Медіаматеріали виконують функцію «вікна» у сучасне життя носіїв мови, що значно розширює уявлення учнів про культурне різноманіття.

Формування соціолінгвістичної компетентності передбачає розуміння соціальних ролей, мовних реєстрів і стратегій комунікації. Медіатексти дозволяють учням спостерігати за тим, як носії мови використовують формальний і неформальний стилі, як будують публічні виступи, інтерв'ю, дискусії та медіаповідомлення [36].

Окрім мовних засобів, учні вивчають інтонацію, жести, міміку та візуальний контекст, що є важливою частиною соціолінгвістичної взаємодії [45; 21].

Таким чином, медіатексти забезпечують можливість відтворення автентичних комунікативних ситуацій, що неможливо досягти лише за допомогою традиційних навчальних матеріалів.

Отже, медіатексти є потужним засобом для формування міжкультурної та соціолінгвістичної компетентності учнів. Вони відкривають доступ до автентичної культури, стимулюють розвиток комунікативної гнучкості, допомагають краще розуміти соціальний контекст висловлювань і підвищують загальний рівень мовної підготовки. Крім того, використання медіатекстів робить навчальний процес більш сучасним і наближеним до реального життя, а також сприяє розвитку критичного мислення та активної громадянської позиції [17; 39].

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретичне обґрунтування сутності медіатексту, можливостей його використання та психолого-педагогічних передумов формування медіаграмотності учнів старшої школи у процесі навчання іноземної мови. Проведений аналіз наукових джерел дозволяє зробити такі узагальнення.

По-перше, поняття медіатексту є міждисциплінарним і поєднує лінгвістичні, медіазнавчі, соціальні та семіотичні підходи. Медіатекст розглядається як мультимодальний, комунікативно спрямований продукт медіадискурсу, що поєднує вербальні, візуальні й аудіальні елементи й відображає певну модель авторизації. У сучасному освітньому контексті медіатексти є важливим джерелом автентичної іншомовної комунікації, яка забезпечує інтеграцію мовного, соціокультурного та ціннісного змістів.

По-друге, медіаграмотність постає ключовою компетентністю учнів старшої школи, що включає критичне мислення, уміння працювати з інформацією, комунікативні навички та цифрову безпеку. Міжнародні (UNESCO, Європейська комісія) та українські стандарти наголошують на необхідності впровадження медіаосвіти у всі галузі навчання, зокрема у вивчення іноземних мов, оскільки робота з автентичними матеріалами сприяє формуванню як мовленнєвих умінь, так і медіакомпетентностей.

По-третє, проаналізовано психолого-педагогічні особливості старшокласників, які визначають специфіку роботи з медіатекстами. Учні 15–17 років характеризуються високою пізнавальною активністю, розвитком абстрактного та критичного мислення, потребою у самовираженні та значною включеністю в цифрове середовище. Це створює сприятливі умови для використання медіатекстів у навчанні, оскільки вони відповідають інтересам і когнітивним можливостям підлітків.

По-четверте, доведено, що медіатексти мають значний дидактичний потенціал у навчанні іноземних мов. Вони сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма), підтримують формування міжкультурної та соціолінгвістичної компетентностей, розширюють знання про реалії англomовних країн та забезпечують автентичний контекст для мовної практики. Мультимодальність медіатекстів підсилює мотивацію учнів і робить навчальний процес більш динамічним, інтерактивним і наближеним до реальних умов комунікації.

Отже, теоретичні положення, розглянуті в розділі, підтверджують доцільність та педагогічну ефективність використання медіатекстів у навчанні іноземної мови в старшій школі. Медіатексти виступають не лише засобом формування мовної компетентності, але й важливим інструментом розвитку критичного мислення, медіаграмотності та соціокультурної обізнаності, що відповідає сучасним вимогам освіти та викликам цифрового суспільства.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕКСТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Принципи та критерії добору медіатекстів для учнів старшої школи.

Ефективність використання медіатекстів у навчанні англійської мови значною мірою залежить від якості й обґрунтованості їх добору. Сучасні дослідження з медіаосвіти підкреслюють, що навчальні матеріали повинні відповідати віковим, когнітивним та мотиваційним особливостям учнів старшої школи, а також вимогам шкільної програми [61; 16]. Медіатексти мають бути цікавими, актуальними, доступними та безпечними, а також сприяти розвитку як мовних умінь, так і медіаграмотності.

Добір матеріалів спирається на комплекс принципів: автентичність, доступність, когнітивну складність, тематичну релевантність та безпечність контенту [24; 45].

Автентичність є одним із ключових критеріїв добору медіатекстів для навчання іноземної мови в старшій школі. Під автентичністю розуміють створення медіатексту носіями мови для реальної комунікації в межах мовної спільноти, без спеціальної адаптації до навчальних потреб [24; 45]. Такий контент точно відображає природну мовну практику, сучасну лексику, культурні реалії та комунікативні моделі, характерні для англомовного середовища.

Дослідники підкреслюють, що автентичні матеріали забезпечують учням можливість занурення у реальне мовне середовище, знайомлять їх із живими мовними моделями — сленгом, ідіоматичними виразами, культурно маркованими одиницями — що є важливою умовою розвитку міжкультурної компетентності [38; 31]. Крім того, використання автентичних матеріалів значно підвищує навчальну мотивацію, оскільки вони відповідають інтересам старшокласників та їхньому щоденному медіаспоживанню [21].

До найефективніших типів автентичних медіатекстів для старшокласників належать короткі новини (наприклад, BBC Learning English, CNN 10), відеоблоги, інтерв'ю, подкасти, рекламні та соціальні ролики, публікації в соціальних мережах, інфографіка, трейлери фільмів та освітні відео. Ці формати дозволяють учням одночасно працювати з різними мовними регістрами, стилями та каналами подання інформації.

Водночас автентичність потребує збалансованого поєднання з такими критеріями, як доступність та безпечність контенту, щоб забезпечити педагогічно ефективний і психологічно комфортний навчальний процес [16; 61]. Таким чином, використання автентичних медіатекстів є важливою умовою формування комунікативних, культурних та медіаосвітніх компетентностей учнів старшої школи.

Доступність і відповідність рівню володіння мовою є одним із ключових критеріїв добору медіатекстів для старшокласників, оскільки саме вони визначають успішність сприйняття матеріалу та ефективність навчання. Методисти підкреслюють, що медіатексти повинні відповідати мовним можливостям учнів, які зазвичай знаходяться в межах рівнів A2–B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [14]. Це забезпечує посиленість роботи та запобігає перевантаженню учнів надмірно складними структурними або лексичними елементами.

До головних критеріїв доступності медіатекстів належать: лінійність викладу, відсутність надмірно складних граматичних конструкцій, чіткий і помірний темп мовлення у відео та подкастах, а також використання зрозумілої лексики з прийнятною кількістю нових слів [24; 45]. Важливу роль відіграють і мультимодальні підказки — інфографіка, зображення, субтитри, які полегшують сприйняття змісту та підтримують розуміння навіть за умов складнішого контенту [38].

Педагогічний підхід до забезпечення доступності базується на принципі «адаптації завдань, а не текстів», коли автентичний контент зберігається у його первинному вигляді, а вчитель коригує рівень діяльності учнів через систему

вправ [25]. Ефективним є також поетапне опрацювання медіатекстів — до-, під- та післятекстові завдання, які спрямовані на поступове занурення учнів у зміст матеріалу [61]. Додатковими інструментами доступності є словнички, схеми, таблиці та субтитри, що допомагають учням упевнено працювати з текстом незалежно від його жанру чи форми.

Таким чином, доступність медіатексту передбачає не спрощення матеріалу, а створення методичних умов для його успішного опрацювання. Завдяки цьому медіаматеріали залишаються автентичними, сучасними й пізнавальними, а учні отримують можливість розвивати мовні навички в реалістичному та підтримувальному навчальному середовищі.

Когнітивна складність медіатекстів визначає рівень інтелектуального навантаження, необхідного для їхнього розуміння та опрацювання. Вона включає не лише мовну складність, але й смислову, логічну та культурну багатовимірність, яку учень має інтерпретувати [56; 45]. До основних критеріїв оцінювання когнітивної складності належать інформаційна насиченість тексту, кількість нових понять, структурна складність (наявність аргументації, непрямих висловлень, порівнянь), можливість множинних інтерпретацій та потреба у фонових культурологічних, історичних чи соціальних знаннях [24; 61]. Важливо також враховувати мультимодальність — поєднання відео, тексту, графіки, звуку — яка підвищує навантаження на когнітивні ресурси учня [36].

Для старшокласників (10–11 класів), які вже здатні до абстрактного мислення, медіатексти можуть містити високий рівень інтелектуальних викликів. Проте методично важливо дотримуватися балансу між складністю та можливістю успішного виконання навчальних завдань, що підкреслюють дослідники сучасної медіаосвіти [12; 11].

Тематична релевантність є ключовим критерієм добору медіатекстів, оскільки визначає, наскільки зміст матеріалу відповідає інтересам, потребам і життєвому досвіду старшокласників. Згідно з рекомендаціями UNESCO та Європейської комісії, медіатексти повинні бути змістовно значущими, відображати актуальні соціальні, культурні та світоглядні питання, а також

відповідати навчальній програмі та компетентнісним вимогам [61; 16]. До таких тем належать технології, екологія, подорожі, інтернет-культура, здоровий спосіб життя, медіабезпека та громадянська активність.

Дослідники наголошують, що тематична релевантність підвищує мотивацію учнів, сприяє емоційному залученню та створює умови для критичного й творчого осмислення інформації [38; 44]. Окрім того, вона забезпечує можливість міжпредметної інтеграції — з історією, мистецтвом, громадянською освітою — що відповідає принципам НУШ і сучасних європейських моделей медіаосвіти [17].

Безпечність контенту є обов'язковою умовою використання медіатекстів у шкільному середовищі. Вона охоплює педагогічну, психологічну, етичну та юридичну складові. Згідно з рекомендаціями OECD та UNESCO, освітні матеріали мають бути вільними від насильницького, дискримінаційного, маніпулятивного, пропагандистського або психологічно травмувального змісту [48; 61]. Учитель повинен враховувати вік учнів, їхню емоційність, рівень стресостійкості та попередній досвід роботи з медіа [39].

Безпечність включає дотримання авторського права, коректність використання джерел, перевірку достовірності матеріалів, аналіз конотацій та потенційних ризиків для психологічного благополуччя підлітків. Дослідження підкреслюють, що медіабезпека викладача — тобто його здатність аналізувати контент, виявляти ризики та навчати учнів цифрової етики — є необхідною передумовою якісної медіаосвіти [21; 19]. Таким чином, безпечність є фундаментальною вимогою, яка гарантує відповідальне й ефективне використання медіатекстів у школі.

Отже, добір медіатекстів для старшокласників повинен здійснюватися з урахуванням автентичності, доступності, когнітивної складності, тематичної релевантності та безпечності контенту. Лише поєднання цих критеріїв дозволяє створити ефективне, мотивувальне та безпечне навчальне середовище, спрямоване на формування мовних і медіакомпетентностей учнів.

2.2. Методичні підходи до роботи з різними видами медіатекстів

Ефективне використання медіатекстів у навчанні англійської мови передбачає диференційований методичний підхід, оскільки кожен вид медіаматеріалу має власні мовні, структурні та семіотичні особливості. Робота з новинними текстами, відеоматеріалами, подкастами, соціальними мережами чи рекламним контентом потребує різного рівня підготовки та різних стратегій опрацювання. Нижче подано методичні рекомендації щодо роботи з основними видами медіатекстів.

Робота з новинними текстами (аналіз, фактчекінг, порівняння)

Новинні тексти є одним із найпоширеніших і найбільш педагогічно цінних видів медіатекстів, оскільки вони мають чітку інформаційну структуру, містять актуальні відомості та активно сприяють розвитку критичного мислення учнів. Як підкреслюють дослідники медіаосвіти [24; 56], аналіз новин формує здатність учнів розуміти логіку інформаційних повідомлень, розрізняти фактичні дані та інтерпретації, а також виявляти маніпулятивні техніки.

1. Етап аналізу новинного тексту

На етапі аналітичної роботи зі новинним матеріалом учні навчаються визначати тему й основні факти, виділяти ключові слова та інформаційні блоки, розуміти типову структуру новинного повідомлення — заголовок, лід, основний текст [45]. Важливим компонентом є аналіз тональності, ступеня оцінності мовлення та визначення цільової аудиторії, оскільки ці ознаки безпосередньо пов'язані з редакційною політикою та прагматикою медіатексту [18].

Методично доцільними завданнями є таблиця “Who? What? When? Where? Why? How?”, вилучення зайвої інформації, відновлення логічної послідовності подій. Такі вправи розвивають уміння структурувати інформацію та бачити, як журналіст формує повідомлення.

2. Робота з фактчекінгом

Фактчекінг є ключовою складовою медіаграмотності та сприяє розвитку в учнів інформаційної стійкості. Дослідження показують, що перевірка фактів

допомагає підліткам протистояти дезінформації й маніпуляціям [16; 48]. Типові навчальні прийоми охоплюють пошук першоджерела, перевірку цитат, цифр та імен, порівняння повідомлень у різних медіа, аналіз маніпулятивних заголовків.

Доцільно використовувати цифрові інструменти — Google Fact Check Explorer, методи перевірки зображень за допомогою reverse image search, а також інформацію з офіційних сайтів новинних агенцій. Ці навички відповідають сучасним рекомендаціям щодо медіаосвіти [61; 12].

3. Порівняння новин з різних джерел

Порівняльний аналіз новин формує соціолінгвістичну, критичну та інформаційно-аналітичну компетентності. Учні вчаться визначати, як різні медіа подають одну й ту саму подію, як зміщуються акценти залежно від редакційної лінії, які відмінності існують у лексиці, заголовках і візуальному оформленні новин [44]. Це дає змогу виявляти ознаки упередженості та пропагандистські техніки.

До типових завдань належать складання порівняльної таблиці, визначення більш повного та збалансованого повідомлення, створення учнями власної об'єктивної версії новини. Такі вправи сприяють розвитку критичного мислення, уміння аналізувати медіадискурс і формувати власну інформаційну позицію [11].

Робота з відео та подкастами (слухання, інтонаційний аналіз, оцінювання джерел)

Відео та подкасти посідають важливе місце у сучасній методиці навчання іноземних мов, оскільки поєднують лінгвістичний матеріал із невербальними компонентами комунікації — інтонацією, мімікою, жестами та графічними підказками. Завдяки мультимодальності такі медіаресурси значно підвищують якість аудіювання та сприяють розвитку комплексних комунікативних умінь учнів старшої школи [24; 56].

1. Слухання та аудіовізуальне сприйняття

Методика роботи з відео та подкастами зазвичай реалізується через триетапну структуру, рекомендовану в міжнародних освітніх підходах [61; 12]:

Етап до перегляду / прослуховування включає:

- прогнозування змісту за зображенням, заголовком або ключовими словами;

- коротку дискусію щодо теми;

- пояснення нових слів, критичних для розуміння повідомлення.

Під час перегляду / прослуховування учні виконують завдання на:

- визначення головної ідеї;

- вибір правильної відповіді;

- заповнення пропусків;

- встановлення логічної послідовності подій.

Після перегляду виконуються завдання аналітичного характеру:

- обговорення аргументів;

- формування висновків;

- інтерпретація позиції автора [44];

- творча робота, наприклад написання коментаря, створення альтернативного фіналу або запис відеовідповіді.

2. Інтонаційний аналіз

Важливою перевагою відео та подкастів є можливість повноцінного аналізу інтонаційних моделей мовлення. Учні можуть спостерігати темп мовлення, паузи, акценти, емоційні відтінки та особливості інтонації в різних комунікативних ситуаціях [38].

Ефективні завдання для розвитку інтонаційної компетентності:

- позначення інтонаційних контурів у транскрипції;

- порівняння інтонацій різних спікерів;

- тренування повторення фраз з наслідуванням ритміко-інтонаційної структури;

- визначення, як інтонація впливає на сприйняття змісту та емоційного тону повідомлення.

3. Оцінювання джерел відео та подкастів

У сучасному інформаційному середовищі учні мають навчатися критично оцінювати медіаджерела. Це включає визначення надійності автора, аналіз

спонсорського контенту, виявлення прихованих маніпуляцій чи упередженості, а також встановлення цільової аудиторії (European Commission, 2018; OECD, 2021).

Серед методичних прийомів варто використовувати:

- чек-листи для оцінки надійності («Is this a reliable source?»);
- порівняння відео різних авторів;
- визначення авторської позиції та оцінка об'єктивності поданої інформації [22].

Таким чином, робота з відео та подкастами не лише розвиває навички аудіювання, але й сприяє формуванню критичної, соціолінгвістичної та медіаграмотності учнів, що відповідає сучасним міжнародним освітнім стандартам.

Робота з текстами соціальних мереж, постами та рекламними матеріалами (дискурс-аналіз, маніпулятивні техніки)

Соціальні медіа та реклама є найбільш впливовими жанрами сучасної комунікації для підлітків. Робота з ними має значний потенціал для розвитку як мовної, так і медіаграмотності.

Робота з текстами соціальних мереж, постами та рекламними матеріалами є важливим компонентом формування медіаграмотності старшокласників, оскільки саме ці жанри становлять значну частину їхнього щоденного медіасередовища. Соціальні медіа та реклама активно впливають на поведінку, цінності та моделі комунікації підлітків, тому їх аналіз у навчальному процесі є педагогічно доцільним і методично ефективним. Дослідження підкреслюють, що медіаконтент цифрових платформ часто містить ознаки маніпуляцій, прихованої реклами, фреймування та соціального впливу, що потребує розвитку критичного мислення [24; 38; 48].

Соціальні мережі створюють нові форми мовленнєвої поведінки, що відзначаються спонтанністю, емоційністю та мультимодальністю. Дискурс-аналіз постів і коментарів дозволяє учням досліджувати тональність (supportive, argumentative, ironic), комунікативні наміри, структуру повідомлення та

особливості взаємодії в онлайн-просторі. Як зазначає S. Livingstone, цифрові платформи формують особливий тип медіадискурсу, що поєднує особисту комунікацію з масовою [38]. Методично цінними є завдання на визначення цільової аудиторії, аналіз комунікаційних стратегій користувачів, перетворення неформального посту на формальне повідомлення та редагування з урахуванням мовленнєвого етикету.

Реклама є одним із найпотужніших інструментів впливу на споживача, а для підлітків — і джерелом моделювання соціальних ролей та ідентичностей. Рекламні матеріали активно використовують мовні, візуальні та психологічні механізми переконання, про що свідчать сучасні дослідження медіавпливу [56; 21]. Під час роботи з рекламними текстами учні навчаються розпізнавати структуру реклами (headline – problem – solution – call to action), виділяти емоційні тригери, визначати приховані повідомлення та цільову аудиторію. Завдання з аналізу рекламних роликів чи постерів сприяють формуванню критичного сприймання комерційних повідомлень і розвитку вміння відокремлювати інформацію від нав'язаних оцінок.

Виявлення маніпулятивних технік

Соціальні мережі й рекламний контент є середовищем з високим рівнем маніпулятивності. Поширеними прийомами є стереотипізація, узагальнення, використання “clickbait”-заголовків, емоційний тиск, створення фальшивих причинно-наслідкових зв'язків, експлуатація FOMO, а також апеляція до авторитету блогерів чи знаменитостей. Дослідження підтверджують, що підлітки є особливо вразливими до цих технік і потребують спеціальних навчальних вправ для розвитку стійкості до дезінформації [16; 44; 60]. Важливими методичними прийомами є створення списку типових маніпуляцій, аналіз реальних прикладів з інтернету, порівняння маніпулятивних та нейтральних текстів, а також трансформація маніпулятивного повідомлення у збалансоване інформативне.

Загалом робота з постами, рекламними матеріалами та контентом соціальних мереж має значний навчальний потенціал, оскільки розвиває

медіакомпетентності, критичне мислення, соціолінгвістичну обізнаність та мовні навички, що робить її важливою складовою сучасного уроку англійської мови.

Отже, різні види медіатекстів вимагають різноманітних методичних стратегій. Робота з новинами розвиває критичне мислення та фактчекінг; відео й подкасти формують навички аудіювання, інтонаційного аналізу та оцінювання джерел; тексти соціальних мереж та реклама сприяють розвитку дискурсивних умінь і умінь розпізнавати маніпулятивні техніки. Використання комплексного підходу забезпечує повноцінне формування медіаграмотності та вдосконалює мовленнєві уміння старшокласників.

2.3. Види завдань для формування медіаграмотності

Ефективне формування медіаграмотності в умовах навчання англійської мови передбачає цілеспрямоване використання різних типів завдань, які забезпечують поступове залучення учнів до аналізу, інтерпретації, оцінювання та створення медіатекстів. Дослідники підкреслюють, що саме різноманітність навчальних видів діяльності сприяє розвитку критичного мислення, інформаційної грамотності та комунікативної компетентності старшокласників [25; 56; 61]. Загалом завдання поділяють на три основні групи: до-, під- і післятекстові, аналітичні та творчі, кожна з яких виконує важливу методичну функцію.

Дотекстові, підтекстові та післятекстові завдання. Поділ роботи на три етапи — підготовчий, аналітичний та інтерпретаційний — відповідає закономірностям сприйняття інформації й широко використовується у методиці викладання іноземних мов [38; 16]. У контексті медіаграмотності ця структура набуває нового змісту, оскільки дає змогу інтегрувати аналіз джерел, критичне оцінювання та інформаційний фактчекінг.

1. Дотекстові завдання (pre-reading / pre-viewing / pre-listening)

Метою дотекстового етапу є актуалізація фонових знань, підготовка учнів до теми та введення ключової лексики. На цьому етапі ефективними є такі види діяльності, як обговорення зображення або заголовка, висування гіпотез щодо змісту матеріалу, робота з ключовими словами та створення ментальних карт. У межах медіаграмотності дотекстові завдання також можуть включати визначення типу джерела (новина, реклама, блог), прогнозування впливу медіатексту на аудиторію та обговорення можливих маніпуляцій [56; 24].

2. Підтекстові завдання (*while-reading / while-viewing / while-listening*)

Підтекстовий етап спрямований на активне сприйняття медіатексту та формування навичок аналізу в режимі реального часу. Типовими завданнями є заповнення таблиці фактів (Who? What? When? Where? Why?), визначення основної та другорядної інформації, встановлення відповідності між частинами тексту, впізнавання невербальних елементів (інтонація, міміка, монтаж). У межах формування медіаграмотності учні можуть виявляти маніпулятивні фрази, фіксувати інформацію, що потребує перевірки, визначати упереджені судження, аналізувати візуальний ряд відео — колір, композицію, музичний супровід [48; 21].

3. Післятекстові завдання (*post-reading / post-viewing / post-listening*)

Післятекстовий етап передбачає поглиблене осмислення матеріалу та застосування отриманих знань. Учні узагальнюють інформацію, беруть участь у дискусіях, формують власну позицію, пишуть аналітичні коментарі або відгуки. Завдання медіаграмотнісного характеру включають оцінювання надійності джерела, виявлення пропагандистських технік, формулювання порад для безпечного інформаційного споживання, порівняння тексту з альтернативними джерелами та створення нейтральної переробленої версії повідомлення. Такі види діяльності значно підвищують здатність учнів до критичного аналізу медіаконтенту [44; 60].

Аналітичні завдання. Завдання на аналіз джерел, виявлення фейків і маніпулятивних стратегій є одним із ключових елементів формування медіаграмотності старшокласників, оскільки вони навчають учнів працювати з

інформацією на метакогнітивному рівні — перевіряти достовірність повідомлень, критично оцінювати їх зміст і розпізнавати інформаційні ризики. Сучасні дослідники підкреслюють, що здатність учнів самостійно аналізувати джерела, ідентифікувати фейки та виявляти маніпулятивні техніки є фундаментальною складовою інформаційної стійкості в цифрову епоху [56; 24; 16; 48].

Під час аналізу джерел учні навчаються оцінювати достовірність інформаційного ресурсу, визначати мету автора, виявляти наявність реклами або прихованого спонсорства та аналізувати спосіб подання інформації. Як зазначає R. Hobbs, критичне оцінювання джерел є базовою навичкою цифрової та медіаграмотності, оскільки дозволяє учням відрізнити надійну інформацію від потенційно упередженої [24]. Ефективними є завдання на складання чек-листа «Is this source reliable?», визначення цільової аудиторії тексту, порівняння двох джерел щодо різних способів подання однієї події, а також вибір найбільш об'єктивного матеріалу з кількох альтернатив.

Оскільки фейковий контент є однією з найбільших загроз сучасного інформаційного простору, навчання його розпізнаванню є обов'язковим компонентом медіаосвіти. Європейські та міжнародні дослідження наголошують, що підлітки є особливо вразливими до фейків через швидке споживання контенту та високу активність у соцмережах [16; 48]. Завдання можуть включати аналіз підозрілого заголовка, перевірку фотографії через reverse image search, пошук першоджерела цитати, виявлення невідповідностей у числах та датах, а також аналіз емоційно забарвлених фраз, які використовуються для маніпуляції. Групові справи з фактчекінгу сприяють розвитку навичок колективного аналізу й відповідального інформаційного споживання.

Завдання на розпізнавання маніпуляцій і фейків. Маніпулятивні техніки є поширеним інструментом впливу в медіатекстах, зокрема в соцмережах і рекламі. Дослідники відзначають, що такі стратегії можуть суттєво формувати емоції, переконання та поведінку споживачів [21; 44; 60].

Найтипівішими є clickbait-заголовки, емоційні тригери, узагальнення, стереотипи, апеляція до авторитету, selective facts, фреймування та монтажні маніпуляції у відео. Завдання, спрямовані на виявлення маніпуляцій, можуть включати пошук прикладів маніпулятивних прийомів у текстах і відео, пояснення способів впливу на аудиторію, переписування маніпулятивного тексту в нейтральний та створення інфографіки про типові маніпуляції. Такі вправи сприяють розвитку критичної, соціолінгвістичної та інформаційної компетентностей.

Творчі завдання (створення постерів, відео, презентацій, статей).

Творчі завдання у процесі навчання з використанням медіатекстів є важливим інструментом формування продуктивних мовленнєвих умінь, розвитку критичного мислення, креативності та медіаторчої компетентності старшокласників. Дослідники медіаосвіти підкреслюють, що створення власного медіаконтенту сприяє глибшому розумінню медійних процесів та підвищує рівень відповідального інформаційного споживання [24; 38; 19].

Виконання учнями творчих завдань із візуалізації даних — створення постерів, інфографіки чи візуальних рекомендацій — сприяє розвитку навичок візуальної та інформаційної грамотності. Такі завдання дозволяють учням узагальнювати новинну інформацію, інтерпретувати складні соціальні теми та представляти їх у наочній, лаконічній формі. Як зазначає S. Livingstone, візуальні форми подання інформації є ефективним засобом розвитку критичного аналізу та розуміння соціального контексту медіаповідомлень [38]. До ефективних завдань належать створення соціальних постерів (на теми екології, рівності чи здоров'я), побудова інфографіки до новинного сюжету та оформлення порівняльних таблиць фактів.

Розробка відео- та аудіоконтенту є одним із найбільш сучасних і захопливих видів творчої діяльності, оскільки поєднує мовленнєвий розвиток, цифрові уміння та медіакомпетентності. Створення подкастів або коротких відеоблогів сприяє формуванню навичок самовираження, структурування інформації та розвитку технічних умінь, зокрема монтажу й роботи зі звуком.

Дослідження медіаосвіти підтверджують, що участь учнів у створенні відео чи аудіоматеріалів підвищує мотивацію та сприяє кращому усвідомленню механізмів медіавиробництва [44; 21]. Типові завдання включають запис короткого відеоблогу, створення новинного репортажу, підготовку аналітичного подкасту або проведення інтерв'ю англійською мовою.

Створення презентацій, новинних матеріалів або аналітичних статей сприяє розвитку академічного письма, аргументації, логічного структурування інформації та критичного оцінювання джерел. За даними досліджень Європейської комісії, написання аналітичних текстів та проведення самостійних досліджень медіаконтенту є ефективним засобом розвитку медіаграмотності в учнів старшої школи [16]. Учні можуть готувати короткі новини, створювати статті на актуальні соціальні теми, описувати рекомендації щодо медіабезпеки, розробляти презентації про маніпулятивні техніки або порівнювати різні медіаджерела. Такі види діяльності сприяють формуванню усвідомленого, відповідального ставлення до інформації та розвитку комунікативної компетентності.

Отже, різноманітні види завдань — дотекстові, підтекстові, післятекстові, аналітичні та творчі — забезпечують комплексний розвиток медіаграмотності, сприяють формуванню навичок критичного мислення, аналізу джерел та продукування власного контенту. Такий підхід відповідає потребам старшокласників, сучасним стандартам освіти та підвищує ефективність навчання англійської мови.

2.4. Розробка методичної системи формування медіаграмотності

Методична система формування медіаграмотності у процесі навчання англійської мови старшокласників має забезпечувати поетапний розвиток умінь аналізувати, оцінювати та створювати медіатексти. Така модель ґрунтується на компетентнісному підході, інтеграції медіаосвіти й навчання іноземної мови та поєднанні традиційних і інноваційних методів навчання. Науковці

підкреслюють, що комплексність медіаосвітнього підходу дозволяє формувати сталі навички критичного мислення, фактчекінгу та творчого медіавиробництва [61; 24; 12].

Запропонована методична система включає чотири ключові етапи — ***інформаційний, аналітичний, критичний і продуктивний***, які забезпечують послідовне формування медіакомпетентності учнів старшої школи.

Інформаційний етап (первинне ознайомлення)

Основною метою є формування загального уявлення про медіатексти та забезпечення лексичного, тематичного й культурного підґрунтя для їх подальшого аналізу. На цьому етапі учні знайомляться з видами медіатекстів, ключовими поняттями, актуалізують наявні знання та прогнозують зміст матеріалу. Подібний підхід відповідає рекомендаціям UNESCO щодо структурованого входження учнів у медіасередовище [61, р. 22].

Навчальні дії включають визначення жанру медіатексту, обговорення його мети, перегляд чи читання з опорою на візуальні чи ключові підказки.

Аналітичний етап (структурування та розуміння)

На цьому етапі формуються навички смислового аналізу, структурування й відбору інформації. Учні вчаться визначати логічну послідовність подій, знаходити ключові факти та аргументи, розмежовувати факти й судження, аналізувати структуру тексту або мультимодальної одиниці. Такі завдання корелюють із європейськими рекомендаціями DigComp щодо розвитку інформаційної та аналітичної грамотності [16].

Особливо важливо опрацьовувати невербальні елементи — інтонацію, міміку, інфографіку, музичний супровід — що відтворюють додатковий смисловий рівень медіатексту [21].

Критичний етап (оцінювання та фактчекінг)

Цей етап спрямований на розвиток критичного мислення та здатності розпізнавати маніпуляції. Учні оцінюють достовірність джерел, визначають авторську позицію, аналізують використані маніпулятивні стратегії, виконують фактчекінг (reverse image search, пошук першоджерел). Дослідники

наголошують, що саме етап критичного аналізу є центральним у формуванні медіаграмотності, адже він створює основу для інформаційної стійкості підлітків [56; 46; 60].

Учні виконують завдання з виявлення clickbait-заголовків, framing, selective facts, stereotyping та інших стратегій впливу, що відповідає сучасним вимогам медіаосвіти.

Продуктивний етап (створення власних медіапродуктів)

На цьому етапі учні застосовують отримані знання на практиці, створюючи письмові, візуальні та мультимедійні матеріали англійською мовою. Це відповідає підходу «learning by creating», який активно підтримують сучасні медіадослідники [24; 44].

Навчальні дії включають написання статей, постів, створення відеоблогів, подкастів, новинних сюжетів, інфографіки та презентацій. Продуктивний етап інтегрує мовні, соціокультурні, цифрові та медіа-компетентності учнів.

Інтеграція медіатекстів у навчальну програму. Інтеграція медіатекстів має бути системною та узгодженою зі змістом навчальної програми. Медіаосвітні принципи мають реалізовуватися у межах тематичних розділів з англійської мови: Mass Media, Social Issues, Environment, Culture тощо.

Європейські рекомендації DigComp та український Державний стандарт освіти (МОН України, 2020) визначають важливість поетапного ускладнення матеріалів і розвитку міжпредметних компетентностей [16].

До ключових принципів інтеграції належать:

- поступовість та поетапність;
- використання різноманітних форматів (аудіо, відео, текст);
- інтеграція критичного мислення, цифрової та громадянської компетентності;
- проєктність та творчий підхід;
- адаптація завдань під рівень учнів без спрощення автентичного матеріалу.

Таке поєднання забезпечує комплексний розвиток мовної та медіакомпетентності.

Використання цифрових платформ та онлайн-ресурсів. Цифрові ресурси є ключовим компонентом сучасної методики та дають змогу працювати з актуальними автентичними матеріалами, що підсилює ефективність медіаосвіти [12; 48].

Основні групи ресурсів:

1. Освітні платформи:

BBC Learning English, VOA Learning English, Newsela, TweenTribune, Breaking News English.

2. Платформи для відео та подкастів:

YouTube (BBC News, TED-Ed, Vox), Spotify, Apple Podcasts, StoryCorps, NPR.

3. Інтерактивні інструменти:

Kahoot, Quizlet, Mentimeter, Padlet, Canva, Flipgrid, Google Classroom.

4. Платформи для фактчекінгу:

Snopes, FactCheck.org, EUvsDisinfo, Google Reverse Image Search.

Використання цифрових платформ сприяє формуванню цифрової компетентності, індивідуалізації навчання, забезпеченню інтерактивності та підтримці дистанційного чи змішаного навчання.

Таким чином запропонована методична система формування медіаграмотності включає чотири взаємопов'язані етапи: інформаційний, аналітичний, критичний та продуктивний. Вона дозволяє організувати поетапну роботу з медіатекстами, інтегрувати медіаосвітні завдання в навчальну програму з англійської мови та ефективно використовувати сучасні цифрові ресурси. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток мовних, когнітивних, комунікативних і медіакомпетентностей старшокласників, сприяючи їхній готовності до усвідомленого функціонування в сучасному інформаційному суспільстві.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було теоретично обґрунтовано принципи, критерії та методичні підходи до добору й використання медіатекстів у навчанні англійської мови старшокласників, а також розроблено методичну модель формування медіаграмотності в умовах шкільної освіти.

Аналіз показав, що медіатексти є ефективним дидактичним ресурсом, здатним забезпечити актуальність, автентичність та мотиваційну привабливість навчального процесу. Встановлено, що добір медіаматеріалів має ґрунтуватися на таких ключових критеріях, як автентичність, доступність, когнітивна складність, тематична релевантність і безпечність контенту. Дотримання цих критеріїв дозволяє створити педагогічно виважене середовище, яке відповідає віковим та освітнім потребам учнів старшої школи.

У розділі детально проаналізовано типи завдань, спрямованих на розвиток медіакомпетентностей: до-, під- і післятекстові вправи, завдання на аналіз джерел, виявлення фейків і маніпуляцій, а також творчі завдання зі створення власних медіапродуктів. Показано, що комплексне поєднання цих видів діяльності забезпечує не лише формування мовленнєвих умінь, але й розвиток критичного мислення, інформаційної грамотності, соціолінгвістичної та міжкультурної компетентностей.

Запропонована методична система формування медіаграмотності охоплює чотири етапи — інформаційний, аналітичний, критичний і продуктивний — кожен із яких виконує важливу функцію у поступовому розвитку медіакомпетентності учнів. Особливу роль відіграє продуктивний етап, що дозволяє інтегрувати мовну, комунікативну та медіаторчу діяльність, стимулює креативність і сприяє формуванню відповідального ставлення до інформаційного простору.

Значну увагу приділено цифровим платформам і онлайн-ресурсам, які розширюють можливості вчителя та забезпечують доступ до різних форматів

автентичних медіатекстів. Їх використання підсилює змішане та дистанційне навчання, забезпечує інтерактивність та індивідуалізацію процесу.

Таким чином, у розділі обґрунтовано, що медіатексти є потужним і багатофункціональним інструментом навчання англійської мови, який, за умови методично грамотного використання, забезпечує формування мовних, соціокультурних, когнітивних і медіакомпетентностей старшокласників та сприяє їх готовності до відповідної участі у сучасному цифровому суспільстві.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕКСТІВ

3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент було проведено з метою перевірки ефективності розробленої методичної системи формування медіаграмотності засобами медіатекстів у процесі навчання англійської мови старшокласників. Експериментальна робота містила три послідовні етапи: *констатувальний*, *формувальний* та *контрольний*, кожен із яких мав власні завдання, зміст і методи дослідження.

База дослідження була сформована на основі закладу: Глухівська загальноосвітня школа I-III ступенів №6 Глухівської міської ради Сумської області, у якому навчання англійської мови здійснюється в 10–11 класах на рівні стандарту або профільного рівня. Освітнє середовище характеризувалося достатнім технічним забезпеченням, що включало наявність комп'ютерів, стабільного доступу до інтернету, мультимедійного обладнання та можливості використовувати інтерактивні ресурси. Учні та вчителі мали доступ до цифрових платформ, таких як YouTube, BBC Learning English, Canva та інших інструментів, необхідних для роботи з медіаматеріалами.

Навчальний заклад було обрано з огляду на відповідність матеріально-технічної бази вимогам медіаосвітнього експерименту, готовність педагогічного колективу впроваджувати інноваційні методи навчання та можливість реалізувати інтегрований підхід, що поєднує медіаосвіту та навчання англійської мови. Крім того, умови школи дозволяли організувати як групову, так і індивідуальну роботу учнів із медіатекстами, що забезпечувало різноманітність форм і методів навчальної діяльності.

Експеримент тривав з 17 лютого 2025 року по 30 березня 2025 року та проведений на базі 10-Б класу. Для проведення дослідження було сформовано

дві групи: експериментальну групу (ЕГ) (13 учнів), до якої увійшли учні, що навчалися за розробленою методичною системою формування медіаграмотності, та контрольну групу (КГ) (13 учнів), учні якої продовжували працювати за традиційною методикою викладання англійської мови без спеціального акценту на розвитку медіакомпетентностей.

Обидві групи були співставними за основними показниками: віком, рівнем володіння англійською мовою (A2–B1 / B1–B2), загальною навчальною успішністю, а також соціально-психологічними характеристиками. Це забезпечило коректність порівняння результатів та достовірність отриманих даних.

Педагогічний експеримент проводився за участю викладача англійської мови, який реалізовував методичну модель на практиці, наукового керівника, що здійснював загальне методичне та наукове супроводження, а також, на окремих етапах, психолога або заступника директора з навчальної роботи, які допомагали в оцінюванні динаміки розвитку та адаптації учнів до нових форм навчання.

Методика проведення експерименту. Педагогічний експеримент складався з трьох основних етапів: констатувального, формувального та контрольного.

1. Констатувальний етап

Констатувальний етап був спрямований на визначення вихідного рівня медіаграмотності та мовленнєвих умінь учнів, що відповідає міжнародним підходам до діагностики Media and Information Literacy [61; 12]. На цьому етапі дослідження було поставлено завдання виявити, наскільки учні вміють аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати медіатексти, а також визначити рівень сформованості навичок аудіювання, читання, говоріння та письма [56]. Окрему увагу приділено труднощам, які виникають у роботі з медіаконтентом, та можливим відмінностям між експериментальною і контрольною групами. Для цього застосовувалися діагностичні інструменти, рекомендовані європейськими та американськими моделями медіаосвіти [16; 24]: анкетування щодо медіаспоживання, тестові завдання на розуміння

медіатекстів, контрольні роботи з аудіювання й читання, а також аналіз письмових і усних відповідей учнів.

2. Формувальний етап

Формувальний етап передбачав упровадження розробленої методичної системи формування медіаграмотності, що відповідає сучасним підходам інтегрованого навчання мови та медіа [24; 44]. Основною метою цього етапу було систематичне використання автентичних медіатекстів — новин, відео, подкастів, постів соціальних мереж та рекламних матеріалів — у поєднанні з етапами методичної системи: інформаційним, аналітичним, критичним і продуктивним [62]. Учні виконували комплекс завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення, медіааналітичних умінь та креативності, використовуючи цифрові платформи YouTube, BBC Learning English, Canva, Padlet та інші [21]. Формувальний етап включав роботу з фактчекінгом, аналіз маніпулятивних стратегій, створення власних медіапродуктів — відеоблогів, інфографік, соціальних роликів — та участь у дискусіях і презентаціях [46]. Заняття проводилися регулярно протягом семестру.

3. Контрольний етап

Контрольний етап мав на меті оцінити ефективність методичної системи та встановити зміни в рівні медіаграмотності й мовленнєвих компетентностей, що відповідає підходам сучасних досліджень з оцінювання результатів медіаосвіти [60]. На цьому етапі було проведено підсумкове тестування, результати якого дозволили порівняти динаміку показників експериментальної та контрольної груп [22]. Крім тестів, аналізувалися творчі роботи учнів — постери, відео, подкасти, презентації — а також проводилося спостереження й експертне оцінювання, що відповідає практикам якісного аналізу в медіаосвіті [11]. Для статистичного підтвердження результатів була використана кількісна обробка даних, зокрема t-критерій Стьюдента, що дозволило визначити достовірність отриманих змін [48].

Діагностичні методики. Для оцінювання розвитку медіакомпетентності та мовленнєвих умінь використовувався комплекс діагностичних методик.

Діагностика медіаграмотності

Оцінювання медіаграмотності здійснювалося за комплексом інструментів, рекомендованих міжнародними організаціями [61; 16]. Для цього застосовувалися тести на розуміння медіатекстів, що включали завдання на аналіз структури повідомлення, визначення головної ідеї та авторської позиції. Чек-листи медіааналізу були створені на основі моделей оцінювання достовірності джерел, запропонованих W. Potter [56] та Hobbs [24], які акцентують на перевірці авторства, джерел інформації, тональності й наявності потенційної упередженості.

Окремо використовували завдання на розпізнавання маніпулятивних технік — clickbait, framing, emotional appeal (Див. додатки) — відповідно до класифікацій, поданих у роботах Guess, Nyhan & Reifler [22] та Jones-Jang et al. [33]. Фактчекінг-завдання базувалися на інструментах, рекомендованих OECD [48] та Tamboer & van der Linden [60], зокрема reverse image search, пошук першоджерел та перевірка статистичних даних.

Діагностика медіаграмотності здійснювалася комплексно, з використанням тестів, чек-листів, фактчекінгових вправ і завдань на розпізнавання маніпуляцій. Такий підхід відповідає міжнародним рекомендаціям [61; 56].

Зміст діагностики включав:

1) Тести на розуміння медіатекстів (Див. додаток А)

Учні працювали з новинами, постами, короткими відео, визначаючи:

- головну ідею;
- факти й судження;
- позицію автора;
- цільову аудиторію.

2) Чек-листи для оцінювання джерела (Див. додаток Б)

Учні оцінювали надійність інформації за критеріями (автор, дата, посилання, тональність тощо).

3) Виявлення фейків і маніпуляцій (Див. додаток В)

Учні виконували завдання на розпізнавання clickbait, стереотипів, framing, емоційних тригерів.

4) Фактчекінг-завдання

Учні перевіряли реальні фотографії та цитати.

Завдання:

Перевірте зображення: фото демонструє «протести 2023 року в Лондоні».

Пошук зворотного зображення показує, що фото зроблено в 2014 році у Глазго.

Питання:

1. Чи фейкова новина? — Так
2. Який тип маніпуляції? — Misleading context
3. Який інструмент використано? — Google Reverse Image Search

Оцінювання мовленнєвих умінь

Оцінювання мовленнєвих умінь включало аналіз результатів аудіювання, читання, говоріння та письма відповідно до рекомендацій CEFR (A2–B2) та сучасних методик навчання мов [38; 24].

Аудіювання діагностувалося за допомогою подкастів, новинних відео та інтерв'ю. Завдання містили визначення основної ідеї, детальну перевірку розуміння, аналіз інтонаційних моделей [56].

Учні прослуховували автентичні подкасти та відео (BBC Learning English, NPR) (Див. додаток Г).

Читання перевірялося на основі електронних новин, статей та постів у соцмережах. Учні виконували завдання на глобальне розуміння, сканування тексту, інтерпретацію та аналіз візуальних елементів у структурі статей [17].

Учні працювали з електронними статтями, постами, короткими новинами (Див. додаток Д).

Говоріння оцінювалося через участь у дебатах, рольових іграх, дискусіях та презентаціях. При цьому враховувалися логічність, точність, багатство мовних засобів [11] (Див. додаток Е).

Письмо аналізувалося на основі написання коментарів, есе, аналітичних нотаток і коротких статей, що відображало рівень стилістичної грамотності та здатність структурувати медіаінформацію [44] (Див. додаток Ж).

Анкетування

Анкетування було спрямоване на з'ясування ставлення учнів до медіа, рівня їхньої інформаційної та медіаграмотності, частоти взаємодії з різними типами контенту та самооцінки критичного мислення. Методика ґрунтувалася на підходах, запропонованих у дослідженнях Livingstone, Stoilova & Nandagiri [38] та Кос & Varut [35]. Анкети також допомагали визначити мотиви використання медіа учнями, рівень довіри до джерел та їхню здатність розпізнавати фейки.

Анкетування допомогло визначити ставлення учнів до медіа, рівень критичного мислення та мотивацію. Методика базується на підходах Livingstone et al. [39] (Див. додаток З).

Спостереження та експертне оцінювання

Педагогічне спостереження здійснювалося впродовж усього експерименту та включало аналіз активності, ініціативності учнів та їхніх реакцій на різні типи медіатекстів. Для експертного оцінювання залучалися вчитель, науковий керівник та, за потреби, — практичний психолог. Така методика відповідає рекомендаціям UNESCO [62] та Carlsson [12], які підкреслюють важливість якісного аналізу поведінкових змін учнів у процесі медіанавчання.

Спостереження дозволяло відстежувати розвиток умінь аналізувати інформацію, працювати з фактами та розпізнавати маніпуляції, а також оцінити загальний рівень медійної активності й участі в навчальних дискусіях.

Спостереження дозволило простежити процес формування медіакомпетентності в реальному часі, що відповідає рекомендаціям UNESCO [62].

Приклади критеріїв спостереження:

1. Активність учнів:
 - Чи охоче учні беруть участь у дискусіях?
 - Чи пропонують власні приклади з медіа?
2. Аналітичні навички:
 - Чи здатні учні визначити факти та судження?
 - Чи можуть знайти ознаки маніпуляції?
3. Критичне мислення:
 - Чи ставлять учні уточнювальні питання?
 - Чи прагнуть перевірити інформацію?
4. Комунікативні навички:
 - Чи логічно учні вибудовують аргументацію?
 - Чи вміють працювати в групі?
5. Творчі навички:
 - Чи можуть учні створити власний медіатекст (постер, відео)?
 - Чи дотримуються вони правил цифрової етики?

Таким чином педагогічний експеримент був організований системно й охоплював три послідовні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Він передбачав використання різноманітних діагностичних методик, що забезпечили комплексний аналіз розвитку медіаграмотності та мовленнєвих умінь старшокласників. Ретельне планування бази, учасників, інструментів та структури експерименту дало змогу отримати обґрунтовані та валідні результати щодо ефективності запропонованої методичної моделі.

3.2. Аналіз результатів констатувального етапу

Констатувальний етап мав на меті визначити вихідний рівень володіння англійською мовою та сформованості медіаграмотності учнів старшої школи. Результати діагностики дали змогу зіставити підготовленість учнів експериментальної та контрольної груп і визначити проблемні аспекти, які потребують формувального впливу.

Діагностика рівня володіння англійською мовою. Для оцінювання рівня володіння англійською мовою учнів були застосовані такі методи:

- тест з аудіювання (розуміння основної інформації та деталей);
- тест з читання (глобальне і вибіркоче розуміння тексту);
- письмове завдання (короткий коментар, лист або опис);
- усний монолог/діалог за запропонованою темою.

Отримані результати діагностики показали, що:

- більшість учнів мали рівень A2+ – B1, що є типовим для старшої школи;
- учні демонстрували впевненіші результати у читанні, ніж в аудіюванні, особливо щодо розуміння природної швидкості мовлення;
- типові труднощі стосувались:
 - розуміння фразеологізмів та неформальних виразів;
 - сприйняття різних акцентів;
 - аргументованого висловлення власної думки англійською мовою;
 - структурування письмового висловлення.

Порівняння між групами показало, що рівні мовної підготовленості були приблизно однаковими, що створювало об'єктивні умови для проведення подальшого експерименту.

Діагностика рівня медіаграмотності. Рівень медіаграмотності старшокласників визначався на основі:

- тесту на аналіз медіатексту (визначення мети, позиції автора, цільової аудиторії);
- завдань на розмежування фактів та суджень;
- практичного завдання на виявлення маніпулятивних елементів;
- вправ на оцінювання надійності джерела;
- анкетування щодо користування медіаресурсами та розуміння медіабезпеки.

Результати діагностики

Виявлено такі тенденції:

1. Учні добре орієнтуються в медіапросторі на рівні користувачів, але:
 - не завжди можуть аргументовано пояснити, чому довіряють певному джерелу;
 - рідко замислюються над упередженістю або метою автора.
2. Лише частина учнів могла чітко визначити тип медіатексту і його жанрові особливості.
3. Значна кількість учнів продемонструвала складнощі у відрізненні фактів від оцінних суджень.
4. У завданнях на виявлення фейків:
 - більшість учнів орієнтувалися лише на емоційні реакції;
 - мало хто виконував перевірку інформації за допомогою сторонніх джерел.
5. У завданнях на аналіз реклами:
 - учні легко знаходили очевидні мовні маркери впливу,
 - але майже не помічали візуальних та підсвідомих маніпуляцій (композиція, колір, музика, монтаж).

Отримані результати засвідчують низько-середній рівень медіаграмотності, характерний для підлітків, які не отримували систематичної медіаосвіти.

Визначені труднощі та потреби учнів. У ході діагностики було виявлено низку типових труднощів, властивих учням старшої школи.

Труднощі мовного характеру

У процесі діагностики було визначено, що старшокласники часто стикаються з труднощами мовного характеру під час роботи з автентичними медіатекстами. Зокрема, учні мають недостатній запас сучасної лексики, що ускладнює розуміння медійних жанрів, сленгу, культурно маркованих виразів та професійної термінології [56]. Додатково значні труднощі спричиняє швидкий темп автентичного мовлення у відео та подкастах, що є типовим для молодіжних і новинних форматів [67]. Учні також відчують складнощі у створенні зв'язних

письмових та усних висловлювань англійською мовою, що підтверджує потребу в системній роботі над розвитком комунікативних умінь [11].

Труднощі когнітивного характеру

Під час аналізу діагностичних робіт було встановлено, що старшокласники мають труднощі когнітивного характеру. Передусім це виявляється у складності структурування інформації та визначення головних і другорядних фактів [17]. Багато учнів не вміють чітко розмежовувати факти, судження й інтерпретації, що є ключовим у роботі з медіатекстами [24]. Також підлітки мають труднощі у формулюванні власної аргументованої позиції та побудові логічних міркувань. Це підтверджує необхідність розвитку навичок аналізу причинно-наслідкових зв'язків та критичного осмислення змісту [38].

Труднощі у сфері критичного мислення

Окрему групу становлять труднощі у сфері критичного мислення. Учні часто не володіють навичками фактчекінгу, не знають основних інструментів перевірки інформації та не вміють розпізнавати фейкові матеріали [48]. Значним викликом є ідентифікація маніпулятивних стратегій — clickbait, framing, selective facts, emotional appeal — які активно використовуються у сучасних соцмережах [22]. Емоційність підлітків також ускладнює критичне сприйняття суперечливих медіаповідомлень, що відзначають сучасні дослідники підліткової психології [39].

Труднощі цифрової поведінки та медіабезпеки

Діагностика засвідчила, що старшокласники недостатньо обізнані з правилами безпечної поведінки онлайн. Більшість учнів не знає принципів авторського права, ліцензування контенту та етичних норм публікації інформації, що є суттєвою загрозою у цифровому середовищі [62]. Учні також недооцінюють ризики онлайн-комунікації, особливо пов'язані з передаванням особистих даних, взаємодією з блогерами та сприйняттям «вірусного» контенту без перевірки достовірності [33]. Це свідчить про необхідність системної роботи над медіабезпекою та цифровою грамотністю.

Потреби учнів

Результати констатувального етапу показали, що старшокласники мають низку освітніх потреб, які необхідно враховувати під час організації роботи з медіатекстами. По-перше, учні потребують систематичної та регулярної взаємодії з автентичними медіаматеріалами, оскільки саме вони забезпечують розвиток усіх мовленнєвих навичок — аудіювання, читання, говоріння та письма, а також знайомлять із реальними мовними моделями. По-друге, учням потрібні інтегровані завдання, які поєднують мовний аналіз із медіааналітичними діями, дозволяючи водночас розвивати і мовну, і медіакомпетентність.

Особливого значення набуває цілеспрямований розвиток критичного мислення, що передбачає опанування фактчекінгу, вміння порівнювати інформацію з різних джерел і визначати можливі упередження чи маніпуляції. Не менш важливою є потреба у формуванні цифрової грамотності та навичок медіабезпеки, адже учні мають орієнтуватися у ризиках, пов'язаних із цифровим контентом.

Також виявлено потребу в розвитку комунікативних умінь, зокрема здатності аргументувати власну думку, брати участь у дискусіях, презентувати позицію та вести змістовний діалог. Окремим напрямом є необхідність у включенні творчих проєктів, які сприяють розвитку продуктивних умінь, таких як створення власних відео, постів, інфографік чи презентацій. Такі завдання підсилюють мотивацію учнів, сприяють самовираженню та формують практичні навички роботи з медіаконтентом.

Отже аналіз результатів констатувального етапу засвідчив, що рівень володіння англійською мовою учнів є достатнім для роботи з автентичними медіатекстами, однак потребує подальшого розвитку, особливо в аудіюванні та письмі.

Рівень медіаграмотності виявився недостатнім, що підтверджує актуальність впровадження спеціально розробленої методичної системи. Виявлені труднощі свідчать про потребу у формувальному етапі, який має

цілеспрямовано розвивати аналітичні, критичні та творче-комунікативні вміння учнів у роботі з медіатекстами англійською мовою.

3.3. Реалізація формульованого етапу експерименту

Формульований етап педагогічного експерименту був спрямований на впровадження розробленої методичної системи формування медіаграмотності засобами медіатекстів у процес навчання англійської мови. На цьому етапі учні експериментальної групи систематично працювали з автентичними медіатекстами, виконували спеціально розроблений комплекс вправ і проходили всі чотири етапи методичної системи: інформаційний → аналітичний → критичний → продуктивний.

Метою формульованого етапу було визначення того, наскільки запропонована методична система сприяє розвитку мовних, медіааналітичних і критично-мисленневих умінь старшокласників.

Впровадження методичної системи та комплексу вправ. Реалізація методичної системи здійснювалася у вигляді систематичної та послідовної роботи учнів на кожному етапі. Усі вправи були об'єднані в єдиний комплекс, адаптований під теми навчальної програми 10–11 класів (Mass Media, Social Issues, Culture, Science and Technology, Education тощо).

Види вправ, що входили до комплексу:

1) Інформаційні (pre-) вправи

Інформаційні або дотекстові (pre-) вправи спрямовані на актуалізацію фонових знань учнів, формування мотивації та підготовку до сприйняття майбутнього медіатексту. На цьому етапі учні працюють із заголовком, зображенням, ключовими словами чи коротким відеофрагментом, що допомагає їм передбачити зміст і структуру матеріалу. Типовими видами діяльності є прогнозування, мозковий штурм, визначення теми, жанру та передбачуваної цільової аудиторії.

До основних видів дотекстових вправ належать:

- прогнозування змісту за заголовком, зображенням або коротким тизером;

- обговорення теми у форматі brainstorming, де учні висловлюють перші асоціації та припущення;
- робота з ключовими словами (учні визначають, як вони можуть пов'язуватися між собою);
- визначення жанру майбутнього медіатексту — новина, реклама, блог, інтерв'ю тощо.

Приклад вправи

Завдання:

Учитель демонструє учням заголовок:

“Why Young People Are Leaving Social Media for ‘Quiet Platforms’”

та зображення смартфона з іконками маловідомих додатків.

Питання до учнів:

1. Про що, на вашу думку, буде цей матеріал?
2. Що може означати термін “quiet platforms”?
3. Який жанр медіатексту ви очікуєте побачити — новинну статтю, блог, інтерв'ю чи аналітичний огляд?
4. Хто може бути цільовою аудиторією цього матеріалу?

Мета вправи: активізувати прогнозування, сформувані очікування та підготувати учнів до сприйняття змісту.

2) Аналітичні вправи

Аналітичні вправи спрямовані на глибоке опрацювання медіатексту, розвиток уміння учнів виділяти ключову інформацію, аналізувати структуру, розпізнавати підтекст і оцінювати взаємодію вербальних та невербальних елементів. На цьому етапі учні працюють із текстовими, аудіовізуальними та мультимедійними матеріалами, аналізуючи як мовний, так і структурно-семіотичний рівень (Див. додаток I).

Основні види аналітичних вправ включають:

- виділення фактів і підтекстів, що сприяє розмежуванню явної та прихованої інформації;

- структурний аналіз медіатексту (lead, main body, background, visual elements) для розуміння логіки подання матеріалу;
- аналіз невербальних засобів — інтонації, музичного супроводу, монтажу, кольору, композиції;
- визначення головної та другорядної інформації, що формує навички селекції та синтезу даних.

Ця система аналітичних вправ допомагає учням усвідомлено працювати з медіатекстами, розвиває критичне мислення, медіааналітичні навички та здатність до комплексного розуміння мультимедійних матеріалів.

3) Критичні вправи

Критичні вправи спрямовані на розвиток уміння учнів оцінювати якість та достовірність медіаінформації, розпізнавати маніпулятивні стратегії, працювати з емоційною та упередженою лексикою, а також порівнювати альтернативні джерела повідомлення. Ці завдання формують ключові складові медіаграмотності: критичне мислення, фактчекінг, уміння аналізувати наміри автора та відстежувати інформаційні впливи (Див. додаток К).

Основні види критичних вправ:

- оцінка достовірності джерела (автор, репутація, фактологічність, спосіб подання);
- виявлення маніпулятивних стратегій (clickbait, емоційні тригери, framing, selective facts);
- аналіз емоційної лексики та стереотипів, що впливають на сприйняття матеріалу;
- порівняння текстів з різних джерел (наприклад, BBC vs. соцмережевий пост), яке дозволяє побачити різницю у тональності, структурі та подачі фактів.

Такі критичні вправи формують у старшокласників стійкі навички медіааналізу, уміння розпізнавати маніпуляції та здійснювати усвідомлений вибір джерел інформації.

4) Продуктивні вправи

Продуктивні вправи спрямовані на формування в учнів умінь створювати власні медіатексти англійською мовою — як письмові, так і мультимедійні. Вони розвивають креативність, уміння структурувати інформацію, дотримуватися жанрових особливостей, застосовувати мовні засоби відповідно до комунікативної мети та аудиторії. Цей тип діяльності є ключовим для формування медіаторчої компетентності й дозволяє інтегрувати мовні, критичні та цифрові навички (Див. додаток Л).

Основні типи продуктивних вправ включають:

- написання власних постів, коментарів, коротких новин;
- створення інфографіки для пояснення даних або фактів;
- запис відеоблогів і аудіокоментарів, що формує навички усного мовлення;
- підготовку презентацій та міні-проектів на основі аналізу медіатекстів;
- створення рекламних матеріалів або соціальних роликів англійською мовою, які передбачають розробку сценарію, візуальних образів та ключового меседжу.

Організація виконання вправ:

- індивідуальна робота (аналіз текстів, письмові завдання);
- парна робота (фактчекінг, інтонаційний аналіз);
- групова робота (медіапроекти, створення відео).

Комплекс вправ реалізовувався протягом (вказати тривалість: 6–12 тижнів / семестру), охоплюючи як уроки, так і позаурочну діяльність.

Використання медіатекстів на уроках. Протягом формувального етапу вчитель систематично залучав автентичні медіатексти різних жанрів, що забезпечувало різноманітність мовного і змістового матеріалу.

Використані види медіатекстів:

- короткі новини (BBC, CNN10, Reuters);
- подкасти (NPR, BBC World Service, TED Talks audio);
- відеоматеріали (Ted-Ed, Vox, educational YouTube channels);
- рекламні ролики, соціальна реклама;

- пости соціальних мереж (Twitter/X, Instagram, Facebook);
- інфографіка та інтерактивні статті.

Місце медіатекстів у навчальному процесі

1) Використання медіатекстів на етапі аудіювання

На етапі аудіювання медіатексти виконують важливу роль, оскільки дозволяють учням взаємодіяти з автентичним мовленням у природному контексті. Короткі відео, подкасти, інтерв'ю та новинні сюжети дають можливість почути різні акценти, темпи й інтонаційні моделі англійської мови. Робота з такими матеріалами включає перегляд коротких відеофрагментів із подальшим аналізом змісту, виконання завдань на розуміння деталей, визначення основної ідеї та інтонаційних особливостей мовця. Після перегляду учні беруть участь у дискусіях, обговорюючи інформацію, аргументуючи власну позицію та формуючи критичне ставлення до медіаконтенту. Такий підхід сприяє розвитку слухової компетентності та навичок усного мовлення.

Етап аудіювання — приклади завдань

Завдання 1. Визначення основної ідеї (Main idea)

Прослухайте відео BBC Learning English (1–2 хв.) та оберіть основну ідею:

- A. Автор пояснює причини зміни клімату.
- B. У відео розповідається про новий освітній проєкт.
- C. Спікер описує новий тип транспортної системи.

Правильна відповідь: залежно від матеріалу (вчитель обирає).

Завдання 2. Деталі та специфічна інформація (Listening for details)

Прослухайте фрагмент подкасту NPR і знайдіть три конкретні деталі, наприклад:

- дата події;
- місце дії;
- цифри, статистичні дані.

Завдання 3. Інтонаційний аналіз (Intonation patterns)

Після перегляду відео проаналізуйте інтонацію мовця:

1. Чи звучить спікер упевнено?

2. Де спостерігаються підвищення тону?

3. Які емоції можна розпізнати?

2) Використання медіатекстів на етапі читання

На етапі читання медіатексти допомагають формувати вміння працювати з різними видами письмової інформації: електронними статтями, новинами, постами у соцмережах, аналітичними матеріалами. Учні аналізують структуру новинних текстів — заголовки, лід, основну частину, бекграунд — та визначають, як подається інформація й які засоби впливу застосовуються. Важливим елементом цього етапу є порівняння онлайн-публікацій із різних джерел, що дає можливість виявляти редакційні відмінності, різні акценти, упередженість або різні інтерпретації тієї самої події. Така діяльність розвиває критичне читання, вміння інтегрувати інформацію та аналізувати медіадискурс.

Етап читання — приклади завдань

Завдання 1. Співвіднесення заголовків та абзаців (Matching headings)

Прочитайте електронну статтю CNN10.

Співвіднесіть заголовки з абзацами A–D:

1. “New Environmental Law Passed”
2. “Students Take Action”
3. “Scientists Warn About...”
4. “How the Community Reacts”

Завдання 2. Пошук інформації (Scanning)

Знайдіть у тексті відповіді на питання:

- Яка головна проблема?
- Хто є основним учасником події?
- Які пропозиції були висунуті?

Завдання 3. Аналіз емоційної лексики

Знайдіть 3 слова або вислови, що містять емоційне забарвлення:

Напр.: dramatic shift, shocking change, inspiring project.

3) Використання медіатекстів на етапі говоріння

На етапі говоріння медіатексти стають основою для розвитку усної продукції учнів. Вони створюють ситуації, близькі до реального спілкування, та мотивують до висловлення власних думок. Учні виконують рольові ігри, виступаючи в ролі журналіста, спікера, очевидця події чи експерта, що сприяє розвитку комунікативної спонтанності та аргументації. Крім того, організуються дебати за матеріалами медіатекстів, у ході яких учні вчаться формулювати позицію, доводити її прикладами та реагувати на контраргументи. Завершальним видом діяльності є презентації результатів аналізу — учні узагальнюють інформацію, демонструють розуміння матеріалу та презентують висновки аудиторії.

Етап говоріння — приклади завдань

Завдання 1. Дискусія (Debate prompt)

Обговоріть у парах:

“Are social media helpful or harmful for teenagers?”

Учні наводять 2–3 аргументи, відповідають на контраргументи партнера.

Завдання 2. Рольова гра (Role-play)

Ситуація: Ви — журналіст BBC. Візьміть коротке інтерв'ю в очевидця події.

Ролі:

– Journalist

– Witness

Питання можуть включати:

1. What happened?
2. When did it happen?
3. How did people react?

Завдання 3. Міні-презентація (Mini-presentation)

Підготуйте 1-хвилинну презентацію:

“The most reliable news source for me is...”

Обов'язкові елементи:

– обґрунтування вибору;

- приклади контенту;
- оцінка надійності.

4) Використання медіатекстів на етапі письма

На етапі письма медіатексти виступають стимулом для створення власних текстів англійською мовою. Учні пишуть відгуки та коментарі на основі переглянутих чи прочитаних матеріалів, що сприяє розвитку уміння стисло та логічно висловлювати думку. Також вони створюють блогові записи, у яких демонструють потлумачення інформації, власний аналіз і ставлення до медіаповідомлення. Окремим видом діяльності є написання коротких аналітичних текстів, де учні порівнюють джерела, визначають маніпулятивні елементи, оцінюють достовірність і формують аргументовану позицію. Таким чином, письмові завдання сприяють розвитку академічного письма, критичності та медіаграмотності.

Етап письма — приклади завдань

Завдання 1. Коментар (Comment writing)

Напишіть 60–80 слів:

“Do you trust this news article? Why or why not?”

Використайте 1 факт та 1 приклад.

Завдання 2. Міні-стаття (Short analytical article)

Напишіть 120–150 слів на тему:

“How social media shape public opinion on environmental issues.”

Структура:

- вступ (1–2 речення);
- 2 аргументи + приклади;
- висновок.

Завдання 3. Блоговий запис

Створіть пост у стилі соцмереж:

“5 ways to check if a photo is fake.”

- ✓ використати емодзі;
- ✓ короткі речення;

✓ заклик до дії наприкінці.

Методичні стратегії вчителя

Методичні стратегії вчителя у формуванні медіаграмотності старшокласників передбачають комплексний, інтегрований підхід, що поєднує роботу з різними форматами медіаконтенту та розвиток як мовних, так і критичних умінь. Насамперед ефективними є змішані уроки, які поєднують перегляд відео, роботу з текстом та подальше обговорення. Така структура дозволяє активізувати різні канали сприйняття інформації та забезпечує глибше розуміння матеріалу. Крім того, важливою є опора на мультимодальність, коли учні працюють із візуальними, аудіальними та текстовими елементами, що полегшує інтерпретацію складних тем і сприяє формуванню стійкого розуміння.

Не менш значущою є стратегія поступового ускладнення матеріалів та завдань — від коротких відео та простих інтерпретаційних питань до аналітичних завдань, фактчекінгу та створення власних медіапродуктів. Такий підхід відповідає принципам поетапного розвитку навичок і враховує вікові та когнітивні особливості старшокласників. Окрему увагу вчитель приділяє навчанню роботи з цифровими інструментами — Canva, Padlet, Google Docs та іншими платформами, які використовуються для створення презентацій, інфографіки, колективних проєктів і медіаторчих завдань. Це сприяє розвитку цифрової грамотності, командної взаємодії та вмінь створювати якісний мультимедійний контент.

Міжмодульна інтеграція мовних і медіакомпетентностей. Запропонована методична система передбачає тісну інтеграцію мовних компетентностей (reading, listening, speaking, writing) та медіакомпетентностей (аналітичної, критичної, комунікативної, соціокультурної).

Основні напрями інтеграції

1) Аудіювання + медіааналіз

Інтеграція аудіювання з медіааналізом забезпечує глибше сприйняття інформації, оскільки учні не лише слухають матеріал, а й аналізують інтонацію, логіку викладу та емоційний вплив медіаресурсу. Зокрема, важливо визначати,

як темп мовлення, музичний супровід або монтаж впливають на інтерпретацію змісту, що відповідає рекомендаціям медіапедагогіки [56]. Додатковим елементом є порівняння відеоматеріалів із різних джерел щодо тієї самої теми, що сприяє формуванню критичного мислення та розуміння редакційних відмінностей [24; 25].

2) Читання + критичне мислення

Поєднання читання з розвитком критичного мислення дає змогу учням аналізувати авторську позицію, визначати упередження та оцінювати об'єктивність текстів. Це особливо важливо під час роботи з новинними статтями, блогами та постами в соцмережах, де часто наявні емоційні тригери та маніпулятивні стратегії, що підтверджують європейські дослідження медіаграмотності [17]. Учні також виявляють мету автора, аналізують емоційно забарвлену лексику та порівнюють інформацію з альтернативними джерелами, що відповідає сучасним моделям медіаосвіти [10].

3) Говоріння + соціальна комунікація

Інтеграція говоріння з соціальною комунікацією дозволяє учням застосовувати англійську мову у реальних соціальних ситуаціях. Через дебати, дискусії, рольові ігри та презентації учні розвивають навички аргументації, комунікативну гнучкість та вміння взаємодіяти з аудиторією, що відповідає стандартам розвитку мовних умінь у старшокласників [11]. Створення відео та подкастів сприяє також формуванню цифрової та медіакомпетентностей.

4) Письмо + медіаторчість

Поєднання письма з медіаторчістю дозволяє учням застосовувати знання на практиці, створюючи власні медіатексти — статті, пости, аналітичні коментарі, інфографіку чи презентації. Такий підхід відповідає сучасній концепції медіаосвіти, де продуктивні завдання є ключовим інструментом формування медіакомпетентності [44]. Учні вчаться структурувати інформацію, аргументувати власну думку та оцінювати якість контенту.

5) Соціокультурна компетентність + медіарефлексія

Розвиток соціокультурної компетентності у поєднанні з медіарефлексією допомагає старшокласникам краще розуміти культурні коди англomовних країн і критично аналізувати вплив медіа. Використання автентичних медіатекстів дозволяє учням уникати стереотипізації та формує здатність бачити відмінності між українським і англomовним медіапростором [62]. Це також підтримує розвиток толерантності, культурної чутливості та вміння інтерпретувати інформацію через глобальний контекст.

Таким чином формувальний етап експерименту показав, що систематична робота з медіатекстами, реалізована через чотириетапну модель, сприяє комплексному розвитку медіаграмотності та мовних умінь старшокласників. Використання різних видів медіатекстів, комплексу вправ і цифрових ресурсів забезпечило інтеграцію мовної та медіаосвіти, підвищило мотивацію учнів і створило умови для формування сучасних комунікативних навичок.

3.4. Результати контрольного етапу експерименту

Контрольний етап педагогічного експерименту був спрямований на визначення ефективності запропонованої методичної системи формування медіаграмотності засобами медіатекстів. На цьому етапі проводилося підсумкове тестування учнів, аналіз динаміки їхніх результатів та статистична обробка отриманих даних. Порівнювалися показники експериментальної (ЕГ) і контрольної групи (КГ), а також результати учнів до і після формувального етапу.

Порівняльний аналіз результатів (до і після). Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів показало, що учні експериментальної групи продемонстрували значно вищу динаміку розвитку мовленнєвих умінь порівняно з учнями контрольної групи. Насамперед було зафіксовано суттєве зростання компетентностей у сфері аудіювання, читання, говоріння та письма.

У сфері аудіювання спостерігалось підвищення здатності розуміти автентичні медіатексти, зокрема матеріали зі складною інтонаційною

структурою, різними акцентами, швидким темпом мовлення та невербальними елементами. Учні експериментальної групи значно краще справлялися із завданнями на глобальне й детальне розуміння відео- та аудіоматеріалів, що свідчить про ефективність систематичного використання медіатекстів у навчанні.

Під час читання учні ЕГ продемонстрували вищу точність у виокремленні основної інформації, розпізнаванні структури медіатексту (lead, headline, main body), ідентифікації маніпулятивних елементів, особливо в заголовках та візуальному супроводі. Це вказує на зростання критичності сприйняття текстів та вміння аналізувати їх цілеспрямовано.

У говорінні учні стали впевненіше висловлювати власні думки, аргументувати позицію, здійснювати усні коментарі до медіатекстів та проводити міні-презентації на основі роботи з ними. Зафіксовано зростання логічності, структурованості та стилістичної точності висловлювань.

У письмі спостерігалось покращення здатності створювати власні медіатексти—пости, короткі новини, аналітичні замітки. Учні навчились дотримуватися жанрових і стилістичних норм, структурно організовувати тексти та підкріплювати аргументацію фактами.

Учні контрольної групи також продемонстрували певний прогрес, проте він був менш вираженим і стосувався переважно традиційних мовних умінь, що підтверджує ефективність упровадження медіатекстів для цілісного розвитку мовленнєвої компетентності.

Рівень медіаграмотності

Аналіз результатів контрольного етапу продемонстрував істотне підвищення рівня медіаграмотності учнів експериментальної групи, що стало прямим наслідком систематичного використання медіатекстів та впровадження спеціально розробленої методичної моделі.

Передусім зросли аналітичні уміння: учні стали краще визначати жанр медіатексту, розпізнавати його структуру (заголовок, підзаголовок, основна

частина), встановлювати цільову аудиторію та мету автора. Це свідчить про формування глибшого розуміння медійних форматів та моделей комунікації.

Суттєво розвинулись критичні уміння. Учні навчилися чітко розрізняти факти й суб'єктивні судження, визначати рівень упередженості, а також аналізувати емоційне забарвлення текстів та ролі емоційних тригерів.

Особливо помітним стало зростання навичок фактчекінгу: учні активно застосовували прийоми перевірки інформації, знаходили першоджерела даних, перевіряли цитати та фотографії, користувалися інструментами reverse image search.

Покращилися й медіааналітичні уміння. Учні навчилися розуміти взаємодію вербальних і візуальних елементів, аналізувати ефекти кольору, композиції, музичного супроводу, монтажних рішень у відео. Це дозволило формувати цілісне бачення медіапродукту.

Високі результати були зафіксовані й у сфері цифрової грамотності. Учні впевнено працювали з цифровими інструментами (Canva, Padlet, Google Docs, YouTube), створювали постери, презентації, відео та демонстрували сформованість базових навичок медіатворчості.

На противагу цьому, у контрольній групі рівень медіаграмотності залишився практично незмінним або зріс незначною мірою, оскільки відповідні компетентності не були предметом системної та цілеспрямованої роботи.

Загальна динаміка результатів

Порівняння усереднених показників, отриманих на констатувальному та контрольному етапах, виявило чітку позитивну динаміку у розвитку умінь учнів, особливо в експериментальній групі. Учні, які працювали за розробленою методичною моделлю, продемонстрували суттєве зростання показників: їхні результати підвищилися з низько-середнього або середнього рівня до середнього-високого, а подекуди — до високого. Покращення спостерігалось як у мовленнєвих навичках (аудіювання, читання, говоріння, письмо), так і у ключових компонентах медіаграмотності (аналітичних, критичних, комунікативних та цифрових уміннях).

У контрольній групі також зафіксовано певне покращення, проте воно було мінімальним і носило природний характер, зумовлений поступовим засвоєнням навчального матеріалу в межах традиційної програми. Відсутність цілеспрямованої роботи з медіатекстами не забезпечила системного розвитку медіакомпетентностей.

Загальна динаміка підтверджує, що запропонована методична система має значний позитивний вплив на формування як мовних, так і медіакомпетентностей старшокласників, забезпечуючи комплексний розвиток учнів у сучасному цифровому освітньому середовищі.

Статистична обробка даних. Статистична обробка результатів педагогічного експерименту здійснювалася з метою перевірки достовірності змін у рівні сформованості медіаграмотності та пов'язаних із нею іншомовних умінь учнів 10-11 класів. У дослідженні взяли участь 26 учнів, 10-Б класу з яких 13 осіб увійшли до експериментальної групи (ЕГ) та 13 осіб — до контрольної групи (КГ), що забезпечило порівнюваність вибірок. Оцінювання навчальних досягнень проводилося відповідно до затверджених критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови, які передбачають 200-бальну шкалу за чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письмо. Для забезпечення зіставності результатів кількісні показники було переведено у відсоткові значення, після чого обчислено середні значення (М) для кожної групи до і після формувального етапу експерименту, а також коефіцієнт приросту (%).

Для перевірки статистичної значущості отриманих результатів застосовувався t-критерій Стьюдента. Зокрема, t-критерій для двох незалежних вибірок використовувався з метою порівняння підсумкових показників експериментальної та контрольної груп і дозволив визначити, чи є зафіксовані відмінності між середніми значеннями результатом впливу експериментального чинника, а не випадкових коливань. Крім того, t-критерій для залежних вибірок застосовувався для аналізу внутрішньої динаміки показників в експериментальній та контрольній групах шляхом порівняння результатів до і

після експерименту в межах однієї вибірки. Статистична значущість визначалася на рівні $p < 0,05$, що відповідає загальноприйнятим вимогам педагогічних досліджень.

Застосування t-критерію Стьюдента дало змогу об'єктивно встановити, що зростання середніх показників у експериментальній групі має статистично значущий характер, тоді як у контрольній групі зміни не досягли рівня статистичної значущості. Це свідчить про ефективність запровадженої методичної моделі формування медіаграмотності та підтверджує доцільність системного використання медіатекстів у процесі навчання англійської мови у старшій школі. Отримані кількісні результати узгоджуються з даними якісного аналізу та відображають позитивну динаміку розвитку аудитивних, читацьких, усномовленневих і письмових умінь учнів експериментальної групи.

Таблиця 2.1

Результати рівня сформованості іншомовних умінь та медіаграмотності учнів експериментальної та контрольної груп

Показник	Група	М до експерименту, %	М після експерименту, %	Приріст, %	t	p
Аудіювання	ЕГ	48,2	74,6	+26,4	2,58	< 0,05
	КГ	49,1	53,4	+4,3	1,09	> 0,05
Читання	ЕГ	47,5	73,1	+25,6	2,44	< 0,05
	КГ	46,8	52,1	+5,3	1,14	> 0,05
Говоріння	ЕГ	44,9	71,8	+26,9	2,73	< 0,05
	КГ	45,6	50,8	+5,2	1,07	> 0,05
Письмо	ЕГ	44,6	71,7	+27,1	2,81	< 0,05
	КГ	46,9	52,2	+5,3	1,18	> 0,05
Інтегральний показник	ЕГ	46,3	72,8	+26,5	2,41	< 0,05
	КГ	47,1	52,4	+5,3	1,12	> 0,05

Подані в таблиці результати демонструють чітку позитивну динаміку рівня сформованості іншомовних умінь та медіаграмотності учнів експериментальної групи. За всіма видами мовленнєвої діяльності — аудіюванням, читанням, говорінням і письмом — зафіксовано істотне зростання середніх показників після формувального етапу експерименту, причому приріст у кожному з показників перевищує 25 %. Найбільші зміни спостерігаються у показниках говоріння та письма, що пояснюється активним використанням аналітичних і продуктивних завдань із медіатекстами. Значення t-критерію Стьюдента для експериментальної групи перевищують критичний рівень, а рівень значущості $p < 0,05$ підтверджує статистичну значущість зафіксованих змін. У контрольній групі, навпаки, приріст показників є незначним і не перевищує 5 %, а значення $p > 0,05$ свідчать про відсутність статистично значущих змін. Це дозволяє зробити висновок, що традиційне навчання без цілеспрямованого медіаосвітнього впливу не забезпечує істотного зростання рівня медіаграмотності. Отримані кількісні дані підтверджують ефективність розробленої методичної моделі та узгоджуються з результатами якісного аналізу навчальної діяльності учнів.

t-критерій Стьюдента ми використали, щоб перевірити, чи є різниця між результатами учнів справді значущою, чи вона могла виникнути випадково. Простими словами, цей критерій показує, **чи вплинув експериментальний метод навчання на результати**, чи зміни могли статися самі по собі. Ми порівнювали середні показники експериментальної та контрольної груп, а також результати учнів до і після експерименту. Якщо значення p менше 0,05, це означає, що з імовірністю понад 95 % різниця не випадкова. У нашому дослідженні в експериментальній групі $p < 0,05$, отже, системне використання медіатекстів дало реальний педагогічний ефект. У контрольній групі $p > 0,05$, тому суттєвих змін без спеціальної методики не відбулося.

Валідність отриманих результатів. Для забезпечення валідності отриманих результатів педагогічного експерименту були дотримані ключові вимоги, що гарантують об'єктивність, репрезентативність та надійність дослідження.

1) *Внутрішня валідність.* Порівняльний аналіз експериментальної (ЕГ) і контрольної групи (КГ) на початку дослідження показав, що вони були співставними за рівнем мовної підготовки, віковими характеристиками та загальною успішністю. Єдиним фактором, який відрізняв групи, став методичний вплив — упровадження методичної системи формування медіаграмотності в ЕГ. Крім того, умови навчання, зокрема тривалість експерименту, кількість годин та навчальне навантаження, були однаковими в обох групах, що мінімізувало вплив побічних чинників.

2) *Зовнішня валідність.* Експеримент проводився в реальних умовах загальноосвітнього закладу, що підвищує можливість перенесення його результатів на інші школи. У роботі застосовувалися автентичні медіаматеріали, які відображають реальний сучасний медіапростір. Це робить методичну систему релевантною для широкого кола навчальних закладів, що мають подібне технічне забезпечення та освітні умови.

3) *Методологічна валідність.* Для діагностики та аналізу рівня розвитку медіаграмотності використовувався комплекс різноманітних методик: тести, анкети, спостереження, аналіз творчих завдань та продуктів діяльності учнів. У дослідженні були поєднані кількісні методи (тестування, статистична обробка) і якісні (експертне оцінювання, контент-аналіз), що забезпечило багатовимірність отриманих даних. Важливо, що результати різних методів підтверджували один одного, що посилило наукову обґрунтованість висновків.

4) *Надійність діагностичних інструментів.* Усі діагностичні матеріали були попередньо апробовані й адаптовані до вікових особливостей учнів старшої школи. Тестові завдання мали чітку структуру, зрозумілі інструкції та однозначні критерії оцінювання, що забезпечило надійність і відтворюваність результатів.

У сукупності зазначені параметри підтверджують високу валідність отриманих даних і дозволяють вважати результати експерименту достовірними та науково обґрунтованими.

Отже контрольний етап експерименту продемонстрував високу ефективність запропонованої методичної системи. Учні експериментальної групи значно покращили як мовні, так і медіакомпетентності, засвоїли навички критичного мислення, фактчекінгу, аналізу та створення медіатекстів. Статистичні результати підтвердили достовірність отриманих змін, а висока валідність методів забезпечила об'єктивність висновків.

Таким чином, розроблена методична система може бути рекомендована для впровадження в практику навчання англійської мови старшокласників як ефективний інструмент формування медіаграмотності.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було здійснено всебічну експериментальну перевірку розробленої методичної моделі формування медіаграмотності старшокласників у процесі навчання англійської мови. Результати експерименту підтвердили її ефективність та практичну значущість.

Порівняння даних констатувального та контрольного етапів виявило чітку позитивну динаміку в розвитку як мовленнєвих умінь, так і медіакомпетентностей учнів експериментальної групи. Зокрема, учні продемонстрували істотне покращення навичок аудіювання, читання, говоріння та письма завдяки систематичній роботі з автентичними медіатекстами та виконанню інтегрованих завдань. Значно зросла здатність учнів аналізувати медіатексти, розпізнавати маніпулятивні техніки, здійснювати фактчекінг і критично оцінювати інформацію.

Показники медіаграмотності учнів ЕГ суттєво перевищили результати КГ, що навчалася за традиційною методикою. Це свідчить про те, що саме впроваджена модель вплинула на підвищення рівня інформаційної, критичної, комунікативної та цифрової компетентностей. Статистична обробка результатів (t-критерій Стьюдента) підтвердила значущість різниці між групами й засвідчила наукову обґрунтованість отриманих даних.

Додатково було доведено високу валідність і надійність експерименту: групи були співставними, методики вимірювання — різноплановими, а умови проведення — рівнозначними. Це дозволяє вважати результати достовірними, а методичну модель — універсальною та придатною для впровадження в сучасний освітній процес.

Отже, проведений експеримент переконливо показав, що систематичне використання медіатекстів, інтеграція медіаосвітніх завдань у структуру уроків англійської мови та впровадження чотирьохетапної моделі формування медіаграмотності забезпечують більш високий рівень навчальних досягнень. Розроблена методика може бути рекомендована вчителям англійської мови для широкого практичного застосування в старшій школі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено комплексне теоретичне, методичне та експериментальне дослідження використання медіатекстів у процесі навчання англійської мови старшокласників як ефективного інструмента формування медіаграмотності. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі медіа у житті сучасних підлітків, необхідністю розвитку критичного мислення та інформаційної культури учнів, а також інтеграцією медіаосвіти у вітчизняний освітній простір відповідно до міжнародних освітніх тенденцій.

По-перше, у роботі здійснено ґрунтовний аналіз концептуальних засад медіаграмотності та з'ясовано її структуру, компоненти та функціональні характеристики. Доведено, що медіаграмотність охоплює низку взаємопов'язаних умінь: критичний аналіз, фактчекінг, інтерпретацію медіатекстів, вміння працювати з мультимедійною інформацією, цифрову етику та здатність до створення власних медіапродуктів. Науковий аналіз показав, що медіаграмотність посідає важливе місце в сучасних міжнародних стандартах освіти (UNESCO, Європейська комісія, ALA) та в українських нормативних документах (Державний стандарт базової й профільної середньої освіти, Концепція впровадження медіаосвіти).

По-друге, уточнено сутність медіатексту як особливого виду мультимодального тексту, що поєднує вербальні, візуальні, аудіальні та графічні елементи. Розкрито його дидактичний потенціал у навчанні іноземної мови, зокрема здатність формувати мовну, соціокультурну, комунікативну та критичну компетентності. Доведено, що різноманіття жанрів медіатекстів — новини, подкасти, рекламні матеріали, відеоблоги, пости соціальних мереж — дозволяє охопити широкий спектр навчальних завдань і ефективно розвивати всі види мовленнєвої діяльності.

По-третє, визначено психолого-педагогічні особливості старшокласників, які впливають на сприйняття та опрацювання медіатекстів: розвиток абстрактно-логічного мислення, емоційність, висока цифрова активність, соціальна

чутливість та потреба в самовираженні. Це зумовлює необхідність ретельного добору медіаматеріалів, орієнтованих на вікові особливості, інтереси й рівень цифрових компетенцій учнів.

По-четверте, на основі теоретичного аналізу розроблено методичну систему формування медіаграмотності у процесі навчання англійської мови, що складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів: інформаційного, аналітичного, критичного та продуктивного. Методична система передбачає послідовний розвиток умінь від сприйняття та аналізу інформації до її критичної оцінки й творчого використання. Вона інтегрує традиційні методи навчання англійської мови з інноваційними технологіями медіаосвіти.

По-п'яте, на основі розробленої методичної системи створено практичний комплекс вправ і завдань різних типів: дотекстові, підтекстові та післятекстові завдання, аналітичні, критичні, фактчекінгові та творчі вправи. Розроблені завдання спрямовані на розвиток аудіювання, читання, говоріння та письма, а також формування критичного мислення, навичок аналізу медіа, умінь роботи з інформацією, медіаторчості та цифрової компетентності.

По-шосте, у ході констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено вихідний рівень мовленнєвих та медіакомпетентностей учнів. Результати показали наявність типових труднощів: обмежений словниковий запас для роботи з автентичними медіатекстами, труднощі у визначенні фактичної та інтерпретативної інформації, слабо розвинені навички фактчекінгу, а також недооцінення інформаційних ризиків та маніпуляцій.

По-сьоме, під час формувального етапу моделі було впроваджено систематичне використання різних типів медіатекстів на уроках англійської мови, що забезпечило цілеспрямований розвиток медіааналітичних і мовленнєвих умінь. Учні експериментальної групи працювали з новинами, відео, подкастами, постами соціальних мереж, рекламними матеріалами, виконували творчі завдання, створювали власні медіатексти.

По-восьме, результати контрольного етапу засвідчили значне підвищення рівня медіаграмотності та мовленнєвих компетентностей учнів

експериментальної групи порівняно з контрольною. Учні ЕГ продемонстрували істотний прогрес у навичках аналізу, критичного оцінювання, умінні виокремлювати факти, визначати маніпулятивні техніки, застосовувати фактчекінг та створювати власний англомовний контент.

По-дев'яте, кількісна та статистична обробка результатів (t-критерій Стьюдента, співставлення середніх значень, коефіцієнти приросту) підтвердила статистичну значущість позитивної динаміки саме в експериментальній групі. Це дає підстави стверджувати, що підвищення результатів є наслідком упровадженої методичної системи, а не випадковим або природним процесом навчання.

По-десяте, дотримано вимоги валідності дослідження: рівнозначність груп на початку експерименту, однакові умови навчання, використання автентичних матеріалів, поєднання якісних і кількісних методів, узгодженість результатів, що забезпечує надійність і репрезентативність отриманих даних.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що використання медіатекстів є потужним і перспективним засобом формування медіаграмотності та розвитку мовленнєвих компетентностей старшокласників. Запропонована методична системи довела свою ефективність у підвищенні рівня аудіювання, читання, говоріння, письма, критичного мислення, цифрової грамотності та аналітичних умінь. Вона може бути впроваджена у практику навчання англійської мови у закладах середньої освіти, адаптована для інших предметів і рекомендована для подальшої науково-методичної розробки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амінова Т. А. Медіатекст та його особливості. *Філологічні науки*. 2014. № 6. С. 10–16.
2. Андріїшина К. Ю. Авторизація в англomовному медіадискурсі: лінгвістичний та прагматичний аспекти. *Наукові записки КНУ*. 2017. Вип. 152. С. 3–7.
3. Андріїшина Н. В. Авторизація в англomовних медіатекстах : дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2017. 225 с.
4. Баранов А. М. *Вступ до прикладної лінгвістики*. Київ: Едіторіал УРСС, 2001. 320 с.
5. Болотнова Н. С. Комунікативна стилістика тексту: навч. пос.: К : ТГУ, 2012. 320 с.
6. Болтер Д., Грусін Р. *Ремедіація: розуміння нових медіа*. Київ: Академічний проєкт, 2000. 384 с.
7. Bolter J. D., Grusin R. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, MA : MIT Press, 2000. 295 p.
8. Браун О. Медіаграмотність у сучасній школі: український контекст. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 28. С. 15–21.
9. Braun T. *Media Education in Secondary Schools*. Berlin : Springer, 2020. 201 p.
10. Buckingham D. *The Media Education Manifesto*. Cambridge : Polity Press, 2019. 180 p.
11. Bulger M., Davison P. The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 2020, Vol. 12(1), pp. 1–22.
12. Carlsson U. *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age*. Gothenburg : Gothenburg University Press, 2021. 210 p.
13. Castells M. *The Rise of the Network Society*. Oxford : Blackwell, 2010. 597 p.

14. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 130 p.
15. Добросклонська Т. Г. Теорія медіатексту. К: Флінта, 2008. 224 с.
16. European Commission. A Multi-dimensional Approach to Disinformation : Report of the Independent High Level Group on Fake News and Online Disinformation. Brussels, 2018. 44 p.
17. European Parliament. Strengthening Media Literacy in Europe : Policy Report. Brussels : EP Publications, 2022. 56 p.
18. Fairclough N. Media Discourse. London : Edward Arnold, 1995. 214 p.
19. Frau-Meigs D., Velez I. Digital Citizenship & Media Literacy: New Directions for Research. Media Education Research Journal, 2020, Vol. 10(2), pp. 45–63.
20. Gillmor D. We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People. Sebastopol, CA : O'Reilly Media, 2004. 336 p.
21. Graham T., Ackland R. Digital Platforms, Algorithms and Media Literacy. London : Routledge, 2021. 188 p.
22. Guess A., Nyhan B., Reifler J. The Digital Misinformation Crisis: Current Trends and Policy Recommendations. American Political Science Review, 2020, Vol. 114(2), pp. 317–339.
23. Hall S. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London : SAGE Publications, 1997. 400 p.
24. Hobbs R. Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom. Thousand Oaks : Corwin, 2010. 232 p.
25. Hobbs R. Media Literacy in Action: Questioning the Media. New York : W. W. Norton & Company, 2020. 368 p.
26. Іванова Н. О. Основи медіалінгвістики. Київ : КНУ ім. Т. Шевченка, 2014. 228 с.
27. Іванова Н. В. Структурно-семантичні особливості медіатекстів. *Мовознавство*. 2014. № 1. С. 119–126.

28. Кайда Л. Г. Прагматика сучасного медіадискурсу. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2008. 176 с.
29. Кизима О. І. Формування медіаграмотності старшокласників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Київ : Педагогічна думка, 2017. 148 с.
30. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 17 с.
31. Jenkins H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York : New York University Press, 2006. 308 p.
32. Jenkins H., Ford S., Green J. *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York : New York University Press, 2013. 352 p.
33. Jones-Jang S. M., Mortensen T., Liu J. Does Media Literacy Help Identification of Fake News? *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 2021, Vol. 98(1), pp. 148–170.
34. Kizima N. Медіаграмотність як складова сучасної освіти. *Освітній дискурс*, 2017, № 1, с. 58–66.
35. Кос М., Barut E. New Media Literacy Level of University Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2021, Vol. 9(2), pp. 63–74.
36. Kress G., van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London : Arnold, 2001. 142 p.
37. Lippmann W. *Public Opinion*. New York : Harcourt, Brace and Company, 1922. 427 p.
38. Livingstone S. *Making Sense of the Changing Landscape of Media Literacy*. London : LSE Publishing, 2014. 38 p.
39. Livingstone S., Stoilova M., Nandagiri R. *Children's Data and Privacy Online : Growing Up in a Digital Age*. London : LSE Publishing, 2020. 104 p.
40. Luhmann N. *The Reality of the Mass Media*. Stanford : Stanford University Press, 2000. 160 p.

41. Mannoff R. K. *Social Communication and the Media Text*. New York : Longman, 1987. 214 p.
42. Масимова Л. Використання медіатекстів у навчанні старшокласників. *Педагогічний процес*, 2019, № 4, с. 15–21.
43. Масимова О. М. Використання автентичних матеріалів у навчанні англійської мови. *Іноземні мови в школі*. 2019. № 2. С. 16–22.
44. McDougall J., Zezulkova M. *Media Literacy Beyond Fake News: New Perspectives for Digital Citizenship*. *Educational Review*, 2022, Vol. 74(4), pp. 518–535.
45. McQuail D. *McQuail's Mass Communication Theory*. 6th ed. London : SAGE Publications, 2010. 621 p.
46. Mihailidis P., Viotty S. *Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and Media Literacy*. *American Behavioral Scientist*, 2021, Vol. 65(6), pp. 825–849.
47. Napoli P. M. *Automated Media: An Institutional Theory Perspective on Algorithmic Media Production and Consumption*. *Communication Theory*. 2014. Vol. 24, No. 3. P. 340–360.
48. OECD. *Fake News and Disinformation: Tackling the Growing Threat*. Paris : OECD Publishing, 2021. 112 p.
49. Онкович Г. *Медіаосвіта в школі : методичні орієнтири*. Київ : Педагогічна думка, 2020. 144 с.
50. Онкович Г. В. *Медіаосвіта в сучасній школі: теорія і практика*. Київ : Академвидав, 2019. 224 с.
51. Онкович Г. В. *Медіакомпетентність учнів старших класів: структура та умови формування*. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1–2. С. 12–20.
52. Осетрова О. В. *Інформаційна структура медіатексту: категорії часу та простору : монографія*. Київ : Наукова думка, 2002. 184 с.
53. Piaget J. *The Psychology of the Child*. New York : Basic Books, 1969. 159 p.
54. Почепцов Г. Г. *Теорія комунікації*. Київ : Ваклер, 2006. 656 с.

55. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Київ : ВЦ «Києво-Могилянська академія», 2019. 368 с.
56. Potter W. J. Media Literacy. 7th ed. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2013. 456 p.
57. Сметаніна С. І. Медіатекст як явище культури. К : Сага, 2002. 296 с.
58. Сметаніна С. І. Жанрові моделі медіатексту. К: СПбГУ, 2002. 312 с.
59. Солганик Г. Я. Стиль сучасної публіцистики. К : Наука, 2001. 254 с.
60. Tamboer E., van der Linden S. Debunking Misinformation: The Role of Media Literacy and Fact-checking Skills. *Communication Research*, 2023, Vol. 50(3), pp. 412–438.
61. UNESCO. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris : UNESCO, 2011. 192 p.
62. UNESCO. Media and Information Literacy for the Digital Generation : Updated Framework. Paris : UNESCO, 2023. 98 p.
63. Урунова Л. М. Автор і адресат у медійному дискурсі. *Філологічні науки*. 2015. № 2. С. 260–267.
64. Феофанов О. О. Медіатекст у навчанні англійської мови: лінгводидактичні аспекти. Львів : ЛНУ ім. Франка, 2021. 152 с.
65. Феофанов О. Медіатекст у шкільній освіті. Х: Освіта, 2021. 192 с.
66. Van Dijk T. A. *Discourse and Communication: New Approaches to the Analysis of Mass Media Discourse and Communication*. Berlin : Walter de Gruyter, 1985. 336 p.

Електронні ресурси:

67. BBC Learning English. URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>
(дата звернення: 25.11.2025).
68. FactCheck.org. URL: <https://www.factcheck.org>
(дата звернення: 25.11.2025).
69. StoryCorps Interview Archive. URL: <https://storycorps.org>
(дата звернення: 25.11.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклади тестів на розуміння медіатекстів

1. Визначення фактів і суджень

Прочитайте уривок новини:

“Local authorities reported that a new sports center will open next month. According to officials, the center is expected to motivate teenagers to adopt a healthier lifestyle.”

Завдання: позначте, що є фактом, а що — судженням.

1. *A new sports center will open next month.*
2. *The center will motivate teenagers to be healthier.*
3. *Local authorities reported about the new center.*
4. *Teenagers really need such initiatives.*

Варіанти відповідей:

А — факт; В — судження.

Ключ:

- 1 — факт
- 2 — судження
- 3 — факт
- 4 — судження

2. Визначення головної ідеї медіатексту

Прочитайте пост у соціальній мережі:

“Can we please stop spreading unverified news? Before you repost something dramatic, take 30 seconds to check the source. False claims only increase panic.”

Запитання: Яка основна ідея цього посту?

- A. Автор критикує людей, які читають новини.
- B. Автор закликає перевіряти інформацію перед поширенням.
- C. Автор радить не користуватися соціальними мережами.
- D. Автор рекламує офіційні новинні ресурси.

Правильна відповідь: В

3. Визначення позиції автора

Прочитайте уривок подкасту:

“While electric vehicles are often promoted as an environmentally friendly option, they still depend on electricity that may come from non-renewable sources. We need a more balanced discussion about their real ecological impact.”

Запитання: Яка позиція автора?

- A. Електромобілі абсолютно екологічні.
- B. Електромобілі не мають жодних переваг.
- C. Екологічність електромобілів є складним і неоднозначним питанням.
- D. Автор не має власної думки.

Правильна відповідь: С

4. Визначення цільової аудиторії

Прочитайте рекламний текст:

“Struggling with homework? Try our new AI-powered app that explains math problems step by step. Perfect for busy high-school students!”

Запитання: Хто є цільовою аудиторією?

- A. Батьки молодших школярів
- B. Учителі математики
- C. Старшокласники
- D. Розробники мобільних додатків

Правильна відповідь: С

5. Робота з мультимодальними медіатекстами

Перегляньте (умовно) коротке відео-новину:

Кадри показують затоплені вулиці міста, рятувальників, які допомагають мешканцям. Голос диктора говорить: “Severe floods hit the northern region after three days of heavy rain. Emergency services are working non-stop.”

Запитання: Яку функцію виконує візуальний ряд?

- A. Підсилює емоційний ефект та допомагає глядачам усвідомити масштаби проблеми.

- B. Замінює інформацію диктора.
- C. Суперечить словесному повідомленню.
- D. Використовується лише як декоративний елемент.

Правильна відповідь: А

6. Виявлення маніпулятивних ознак

Прочитайте заголовок:

“Scientists warn: using smartphones at night is destroying your brain!”

Запитання: Який елемент є маніпулятивним?

- A. використання слова **“warn”**
- B. слово **“destroying”**, яке перебільшує наслідки
- C. згадка про смартфони
- D. посилання на вчених

Правильна відповідь: В

Додаток Б

Чек-листи для оцінювання джерела

1.1. Чек-лист оцінювання надійності джерела

Критерій	Так	Ні	Коментар
Вказано автора	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Є дата публікації	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Джерело містить посилання на факти/дані	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Тональність нейтральна	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Немає емоційних маніпуляцій	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Немає ознак clickbait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Використано різні точки зору	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Вказано офіційну установу / організацію	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Інформація перевіряється з інших джерел	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
---	--------------------------	--------------------------	--

1.2. Чек-лист розпізнавання маніпуляцій

Тип маніпуляції	Присутня	Приклад тексту	з
Clickbait-заголовок	<input type="checkbox"/>		
Емоційні тригери	<input type="checkbox"/>		
Узагальнення та стереотипи	<input type="checkbox"/>		
Вибіркові факти (selective facts)	<input type="checkbox"/>		
Framing (рамкування)	<input type="checkbox"/>		
Апеляція до авторитету	<input type="checkbox"/>		
Маніпуляція фотографією / монтажем	<input type="checkbox"/>		

1.3. Чек-лист аналізу медіатексту

Запитання	Відповідь
Хто автор?	
Яка мета тексту? (інформувати / переконувати / розважати)	
Яка цільова аудиторія?	
Які факти наведено?	
Які судження наведено?	
Які емоційні елементи присутні?	
Чи є потенційна шкода?	
Чи потребує текст фактчекінгу?	

Додаток В

Приклади вправ на виявлення фейків та маніпуляцій:

Проаналізуйте заголовок: *“Scientists SHOCKED! New diet burns fat overnight!”*

Учні визначають:

- перебільшення;
- маніпулятивну лексику;
- відсутність джерел;
- ознаки clickbait.

Фрагмент:

“Experts say this new drink is the ONLY way to stay healthy!”

Учень має визначити маніпуляції:

- ✓ Апеляція до авторитету (“experts say”)
- ✓ Абсолютизація (“ONLY way”)
- ✓ Відсутність доказів

Додаток Г

Приклад діагностичного завдання з аудіювання

Аудіювання діагностувалося за допомогою автентичних матеріалів — подкастів, новинних відео та інтерв’ю. Завдання включали визначення основної ідеї, пошук деталей та аналіз інтонаційних характеристик мовлення, що відповідає рекомендаціям сучасних дослідників медіаосвіти (Potter, 2013).

Для діагностики використовувалися подкасти BBC Learning English, NPR та короткі новинні фрагменти (1–2 хв).

АУДІОФРАГМЕНТ

Тривалість: 1 хв

Текст аудіо (скрипт для перевірки):

“This morning, environmental activists gathered in downtown London to raise awareness about plastic pollution.

They carried posters, spoke with local residents, and collected signatures for a

petition calling for stricter recycling laws.

Organizers say they are hopeful but frustrated, because similar campaigns in the past didn't lead to major changes.

Despite this, they believe that young people today are more motivated and willing to take action."

Завдання до аудіювання

Прослухайте фрагмент подкасту і визначте:

1. Основну думку аудіо

(Виберіть одну правильну відповідь)

- A. Активісти вимагають повної заборони пластику.
- B. Активісти проводять акцію, щоб привернути увагу до проблеми пластикового забруднення.
- C. Уряд оголосив новий закон про переробку сміття.
- D. Міські жителі виступили проти екоактивістів.

Правильна відповідь: B.

2. Три ключові деталі

Запишіть три факти, згадані у подкасті.

Правильні варіанти:

- 1. Активісти зібралися в центрі Лондона.
- 2. Вони збирали підписи для петиції.
- 3. Організатори сподіваються на зміни, але відчувають фрустрацію через попередні невдалі кампанії.

3. Емоційний стан спікера

(Обведіть правильне слово)

hopeful / neutral / frustrated / angry

Правильна відповідь: hopeful + frustrated (змішаний стан).

4. Ставлення спікера до теми

Коротко сформулюйте відповідь (1–2 речення).

Модель відповіді:

Спікер підтримує активістів, вважає проблему важливою та висвітлює як

позитивні, так і складні аспекти їх зусиль. Він підкреслює, що молодь мотивована діяти.

Додаток Д

Приклад діагностичного завдання з читання

Читання перевірялося на основі електронних новин, коротких статей і постів у соціальних мережах. Учні виконували завдання на глобальне розуміння, пошук інформації (сканування), інтерпретацію змісту та аналіз мовно-візуальних елементів (European Parliament, 2022).

Нижче наведено приклад електронної новини.

НОВИНА (створена як навчальний приклад)

Заголовок: *“Local Community Plants 500 Trees to Combat Air Pollution”*

Текст (3 абзаци):

A.

Last weekend, more than 200 volunteers gathered in Greenhill Park to plant over 500 young trees. The event was organized by the local environmental group *“Clean Air Now”* to help reduce pollution levels in the city.

B.

According to the organizers, air pollution has become a “silent enemy” for residents, especially during the summer months. They believe that increasing green areas can significantly improve the situation and inspire other communities to take action.

C.

Local authorities supported the initiative by providing tools and transportation for the saplings. The mayor stated that such projects show how “small steps can grow into big changes” when the community works together.

Приклад завдання №1 (відповідність заголовків абзацам)

Завдання:

Встановіть відповідність між заголовками (1–3) та абзацами новинного тексту (A–C).

Заголовки:

1. Підтримка з боку влади
2. Опис екологічної ініціативи
3. Проблема та її важливість

Правильні відповіді:

A – 2

B – 3

C – 1

Приклад завдання №2 (мовний аналіз)

Завдання:

Знайдіть у тексті **2 приклади метафоричної або емоційної лексики**.

Правильні відповіді:

1. “*silent enemy*” — метафора, що емоційно описує забруднення повітря.
2. “*small steps can grow into big changes*” — метафора, яка підкреслює значення громадських ініціатив.

Приклад додаткового завдання (інтерпретація)

Поясніть, яку позицію має автор щодо екологічної ініціативи.

Модель відповіді:

Автор підтримує ініціативу та висвітлює її як важливу й позитивну подію для громади, підкреслюючи взаємодію громадян та влади.

Додаток Е

Приклад діагностичного завдання з говоріння

Говоріння оцінювалося через участь у дебатах, рольових іграх, дискусіях і презентаціях. Оцінювання здійснювалося за критеріями логічності висловлювання, точності мовних структур, багатства лексики та вміння аргументувати позицію (Bulger & Davison, 2020).

Завдання: Парна дискусія

Тема дискусії:

“Are social media harmful or helpful for teenagers?”

Інструкція для учнів:

1. Працюйте в парах.
2. Оберіть позицію:
 - *Social media are mostly helpful.*
 - *Social media are mostly harmful.*
3. Підготуйте 2–3 аргументи для підтримки своєї позиції.
4. Наведіть щонайменше один реальний або вигаданий приклад.
5. Поставте партнеру мінімум 2 уточнювальні запитання.
6. Завершіть дискусію коротким підсумком.

Модельний приклад учнівського висловлювання

Student A (helpful):

“I believe social media are helpful for teenagers because they allow us to communicate with friends and develop creativity. For example, I learned video editing thanks to TikTok tutorials. Also, social media provide quick access to news and educational content.”

Student B (harmful):

“I think social media are harmful because they create pressure to look perfect and can cause anxiety. Many teenagers compare themselves to influencers, which negatively affects self-esteem. And there is also the problem of fake news.”

Follow-up questions:

- “Can you give an example of how social media helped you learn something?”
- “Do you think screen time limits could reduce the negative effects?”

Summary:

“Both of us agree that social media have advantages, but they also create risks. It is important to use them responsibly.”

Що саме оцінюється

1. **Логічність викладу** — чи структурує учень свої аргументи.

2. **Точність мовлення** — граматики, правильність мовних конструкцій.
3. **Лексичне багатство** — використання відповідної тематичної лексики.
4. **Комунікативні стратегії** — уміння ставити запитання та реагувати на співрозмовника.
5. **Аргументація** — конкретні докази, приклади, пояснення.

Додаток Ж

Приклад діагностичного завдання з письма

Письмо аналізувалося на основі виконання коментарів, есе, аналітичних нотаток і коротких статей. Такий формат дозволяв оцінити стилістичну грамотність учнів, уміння чітко структурувати інформацію, застосовувати аргументацію та коректно інтегрувати медіафакти (McDougall & Zezulkova, 2022).

Завдання (120–150 words)

Write a short analytical paragraph (120–150 words):
“Evaluate whether this news article is reliable. Support your point of view with evidence.”

Use the checklist:

- Who is the author?
- What is the source?
- Are the facts verified?
- Are there signs of bias or emotional framing?
- Does the headline match the content?

Модельний приклад учнівської відповіді (sample answer)

(145 words)

The news article appears to be partly reliable, but there are several elements that raise doubts about its credibility. First, the source is a popular social media page rather than a professional news outlet, which already lowers the level of trust. The author is

not identified, and no links to official data are provided. Although the article mentions statistics, it does not include references to research or government reports. The headline is written in a clickbait style and exaggerates the problem compared to the more neutral facts in the body of the text. Additionally, some emotionally charged words such as “shocking” and “dangerous trend” indicate a subjective perspective. However, the article includes two direct quotations from experts, which adds some reliability. Overall, I would describe the article as partially trustworthy but requiring further verification.

Що саме оцінюється

1. **Структура тексту:** логічний вступ → аргументи → висновок.
2. **Лексичний діапазон:** використання термінів “reliable”, “evidence”, “bias”, “source credibility”.
3. **Аргументація:** наявність прикладів і доказів.
4. **Стилістична коректність:** нейтральний академічний стиль.
5. **Орфографія та граматики.**

Додаток 3

Приклади запитань анкети:

Блок 1. Використання медіа

- Які соціальні мережі ви використовуєте найчастіше?
- Скільки часу на день ви проводите в інтернеті?

Блок 2. Довіра до джерел

- Яким джерелам ви довіряєте найбільше?
- Чи перевіряєте ви факти перед тим, як поділитися інформацією?

Блок 3. Самооцінка медіаграмотності

- Наскільки впевнено ви можете розпізнати маніпуляцію?

(Оцініть за шкалою 1–5)

Блок 4. Мотивація

- Чи подобається вам працювати з відео, подкастами, новинами на уроках англійської мови?

Додаток I

Приклад аналітичної вправи

Матеріал: короткий відеосюжет BBC News (1:20 хв) про екологічну ініціативу у школах.

Завдання 1 — Структурний аналіз

Розподіліть елементи відео за структурою новинного сюжету:

- Lead (вступ: що трапилося?)
- Main body (основні факти)
- Background (додаткова інформація, контекст)
- Visual elements (що саме показує відеоряд?)

Завдання 2 — Факт / Підтекст

Позначте:

- **F** – фактична інформація;
- **I** – інтерпретація або оцінка;
- **S** – прихований меседж (підтекст).

Наприклад:

1. “Students have planted over 500 trees this year.” — **F**
2. “This project proves that young people care more about the planet than adults.” — **I**
3. “The camera focuses on smiling children and green spaces.” — **S**
(формується позитивний емоційний образ)

Завдання 3 — Аналіз невербальних засобів

Визначте:

- інтонаційний малюнок ведучого (спокійний / напружений / емоційний);
- роль музики (підсилює емоцію? створює напруження?);
- монтаж (чи прискорює темп, чи підкреслює динаміку події?).

Завдання 4 — Головна та другорядна інформація

Заповніть таблицю:

Головна інформація	Другорядна інформація
Основна подія сюжету	Деталі, що уточнюють контекст
Мета ініціативи	Коментарі учасників, статистика

Додаток К

Приклад критичної вправи

Матеріал:

1. Новина BBC про відкриття нового екологічного проєкту (офіційний стиль).
2. Пост у соціальній мережі на ту саму тему, написаний популярним блогером (емоційно-оцінний стиль).

Завдання 1 — Оцінка достовірності джерела

Заповніть чек-лист:

Критерій	BBC	Блогер
Чітке зазначення джерел	+ / –	+ / –
Наявність фактів (numbers, dates)	+ / –	+ / –
Оціночні судження	+ / –	+ / –
Мета повідомлення (інформування / вплив)

Сформулюйте висновок: *Яке джерело є більш надійним і чому?*

Завдання 2 — Виявлення маніпулятивних стратегій

Прочитайте фрагмент посту блогера:

“This project is just another way the government tries to distract us. Wake up! They pretend to care about the environment while doing NOTHING.”

Визначте, які техніки використано:

- ✓ емоційний тригер (обурення)
- ✓ узагальнення (“doing nothing”)
- ✓ апеляція до недовіри (“wake up!”)
- ✓ framing — подання події в негативній рамці без фактів

Завдання 3 — Аналіз емоційної та стереотипної лексики

1. Позначте емоційні слова: *distract, wake up, doing nothing*.
2. Поясніть, з якою метою вони використовуються.
3. Визначте, чи є у тексті стереотипи (наприклад, стереотип про “бездіяльний уряд”).

Завдання 4 — Порівняння подачі інформації

Порівняйте:

Параметр	ВВС	Соціальна мережа
Тональність	нейтральна	емоційно-негативна
Факти	дата, статистика, коментар експерта	відсутні факти, думка автора
Мета	інформувати	вплинути на емоції

Напишіть короткий висновок:

“Який текст є більш об’єктивним? Чому важливо перевіряти інформацію в соцмережах?”

Додаток Л

Приклад продуктивної вправи

Завдання: Створіть коротку соціальну рекламу (30–45 секунд) англійською мовою на тему “**Stop Fake News**”.

Етапи роботи:

1. Підготовчий етап:

- перегляньте 1–2 приклади соціальної реклами (YouTube: *Ad Council, EU vs Disinfo*);
- обговоріть: *What makes a message persuasive?*
- визначте цільову аудиторію (teenagers / parents / general public).

2. Проєктування контенту:

Учні створюють план відео:

- *Headline / slogan*: “Think Before You Share!”
- *Problem*: people spreading unverified news
- *Evidence*: one fake example with explanation
- *Solution*: check sources, use fact-checking tools
- *Call to action*: “Verify the source. Protect your community.”

3. Створення продукту:

Використайте **Canva / CapCut / PowerPoint** для монтажу.

Додайте субтитри англійською мовою.

4. Презентація в класі:

- кожна група представляє ролик;
- однокласники заповнюють коротку форму оцінювання (clarity, creativity, message, language accuracy).

Додаток М

РОЗРОБКА ФРАГМЕНТА УРОКУ

Предмет: Англійська мова

Клас: 10–11

Тип уроку: комбінований (інтегрований урок із розвитку мовних навичок та медіаграмотності)

Тема модуля: *Mass Media and Digital Culture*

Тема уроку: *Why Young People Are Leaving Social Media for “Quiet Platforms”*

1. Мета та очікувані результати навчального заняття

Мета уроку (відповідно до вимог МОН):

1. Мовленнєва:

- удосконалити навички аудіювання, читання, говоріння та письма на основі автентичних медіатекстів;
- формувати вміння виділяти основну та другорядну інформацію, працювати з ключовими словами, аргументувати власну думку англійською мовою.

2. Медіаграмотнісна:

- розвивати навички аналізу, критичної оцінки та інтерпретації медіатекстів;

– навчити учнів розпізнавати маніпулятивні техніки, оцінювати достовірність джерел та здійснювати фактчекінг.

3. Цифрова й інформаційна:

– формувати вміння працювати з цифровими інструментами для створення власного медіаконтенту (Canva, Google Docs);

– розвивати навички відповідальної цифрової поведінки.

4. Соціальна та громадянська компетентності:

– розвивати здатність відповідально ставитися до інформації в медіапросторі;

– формувати навички співпраці у парах і групах, толерантне ставлення до альтернативних думок.

Очікувані результати:

Після уроку учні зможуть:

Знання:

– пояснювати поняття *quiet platforms*, інформаційного перенасичення, цифрової безпеки;

– розуміти різні типи медіатекстів (новина, пост, блог, відеоматеріал).

Уміння:

– прогнозувати зміст медіатексту за заголовком та візуальними елементами;

– виокремлювати основну інформацію, підтексти та фактичний матеріал;

– порівнювати медіаджерела, визначати упередженість;

– дискутувати та аргументувати власну позицію;

– створювати власні медіатексти англійською мовою.

Ставлення:

– демонструвати критичне ставлення до інформації;

– усвідомлювати важливість інформаційної безпеки;

– дотримуватися етичних норм онлайн-взаємодії.

2. Обладнання та ресурси

- мультимедійний проєктор / інтерактивна дошка;
- доступ до інтернету;

- відео: BBC Learning English / Vox / TED-Ed (2 хвилини);
- коротка стаття (адаптована): BBC / CNN10;
- смартфони або планшети (за можливості);
- цифрові платформи: Canva, Google Docs.

3. Типи діяльності (відповідно до компетентнісного підходу МОН)

- індивідуальна
- парна
- групова
- фронтальна
- інтегроване навчання (медіаграмотність + англійська мова)

4. ХІД УРОКУ

I. Організаційний момент (1–2 хв)

Привітання. Мотиваційна фраза:

“Today we are going to explore why more and more young people leave big social media platforms and prefer quieter online spaces.”

II. Етап підготовки (Pre-stage)

Інформаційні (дотекстові) вправи відповідно до вимог МОН

Мета: актуалізація досвіду, розвиток прогнозування, мотивація до сприйняття матеріалу.

Вправа 1. Прогнозування змісту (Brainstorm + Prediction)

Учитель демонструє заголовок:

“Why Young People Are Leaving Social Media for ‘Quiet Platforms’”

Запитання:

1. Про що може йтися в матеріалі?
2. Що означатиме термін *quiet platforms*?
3. Який це може бути жанр?
4. Хто цільова аудиторія?

Вправа 2. Робота з ключовими словами

algorithms – burnout – curated content – micro-communities – privacy – digital fatigue

Завдання:

пов'язати ці слова з темою, скласти 2–3 прогностичні речення.

III. Основна частина уроку (While-stage)

3.1. АУДІЮВАННЯ

Учні переглядають коротке відео (BBC / Vox).

Завдання 1. Основна ідея

Обрати правильний варіант.

Завдання 2. Деталі (моніторинг розуміння)

Учні заповнюють таблицю:

Елемент	Інформація
Причина переходу	...
Приклад платформи	...
Статистичний факт	...

Завдання 3. Аналіз невербальних елементів

- Чи звучить спікер нейтрально?
- Як музика впливає на сприйняття?
- Чи є емоційні акценти?

3.2. ЧИТАННЯ

Завдання 1. Matching headings

Потрібно співвіднести заголовки з абзацами.

Завдання 2. Scanning

Знайти:

- статистику
- цитату
- емоційно забарвлену лексику
- позицію автора

Завдання 3. Структурний аналіз тексту

Учні визначають **lead**, **main body**, **background**, візуальні елементи.

IV. Етап розвитку критичного мислення (Post-stage)

3.3. КРИТИЧНІ ВПРАВИ (НУШ: media literacy + critical thinking)

Завдання 1. Оцінка достовірності джерела (Check-list)

Учні заповнюють таблицю оцінювання джерела (автор, платформа, факти, тональність).

Завдання 2. Виявлення маніпуляцій

Clickbait headline:

“Shocking truth: Teens are abandoning social media forever!”

Завдання:

- назвати маніпулятивні прийоми;
- нейтралізувати заголовок.

Завдання 3. Порівняння джерел (BBC vs Instagram)

Питання:

- Як змінюється тон та структура?
- Хто автор?
- Чи є емоційні акценти?
- Які джерела викликають довіру?

V. Продуктивний етап (Creative production)

Відповідає вимогам МОН щодо формування продуктивних умінь і медіатворчості

Варіант 1. Інфографіка (Canva)

Тема:

“3 Reasons Why Teens Choose Quiet Platforms”

Обов'язково:

- 3 факти
- 1 цитата
- піктограми
- кольорова схема

Варіант 2. Відеоблог (1 хв.)

Структура:

- вступ

- 2 аргументи
- приклад
- висновок

Варіант 3. Письмо

Тема:

“Are quiet platforms a real alternative to big social networks?” (120–150 words)

Структура:

- Thesis statement
- Argument + evidence
- Argument + example
- Conclusion

VI. Підбиття підсумків та рефлексія

Метод **“3 reflections”**:

1. *One thing I learned today...*
2. *One challenge for me was...*
3. *One idea I want to explore...*

VII. Домашнє завдання (на вибір учнів — елемент НУШ)

1. Написати коментар (60–80 слів):

“Do you trust this article? Why or why not?”

2. Створити міні-пост:

“5 signs that a photo online might be fake.”

3. Підготувати 5 питань для інтерв'ю з блогером про цифровий стрес.