

<https://doi.org/10.62405/osiconf.2026.04>

Богомаз Оксана,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
Київ, Україна,
ORCID: 0000-0003-0133-1576, e-mail: o.y.bohomaz@udu.edu.ua

СИНЕРГІЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

АНОТАЦІЯ. Метою дослідження є обґрунтування концептуальної моделі синергії цифрової компетентності та медіаграмотності в структурі професійної готовності вчителів суспільствознавчого циклу. Застосовано методи системного аналізу, моделювання, компаративного зіставлення міжнародних рамок DigCompEdu та UNESCO, а також якісний аналіз дидактичних кейсів. Результати доводять, що інтеграція інструментальних цифрових навичок із критичним медіааналізом створює ефект синергії, утворюючи цифрову медіакультуру вчителя. Визначено три рівні цієї синергії: технологічно-аналітичний, когнітивно-етичний та продуктивно-діяльнісний. Показано роль цифрового фактчекінгу, верифікації першоджерел та критики алгоритмічних упереджень штучного інтелекту у викладанні історії та громадянської освіти. Висновки підтверджують необхідність оновлення освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації вчителів на основі синергетичного підходу для забезпечення епістемічної стійкості учнів в умовах гібридних інформаційних загроз.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: цифрова компетентність, медіаграмотність, суспільствознавчі предмети, критичне мислення, DigCompEdu, фейки, дипфейки, штучний інтелект.

Сьогодні через гібридні війни, дезінформацію й фейки вимоги до вчителів суспільствознавчих предметів (історії, правознавства, громадянської освіти) докорінно змінюються. Головною причиною є розвиток технологій: поширення дипфейків, використання генеративного штучного інтелекту для створення підробок та алгоритми соціальних мереж, які непомітно маніпулюють думками людей. Суспільствознавство вивчає реальне життя, але сьогодні здобувачі освіти сприймають світ переважно через екрани смартфонів. Тому сучасний вчитель має не просто викладати свій предмет, а й захищати їх від маніпуляцій та навчати їх розрізняти якісний та дезінформаційний контент в інтернеті.

Раніше науковці та освітяни розглядали навички вчителя окремо: цифрову компетентність зводили до вміння користуватися комп'ютером і програмами, а медіаграмотність — до здатності аналізувати й перевіряти новини. Проте сьогодні окремо ці навички вже не працюють.

Сучасні вчителі суспільствознавчих предметів мають вирішувати складніші завдання: розпізнавати приховані маніпуляції в соцмережах, перевіряти на справжність оцифровані історичні документи та бачити помилки й упередження штучного інтелекту. В умовах цифрової трансформації освіти цифрова компетентність і медіаграмотність функціонують не як окремі ізольовані навички, а як єдина цілісна система. Цифрова компетентність створює необхідне інструментальне та методичне підґрунтя — володіння хмарними сервісами, інтерактивними платформами, системами управління навчанням та інструментами штучного інтелекту. Водночас медіаграмотність виступає базовим фундаментом та змістовним наповненням цієї цифрової компетентності, забезпечуючи критичну інтерпретацію, перевірку й аналіз інформаційних потоків. Завдяки такій взаємодії медіаграмотність розглядається як динамічна компетентність, що здатна системно еволюціонувати разом із розвитком цифрового середовища. Вона запобігає механічному чи пасивному споживанню контенту, перетворюючи технологічну вправність у свідому аналітичну діяльність.

Метою роботи є концептуалізація та обґрунтування синергетичної взаємодії цифрової компетентності та медіаграмотності у структурі професійної готовності вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Для досягнення мети використано комплекс наукових методів:

- *системний аналіз та синергетичний підхід* — для визначення структури професійної готовності вчителя як динамічної системи;
- *компаративний аналіз* — для зіставлення дескрипторів Європейської рамки цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu) (European Commission, 2017) та рамок медіа-інформаційної грамотності UNESCO;
- *педагогічне моделювання* — для побудови трирівневої матриці синергетичного метоефекту в суспільствознавчій дидактиці.

Український освітній контекст додатково актуалізує цю проблему. Закон України «Про освіту» визначає інформаційно-комунікаційну компетентність серед ключових компетентностей, необхідних для «успішної життєдіяльності сучасної людини, а також пов’язує компетентнісний підхід із розвитком критичного і системного мислення, умінням аргументувати власну позицію, оцінювати ризики, приймати рішення та розв’язувати проблеми» (Закон України «Про освіту», 2017). Таким чином, цифровий компонент української освітньої політики від початку не зводиться до технічного володіння технологіями, а передбачає їх усвідомлене й відповідальне використання.

Подальша конкретизація цього напрямку здійснена в Концепції розвитку цифрових компетентностей, схваленій розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. У документі цифрова компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів та інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій, що забезпечує можливість професійної діяльності та навчання із використанням таких технологій» (Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації, 2021). Така інтерпретація є важливою для розуміння професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих предметів, оскільки переносить акцент із технології як інструмента на особистість педагога, його здатність осмислено діяти в цифровому середовищі.

Особливої уваги заслуговує чинний професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. Документ застосовується для потреб сертифікації педагогічних працівників із 1 червня 2025 року та визначає професійну діяльність учителя як таку, що спрямована на формування ключових компетентностей і світогляду здобувачів освіти, а також розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024).

Важливим для досліджуваної проблеми є виокремлення у стандарті інформаційно-цифрової компетентності як окремої професійної компетентності вчителя. Вона охоплює здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію. Водночас серед знань, необхідних учителю, безпосередньо визначено правила критичного оцінювання інформації та критерії медіаграмотності, цифрової фінансової грамотності, вимоги академічної доброчесності, авторського права, цифрової безпеки та захисту персональних даних. Серед практичних умінь зазначено критичне оцінювання достовірності й надійності інформаційних джерел, аналіз впливу інформації на свідомість і розвиток здобувачів освіти та на процес прийняття рішень (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024).

Це дає підстави стверджувати, що в українському професійному стандарті цифрова компетентність уже концептуально поєднана з медіаграмотністю. Водночас важливо звернути увагу на те, що таке поєднання не є механічним. Учителі мають не лише користуватися цифровими інструментами, а й оцінювати інформаційне середовище, в якому ці інструменти функціонують. Показовим є те, що стандарт передбачає також здатність учителя ефективно використовувати та створювати цифрові

освітні ресурси, оцінювати їхню ефективність відповідно до навчальних цілей, дотримуватися академічної доброчесності та законодавства щодо авторського права. Окремо визначено здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі, організовувати цифрове освітнє середовище, застосовувати цифрові засоби для групової взаємодії, зворотного зв'язку, оцінювання та моніторингу результатів навчання (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024).

Українська нормативна модель фактично створює підґрунтя для розгляду цифрової компетентності та медіаграмотності як взаємопов'язаних складових професійної готовності вчителя. Проте для теоретичного пояснення характеру цього зв'язку доцільно звернутися до європейських компетентнісних рамок та сучасних моделей технологічної інтеграції.

Цифрова трансформація освіти змінює не лише інструментарій педагогічної діяльності, а й саму структуру професійної готовності вчителів суспільствознавчих предметів. Якщо на попередніх етапах використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні переважно розглядалося як додатковий ресурс для візуалізації навчального матеріалу, організації комунікації або контролю результатів навчання, то сучасне цифрове середовище перетворилося на повноцінний простір формування знань, ставлень, цінностей і моделей соціальної поведінки. Особливо виразно ця трансформація виявляється у викладанні суспільствознавчих предметів, зміст яких безпосередньо пов'язаний із суспільними процесами, історичною пам'яттю, громадянською активністю, політичною комунікацією, правами людини та функціонуванням демократичних інститутів.

Однією з найбільш системних європейських моделей є European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), розроблена Joint Research Centre Європейської Комісії. На відміну від підходів, які ототожнюють цифрову компетентність із технічними навичками, DigCompEdu розглядає її як професійно орієнтовану систему компетентностей педагога. Рамка охоплює 22 компетентності, об'єднані у шість сфер: професійна залученість; цифрові ресурси; викладання та навчання; цифрове оцінювання; розширення можливостей здобувачів освіти; сприяння розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти (European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu, 2017).

Цінність DigCompEdu для досліджуваної проблеми полягає в тому, що рамка переносить увагу з питання «якими технологіями володіє педагог?» на питання «для чого і як педагог використовує цифрові технології в освітньому процесі?». Наприклад, компетентність вибору цифрових ресурсів передбачає не механічний пошук матеріалів, а їх оцінювання з урахуванням навчальної мети, педагогічного підходу, контексту та потреб конкретної групи здобувачів освіти. Відтак цифрова компетентність учителя передбачає елемент професійного судження (European Commission, Joint Research Centre, 2026).

Особливо важливою для теми медіаграмотності є шоста сфера DigCompEdu — «Сприяння розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти». Її перша компетентність безпосередньо стосується інформаційної та медіаграмотності. Вона передбачає організацію таких навчальних завдань і видів діяльності, у яких учні мають визначати інформаційні потреби, знаходити інформацію в цифровому середовищі, організовувати, опрацьовувати, аналізувати та інтерпретувати її, а також порівнювати й критично оцінювати достовірність і надійність інформації та її джерел (European Commission, Joint Research Centre, 2026).

Саме ця компетентність демонструє відмінність між цифровою вправністю та цифровою компетентністю. Якщо цифрова вправність відповідає на питання, як знайти або використати інформацію, то цифрова компетентність включає питання, чи варто цій інформації довіряти, яким є її походження, у якому контексті вона створена, яким є її потенційний вплив та як її можна коректно використати в освітньому процесі.

Для вчителів суспільствознавчих предметів це набуває особливого значення, оскільки джерелом навчального змісту дедалі частіше стають цифрові документи, електронні архіви, статистичні ресурси,

медіатексти, соціальні мережі, відеоматеріали, візуальні дані та інші форми цифрового контенту. Отже, педагогічна робота з таким матеріалом передбачає не лише його доступність, а й критичну перевірку.

Якщо DigCompEdu дозволяє визначити структуру цифрової професійної компетентності педагога, то модель Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) дає можливість пояснити механізм інтеграції технологій у конкретний предметний контекст.

Модель TPACK була запропонована П. Мішра та М. Келером як розвиток концепції педагогічного предметного знання Л. Шульмана. Її центральною ідеєю є те, що ефективне використання технологій у навчанні потребує складної взаємодії трьох базових сфер знань — технологічного, педагогічного та предметного. При цьому технологічне знання саме по собі не забезпечує якісної інтеграції технологій, оскільки педагогічно доцільне використання цифрового інструмента залежить від змісту навчання, педагогічної мети та особливостей конкретної ситуації (Mishra & Koehler, 2006).

Для суспільствознавчої освіти це положення набуває особливої ваги. Наприклад, використання соціальної мережі на уроці не є автоматично інноваційним лише тому, що воно цифрове. Важливим є те, яке навчальне завдання ставиться перед здобувачами освіти: аналізувати спосіб конструювання повідомлення, визначати автора й цільову аудиторію, виявляти емоційні маркери, порівнювати різні джерела, перевіряти фактологічні твердження чи досліджувати способи формування громадської думки. Саме характер взаємодії технології, педагогічного завдання та предметного змісту визначає її освітню цінність.

У цьому контексті TPACK дозволяє подолати поширене ототожнення цифровізації навчання з кількістю використаних цифрових інструментів. Значущим є не те, скільки платформ, застосунків або цифрових ресурсів застосував учитель, а те, чи сприяють вони глибшому розумінню предметного змісту та розвитку відповідних компетентностей.

Для вчителя суспільствознавчих предметів TPACK може бути конкретизовано через здатність добирати технологію відповідно до специфіки суспільствознавчого знання. Цифровий архів, інтерактивна карта, статистична база, відеосвідчення, новинна публікація, соціальна мережа та генеративна модель штучного інтелекту створюють різні пізнавальні ситуації. Тому педагогічно грамотне використання технологій передбачає розуміння не лише функціоналу цифрового інструмента, а й того, як його використання впливає на характер пізнання, інтерпретацію інформації та формування учнівського судження.

Окреме місце у запропонованій концептуальній конструкції посідає медіаграмотність. Її доцільно розуміти ширше, ніж здатність розпізнавати фейки, маніпуляції чи пропаганду. Медіаграмотність охоплює комплекс знань, умінь, ставлень і практик, пов'язаних із доступом до інформації, її оцінюванням, інтерпретацією, критичним аналізом, створенням та відповідальним поширенням.

Такий підхід узгоджується з концепцією Media and Information Literacy (MIL), розробленою UNESCO. У відповідній рамці медіа- та інформаційна грамотність поєднує здатність знаходити й оцінювати інформацію, розуміти функції медіа, критично аналізувати медіаконтент, використовувати медіа для самовираження та демократичної участі (Media and information literacy curriculum for teachers, 2011). UNESCO підкреслює, що медіа- та інформаційна грамотність має особливе значення для педагогів, оскільки саме вони можуть забезпечувати мультиплікативний ефект: від компетентного в інформаційному середовищі вчителя — до медіаграмотного учня і далі до суспільства (UNESCO, 2024).

Особливого значення ця позиція набуває в умовах соціальних мереж, алгоритмічної персоналізації інформації та поширення генеративного штучного інтелекту. Сучасний користувач стикається не лише з питанням «правда це чи неправда?», а й із складнішими питаннями: хто створив повідомлення, з якою метою, на основі яких даних, який контекст було вилучено, які емоції воно активує, кому вигідне його поширення, як алгоритмічне середовище вплинуло на його видимість та яким чином можна незалежно перевірити наведені твердження.

У матеріалах UNESCO окремо наголошується на необхідності адаптації медіа- та інформаційної грамотності до середовища штучного інтелекту і соціальних медіа. Йдеться про здатність розуміти соціальний контекст функціонування AI, критично взаємодіяти з AI-системами та застосовувати медіаграмотність у цифрових середовищах (UNESCO, 2024).

Таким чином, медіаграмотність доцільно розглядати не як додатковий компонент цифрової компетентності, а як її критико-аналітичний вимір.

Важливим нормативним підтвердженням цього підходу є Закон України «Про медіа» від 13 грудня 2022 р. № 2849-IX. Закон безпосередньо визначає медіаграмотність як навички та знання, що забезпечують користувачам можливість ефективно і безпечно користуватися медіасервісами, а також закріплює медіаграмотність у системі державної політики у сфері медіа (Верховна Рада України, 2022).

Цей нормативний аспект важливо пов'язати з професійною підготовкою майбутніх учителів. Якщо медіаграмотність розглядається державою як складова інформаційної політики, а професійний стандарт учителя прямо передбачає знання критеріїв медіаграмотності та вміння критично оцінювати інформацію, то заклади педагогічної освіти мають формувати не лише загальну цифрову грамотність студентів, а їхню здатність застосовувати цифрові та медіакомпетентності у професійних ситуаціях.

Це особливо важливо для майбутніх учителів суспільствознавчих предметів, оскільки їхня професійна діяльність має безпосередній зв'язок із формуванням громадянських компетентностей. Суспільствознавчі дисципліни створюють природний простір для навчання роботі з джерелами, порівняння позицій, аргументації, аналізу суспільних явищ та критичного осмислення інформації.

Проведений аналіз дозволяє запропонувати інтерпретацію, у якій DigCompEdu, ТРАСК та медіаграмотність не дублюють одна одну, а виконують різні функції.

DigCompEdu відповідає на питання: які цифрові професійні компетентності необхідні сучасному вчителю?

ТРАСК відповідає на питання: як цифрові технології мають інтегруватися з педагогікою та предметним змістом?

Медіаграмотність відповідає на питання: як учитель і учень мають критично взаємодіяти з інформацією та медіаконтентом?

Тому синергію цих трьох компонентів можна представити формулою:

$$\begin{aligned} & \text{цифрова компетентність} \times \text{предметно-педагогічна інтеграція} \times \text{медіакритичність} = \\ & = \text{сучасна професійна готовність учителя суспільствознавчих предметів.} \end{aligned}$$

Важливим у цій формулі є саме знак множення, а не додавання. Йдеться не про механічне накопичення трьох автономних наборів умінь. Якщо цифрова компетентність не має предметно-педагогічної спрямованості, технології можуть перетворитися на самоціль. Якщо ТРАСК не доповнений медіакритичним компонентом, технологічно досконало організоване навчання може залишатися вразливим до недостовірного або маніпулятивного інформаційного контенту. Якщо ж медіаграмотність не має цифрового та педагогічного інструментарію, її реалізація в освітньому процесі буде обмеженою. Професіоналізм вчителя — це не просто сума окремих навичок, а їхній взаємозалежний сплав, де володіння технологіями, глибокі предметні знання та критичне мислення об'єднуються в єдину систему.

На цій основі доцільно запропонувати поняття медіаінтегрованої цифрової компетентності вчителя суспільствознавчих предметів, під якою пропонується розуміти інтегративну професійну характеристику учителів, що поєднує здатність критично й відповідально використовувати цифрові технології, добирати та оцінювати цифрові інформаційні ресурси, інтегрувати їх відповідно до предметного змісту та педагогічної мети, а також організовувати освітню діяльність, спрямовану на формуван-

ня в учнів здатності критично сприймати, перевіряти, інтерпретувати та створювати інформаційний і медіаконтент.

Запропоноване поняття дозволяє конкретизувати професійну готовність учителів суспільствознавчих предметів щонайменше за трьома взаємопов'язаними вимірами.

Перший — технологічно-операційний. Він охоплює здатність використовувати цифрові пристрої, платформи, сервіси, електронні освітні ресурси, цифрові засоби комунікації та оцінювання.

Другий — предметно-педагогічний. Він передбачає здатність добирати цифрові технології відповідно до змісту історичної, громадянської, правової або соціальної освіти, навчальної мети та особливостей пізнавальної діяльності учнів.

Третій — медіакритичний. Він охоплює здатність перевіряти джерела, оцінювати достовірність інформації, розпізнавати маніпулятивні стратегії, аналізувати медіатексти, порівнювати альтернативні джерела та навчати цього учнів.

Саме третій вимір дозволяє вийти за межі традиційного розуміння цифрової компетентності.

Для вчителів суспільствознавчих предметів запропонована модель має особливу значущість. Предметний зміст історії, громадянської освіти, правознавства та інших суспільствознавчих предметів постійно перебуває у взаємодії з публічним інформаційним простором. Історичні події представлені в цифрових архівах, музейних колекціях, документальних фільмах, соціальних мережах і популярному контенті. Сучасні політичні та соціальні процеси відображаються у новинах, блогах, відеоблогах, соціальних мережах і цифрових платформах. Правові питання можуть обговорюватися в офіційних документах і водночас — у коротких повідомленнях або відео, що суттєво спрощують або викривляють зміст нормативних положень.

Тому вчителі суспільствознавчих предметів фактично виконує подвійну функцію. Вони одночасно є вчителями предметного змісту та медіаторами між здобувачем освіти і інформаційним середовищем. Їх професійне завдання полягає не тільки в тому, щоб надати учневі інформацію, а й у тому, щоб навчити його встановлювати походження цієї інформації, перевіряти її, співвідносити з іншими джерелами та формувати аргументовані висновки.

У цьому контексті особливо важливим є поняття джерельної критики. Традиційна історична критика джерел та сучасна медіаграмотність мають значний методологічний потенціал для взаємного доповнення. Запитання «хто створив джерело?», «коли?», «для кого?», «з якою метою?», «які обставини створення?», «які інтереси автора?», «що джерело замовчує?» можуть бути застосовані не лише до історичного документа, а й до цифрового медіатексту.

Особливого значення це набуває на етапі професійної підготовки майбутнього вчителя. Якщо цифрова та медіакомпетентність формуються лише як окремі навчальні дисципліни, існує ризик їх ізоляції від предметної методики. Майбутній учитель може знати принципи інформаційної безпеки, володіти цифровими сервісами та знати алгоритми фактчекінгу, але не вміти інтегрувати їх у конкретний урок історії або громадянської освіти.

Тому формування відповідної компетентності має відбуватися не лише «про цифрові технології», а й через цифрові технології та засобами предметного змісту. Такий підхід відповідає логіці UNESCO, де медіа- та інформаційна грамотність розглядається як педагогічний ресурс, що має інтегруватися в систему підготовки вчителів (*Media and information literacy curriculum for teachers*, 2011).

Для підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих предметів це може передбачати включення до освітніх програм завдань, у яких студент не просто використовує цифровий ресурс, а обґрунтовує його педагогічну та предметну доцільність. Наприклад, студент може отримати завдання створити цифровий урок із використанням медіаджерел, провести аналіз надійності використаних матеріалів, розробити алгоритм перевірки інформації для учнів, створити завдання на порівняння різних

медіарепрезентацій суспільного явища або змоделювати ситуацію інформаційної маніпуляції та організувати її критичний аналіз.

Таким чином, об'єктом оцінювання професійної підготовки має бути не кількість використаних цифрових інструментів, а якість педагогічного рішення. Майбутні учителі суспільствознавчих предметів мають продемонструвати здатність відповісти на чотири взаємопов'язані питання: що викладати, навіщо це викладати, за допомогою якої технології це доцільно зробити і як забезпечити критичне ставлення учнів до інформації, що використовується?

Отже, аналіз української нормативно-правової бази та європейських компетентнісних рамок дає підстави стверджувати, що сучасна професійна готовність учителів суспільствознавчих предметів потребує переосмислення в умовах цифрової трансформації освіти. Українське законодавство вже закріплює інформаційно-комунікаційну компетентність як ключову, а чинний професійний стандарт учителя безпосередньо поєднує інформаційно-цифрову компетентність із критичним оцінюванням інформації та критеріями медіаграмотності (Закон України «Про освіту», 2017; Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024).

Європейська рамка DigCompEdu розширює це розуміння, трактуючи цифрову компетентність педагога як комплекс професійних здатностей, що охоплює цифрові ресурси, викладання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів та розвиток їхньої цифрової компетентності. Особливе значення для медіаграмотності має компетентність, пов'язана з пошуком, аналізом та критичним оцінюванням інформації і джерел (European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu, 2017).

Модель ТРАСК, своєю чергою, дозволяє пояснити, що професійно доцільне використання цифрових технологій виникає лише на перетині технологічного, педагогічного та предметного знання (Mishra & Koehler, 2006).

Поєднання цих підходів із концепцією медіа- та інформаційної грамотності UNESCO дозволяє обґрунтувати тезу про необхідність переходу від моделі «вчитель — користувач цифрових технологій» до моделі «вчитель — критичний конструктор цифрового освітнього середовища». Для суспільствознавчих предметів така трансформація має особливе значення, оскільки предметний зміст безпосередньо пов'язаний із інформацією про суспільство, історію, політику, право, громадянство та суспільні відносини.

У результаті запропоновано розглядати медіаінтегровану цифрову компетентність учителя суспільствознавчих предметів як інтегративну професійну характеристику, у якій цифрова технологічна спроможність, предметно-педагогічна інтеграція та медіакритичність утворюють взаємозалежну систему. Її перспективність полягає в тому, що вона дозволяє поєднати вимоги українського професійного стандарту з європейськими підходами DigCompEdu та ТРАСК і водночас конкретизувати їх відповідно до специфіки суспільствознавчої освіти.

Таким чином, цифрова компетентність майбутніх учителів суспільствознавчих предметів не має вимірюватися кількістю освоєних платформ або цифрових сервісів. Її професійна цінність визначається здатністю педагога критично відбирати інформацію, педагогічно інтегрувати технології, предметно інтерпретувати цифровий контент і формувати в учнів культуру відповідального та критичного інформаційного споживання. Саме ця синергія створює основу для професійної готовності вчителя суспільствознавчих предметів до роботи в сучасному цифровому та медійному середовищі.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z ii realizatsii [On approval of the Concept of Digital Competence Development and approval of the action plan for its implementation] (Decree No. 167-r, March 3, 2021). Verkhovna Rada of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p> [in Ukrainian]

- European Commission, Joint Research Centre. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- European Commission, Joint Research Centre. (2025). DigComp 3.0: European digital competence framework. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC144121>
- European Commission, Joint Research Centre. (2026). DigCompEdu framework. European Commission. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities/key-competences-lifelong-learning/digital-competence-framework-digcomp_en
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Profesiyniyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard “Teacher of general secondary education institution”] (Order No. 1225, August 29, 2024). <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian]
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- UNESCO. (2011). Media and information literacy curriculum for teachers. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- UNESCO. (2024). Media and information literacy curriculum for educators and learners. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu [On education] (Law of Ukraine No. 2145-VIII, September 5, 2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2022). Pro media [On media] (Law of Ukraine No. 2849-IX, December 13, 2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20> [in Ukrainian]

Bohomaz Oksana,

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine,
ORCID: 0000-0003-0133-1576, e-mail: o.y.bohomaz@udu.edu.ua

SYNERGY OF DIGITAL COMPETENCE AND MEDIA LITERACY IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL READINESS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

ABSTRACT. *The objective of the study is to substantiate the conceptual model of the synergy between digital competence and media literacy within the professional readiness structure of social studies teachers. The research methods include system analysis, modeling, comparative analysis of DigCompEdu and UNESCO frameworks, as well as qualitative analysis of didactic case studies. The results prove that integrating instrumental digital skills with critical media analysis creates a synergistic effect, forming a meta-competence – “teacher’s digital media culture”. Three levels of this synergy are identified: technological-analytical, cognitive-ethical, and productive-operational. The role of digital fact-checking, primary source verification, and bias analysis of artificial intelligence algorithms in teaching history and civics is demonstrated. The conclusions confirm the need to update professional development programs for teachers based on a synergistic approach to ensure students’ epistemic resilience against hybrid information threats.*

KEYWORDS: *digital competence; media literacy; social studies; DigCompEdu; critical analysis; epistemic resilience.*