ВІДГУК

офіційного опонента про дисертацію

Гудз Марії Степанівни

«ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В НУШ»,

подану на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 014 Середня освіта (українська мова та література)

Актуальність теми дослідження. На сьогодні медіаграмотність постає ключовим аспектом для успішної соціалізації та самореалізації особистості в демократичному суспільстві. В умовах сучасних гібридних загроз постає гостра необхідність у вихованні медіаграмотного громадянина, чия національна ідентичність та психоемоційна витривалість виступають запорукою стійкості інформаційного простору. Мовно-літературна освіта, завдяки інтеграції лінгвістичного аналізу та герменевтичного підходу, стає фундаментальним майданчиком для формування цілісного світогляду особистості, здатної ефективно протидіяти маніпуляціям. Саме українська мова та література створюють сприятливе середовище для розвитку критичного мислення, емпатії та формування етичної позиції, що є фундаментом медіаграмотної поведінки.

Актуальність дослідження підсилюється тим, що попри наявність методичних рекомендацій, досі бракує цілісної методики, яка б інтегрувала когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти, що є критично важливим для учнів 5–6 класів. Вибір саме цього вікового етапу зумовлений переходом до адаптаційного циклу Нової української школи, де закладаються основи інформаційної культури, що визначає розробку та апробацію запропонованої методики вчасним і вагомим внеском у сучасну лінгводидактику.

Дослідження проблеми формування медіаграмотності в учнів 5–6 класів відповідає сучасній науковій парадигмі, у межах якої інформаційна культура та критичне мислення розглядаються як фундамент національної стійкості. Пошук ефективних шляхів реалізації цих завдань охоплює як обґрунтування

концептуальних теоретичних засад, так і розроблення прикладного інструментарію навчання.

На важливості цього напряму наголошують провідні українські лінгводидакти, розглядаючи медіаосвіту як невід'ємну частину вивчення предметів мовно-літературної галузі. (О. Глазова, О. Горошкіна, Н. Грицак, Н. Грона, О. Ісаєва, Г. Корицька, О. Кучерук, Н. Лапушкіна, Г. Островська, Р. Падалка, О. Пометун, О. Семеног, О. Слижук, О. Шуневич, Т. Яценко та інші). Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених медіаграмотності, своєчасність дослідження М. Гудз обумовлена наявністю низки суперечностей. Зокрема, спостерігається суттєвий розрив між стратегічними завданнями Концепції впровадження медіаосвіти в Україні та їхньою практичною реалізацією в адаптаційному циклі основної школи.

На сьогодні існує дисонанс між гострою потребою учнів 5–6 класів у захисті від маніпулятивного контенту та дефіцитом системних методів і прийомів навчання, які враховували б вікові психофізіологічні особливості школярів. Необхідність дослідження також зумовлена відсутністю чітких критеріїв добору змісту та видів навчальної діяльності, які відповідали б вимогам сучасних модельних програм і компетентнісного підходу. Потреба у створенні цілісної, науково обґрунтованої методики, здатної перетворити мовно-літературну освіту на дієвий інструмент формування медіастійкості, визначає актуальність і практичну значущість обраної теми.

Отже, тему дисертаційного дослідження Марії Степанівни Гудз, предметом якої є зміст та експериментальна методика формування медіаграмотності учнів у процесі вивчення української мови і літератури в НУШ, слід вважати актуальною і своєчасною.

Достовірність та обґрунтованість отриманих наукових результатів. Аналіз дисертаційної роботи та наукових публікацій автора засвідчує, що Марія Степанівна Гудз володіє методологією наукового пошуку. Заявлений у вступі комплекс методів — теоретичних (аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення), емпіричних (педагогічне спостереження, анкетування,

інтерв'ювання, аналіз продуктів діяльності учнів) та статистичних — коректно застосовано для обґрунтування ключових понять, аналізу змісту модельних програм із мовно-літературної галузі для 5–6 класів, оцінювання потенціалу цифрових платформ та доведення ефективності авторської методики.

У розділах дисертації належну увагу приділено теорії наукового пізнання та реалізації сучасних методологічних підходів: діяльнісного, комунікативного, особистісно зорієнтованого та емоційно-ціннісного. Авторка послідовно дотримується загальнодидактичних і специфічних принципів навчання, засад медіаосвіти, а також вимог до організації та проведення педагогічного експерименту.

Водночас вважаємо за доцільне зауважити, що в розробленій моделі формування медіаграмотності варто було б чіткіше узгодити перелік обраних методологічних підходів із тими, що задекларовані в теоретичній частині дослідження. Теоретико-методичні засади дослідження забезпечено аналізом широкого кола джерел, що відображають сучасний стан розвитку лінгводидактики, медіаосвіти та психології.

Авторкою здійснено аналіз дефініцій базових понять дослідження, зокрема: «медіаосвіта», «медіапростір», «медіакультура»; «медіакомпетентність», «медіаграмотність», «медіанавичка»; «медіатехнологія» та «медіазасіб». Особливу наукову цінність має уточнення змісту понять «медіаграмотність у процесі вивчення української мови» і «медіаграмотність у процесі вивчення української літератури», що адаптувало загальні медіаосвітні завдання до специфіки мовно-літературної галузі. Теоретичний фундамент роботи ґрунтується на: опрацюванні праць провідних українських та зарубіжних учених щодо природи медіатексту та особливостей його сприйняття; визначенні чотирьох структурних елементів медіаграмотності (спілкування, обізнаність, експресія, експлуатація); аналізі психолого-педагогічних умов формування медіаграмотності саме в учнів адаптаційного циклу (5–6 класи).

Це дало можливість авторці не лише систематизувати наявні підходи, а й запропонувати власну методичну модель, де когнітивний розвиток учня гармонійно поєднується з емоційно-ціннісним та діяльнісним компонентами. Зауважимо, оскільки дослідження реалізується в межах мовно-літературної освітньої галузі, де розвиток мовленнєвої діяльності та вміння ефективно взаємодіяти через слово, етично та аргументовано презентувати власну позицію в медіапросторі є пріоритетними, тому додавання комунікативного аспекту посилило б роботу. Зміст дисертації охоплює основні аспекти теми дослідження. Науковий і творчий задум автора та етапи його реалізації достатньо представлені у вступі.

М. Гудз розробила діагностувальну та експериментальну методику формування медіаграмотності учнів 5–6 класів у процесі вивчення української мови і літератури в умовах НУШ. Авторкою створено комплекс матеріалів, що містить систему компетентнісно зорієнтованих вправ, медіаосвітніх ігор, ситуативних завдань (як-от створення «стрічки емоцій», «емоджі-переказів», аналіз маніпулятивних заголовків тощо) та авторських шаблонів для роботи з медіатекстами. Попри активне застосування анкетування та опитування для фіксації результатів, робота лише виграла б від репрезентації саме мовних і літературних завдань, які безпосередньо демонструють механізм трансформації теоретичних знань учнів у медіанавички.

Повнота викладу результатів в опублікованих працях. Основні результати дослідження пройшли належну апробацію на 12 науково-практичних конференціях, зокрема міжнародних (Тернопіль, Івано-Франківськ, 2023 р.) та всеукраїнських (Київ, Тернопіль, 2022–2025 рр., серед яких — щорічні Волошинські та Геретівські читання). Зміст дисертації відображено у 18 публікаціях, що включають 6 статей у фахових виданнях категорії «Б» (3 – одноосібні), 9 тез доповідей та 2 методичні рекомендації. Окремі аспекти методики представлено на засіданні профільного аспірантського семінару ТНПУ імені Володимира Гнатюка (2024 р.). Внесок дисертантки у спільних публікаціях загалом окреслено. Водночас уважаємо за потрібне висловити

певні побажання щодо кількісного та часового розподілу наукового доробку. Зокрема, звертаємо увагу на те, що серед фахових публікацій лише три статті є одноосібними, що є мінімально необхідним показником для такого рівня дослідження. Крім того, попри активну участь у конференціях, у списку праць відсутні фахові публікації за 2025 рік.

Дотримання академічної доброчесності та вимог до оформлення. Перевірка тексту дисертації свідчить про дотримання здобувачкою засад академічної доброчесності: у роботі відсутні факти плагіату чи текстових запозичень без належного посилання. Дослідження оформлено згідно з чинними вимогами (Наказ МОН України № 40 від 12.01.2017 р.). В основному тексті коректно подано покликання на всі використані монографії, наукові публікації та нормативно-правові акти.

Найбільш суттєві наукові результати дослідження. Окремої уваги та схвалення заслуговує емоційно-ціннісний і морально-духовний складник дослідження. Дисертантка розглядає формування медіаграмотності не лише як суто технічне вміння працювати з інформацією, а як глибоко особистісний процес, що безпосередньо впливає на моральне становлення учня. У роботі переконливо доведено, що в умовах адаптаційного циклу НУШ надзвичайно важливо виховувати в учнів емпатію, здатність до співпереживання та духовну стійкість під час взаємодії з медіаконтентом.

Охарактеризуємо ті особливості дослідження, які, на наш погляд, заслуговують схвалення:

- концептуальність підходу: авторкою вперше розроблено цілісну методичну систему, яка інтегрує медіаосвітній складник у зміст мовно-літературної освіти адаптаційного циклу НУШ, поєднуючи когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний компонент;
- методичне новаторство: особливої уваги заслуговує практичний інструментарій (система вправ, кейси, «емоджі-перекази», «стрічки емоцій»), який відповідає віковим особливостям учнів 10–12 років та спрямований на розвиток критичного мислення й медіастійкості;

- експериментальна робота: проведення педагогічного експерименту, репрезентативність вибірки та використання методів математичної статистики підтверджують вірогідність і достовірність отриманих наукових результатів.

Оцінка змісту дисертації, її завершеності та відповідності встановленим вимогам. Робота складається зі вступу, трьох розділів і висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 197 джерел (з них 13 зарубіжних) та 8 додатків на 14 сторінках. Робота ілюстрована 15 таблицями й 15 рисунками. Загальний обсяг дисертації становить 265 сторінок, основний текст розміщений на 210 сторінках. Дисертація написана державною мовою та оформлена у вигляді рукопису. Її оформлення відповідає вимогам, визначеним наказом МОН України №40 від 12.01.2017 р.

Позитивно оцінюючи науковий апарат дослідження, логічну обґрунтованість його ключових параметрів, вважаємо за доцільне висловити побажання щодо чіткішого розмежування об'єкта та предмета наукового пошуку. На наш погляд, у представлених формулюваннях спостерігається певна смислова подібність (дублювання), що дещо розмиває фокус дослідження. Зокрема, якщо об'єкт окреслює широке поле освітнього процесу, то предмет мав би чіткіше акцентувати увагу саме на тих конкретних властивостях, зв'язках чи механізмах формування медіаграмотності, які безпосередньо вивчалися здобувачкою. Уточнення цих категорій виразніше виокремило б межі авторського втручання в педагогічну практику та підкреслило концептуальну самостійність отриманих результатів.

Висновки до кожного з трьох розділів, а також загальні висновки дисертації загалом переконують у вирішенні поставлених завдань, спрямованих на досягнення мети — наукове обґрунтування та експериментальну перевірку методики формування медіаграмотності учнів 5–6 класів у процесі вивчення української мови і літератури в умовах Нової української школи.

Водночас, на нашу думку, окремі висновки мають дещо реферативний характер. Вважаємо, що роботу суттєво посилило б наповнення цих блоків саме конкретними результатами та концептуальними підсумковими положеннями, яких особисто досягла здобувачка. Більш чітка фіксація кількісних та якісних показників проведеного дослідження у фінальних частинах розділів унаочнила б наукову новизну та практичний аспект отриманих даних.

Перший розділ – **«Теоретичні засади формування медіаграмотності учнів у процесі вивчення української мови і літератури в новій українській школі»** – дисертантка цілком умотивовано розпочала з аналізу понятійно-категоріального апарату дослідження з метою забезпечення однозначності трактувань найбільш уживаних у роботі термінів: медіаосвіта, медіапростір, медіакультура, медіатекст, медіаграмотність, медіакомпетентність та ін. у законодавчих актах, нормативних документах НУШ, а також у працях із медіалінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики. Схвально, що дослідниця при цьому не уникає дискусійних питань, зокрема щодо розмежування понять «медіаграмотність» та «медіакомпетентність».

Імпонує здійснений дослідницею докладний аналіз усіх складників феномену «медіатекст»: особливостей поєднання вербальних і невербальних засобів (мультимодальність), провідних ознак (інтерактивність, гіпертекстуальність), а також ролі слова як інструменту маніпуляції чи переконання. Науковий виклад ілюструють рисунки, таблиці, зокрема: рисунок 1.1 («Структура медіаграмотності на уроках української мови і літератури»), рисунок 1.2 («Формування медіакультури у сучасному інформаційному суспільстві»), таблиця 1.1 («Визначення поняття «медіаосвіта» у працях українських учених»).

На наш погляд, обраний авторкою ракурс аналізу в розділі «Стан вивчення проблеми формування медіаграмотності учнів у методичній науці». дещо обмежується опрацюванням теоретичних праць і нормативних документів. Вважаємо, що для повноти висвітлення «стану вивчення проблеми»

та підсилення практичного вектора дослідження авторові варто було б глибше проаналізувати реальний досвід учителів-практиків.

Зокрема, розділ суттєво виграв би від включення результатів анкетування або інтерв'ювання педагогів-словесників щодо їхньої готовності до інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальний процес, виявлення типових труднощів, з якими вони стикаються під час роботи в 5–6 класах НУШ, та аналізу вже існуючих авторських доробок учителів, оприлюднених у фаховій періодиці чи на освітніх платформах. Такий підхід чіткіше окреслив розрив між вимогами методичної науки та реальними можливостями шкільної практики, що ще переконливіше обґрунтувало б актуальність розроблення авторської методики.

Позитивно оцінюючи авторське бачення медіаграмотності на уроках української мови в контексті Нової української школи як процесу створення медіасередовища на базі мовного простору, варто водночас зауважити , що авторка акцентує увагу переважно на «роботі з інформацією», «навичках» та «навчально-методичному забезпеченні», проте поза увагою дослідниці залишився лінгвістичний аспект. На нашу думку, формування медіаграмотності у процесі вивчення української мови неможливе без опори на ґрунтовні мовні знання (знання системи мови, мовних норм та рівнів). У запропонованому дефініційному підході бракує чіткої вказівки на те, що саме рівень лінгвістичної підготовки (знання лексики, фразеології, граматики) є базовим інструментом для декодування медіаповідомлень та виявлення маніпуляцій. Мовна теорія є фундаментом для будь-якої медіадіяльності учня.

Дисертантка запропонувала власне цілком прийнятне бачення терміна «медіаграмотна мовна особистість» та обґрунтувала зміст навчання в 5–6 класах як адаптаційного етапу, на якому відбувається перехід від елементарного знайомства з медіа до усвідомленого критичного аналізу інформації під час вивчення української мови та літератури.

У другому розділі дисертації — **«Методика формування медіаграмотності учнів у процесі вивчення української мови і літератури»** — погоджуємося із думкою про те, що ефективність формування медіаосвітньої

компетентності безпосередньо залежить від органічного поєднання мовно-літературного змісту з прикладним інструментарієм аналізу медіатекстів. Авторка слушно стверджує, що сучасний урок словесності має трансформуватися у відкрите комунікативне середовище, де робота над художнім твором чи мовним явищем стає основою для розвитку критичного мислення та емоційного інтелекту. Хоча назва розділу передбачає рівноцінне вивчення української мови і літератури, у практичній частині спостерігається певний ухил у бік літературного компонента.

Поділяємо позицію здобувачки щодо доцільності впровадження авторської методики, яка ґрунтується на поетапному залученні учнів до медіадіяльності: від репродуктивного сприйняття інформації до самостійного створення етичного медіаконтенту. Особливої уваги заслуговує запропонована система нестандартних уроків (урок-рефлексія, урок-діалог тощо), які актуалізують ціннісний потенціал української літератури в протидії інформаційним маніпуляціям та фейкам.

Водночас, підтримуючи загальну спрямованість методики, вважаємо за доцільне зауважити, що в межах цього розділу варто було б більше уваги приділити саме лінгвістичному складнику. Зокрема, механізмам формування медіаграмотності через аналіз мовних засобів маніпуляції на рівні лексики та синтаксису, оскільки міцні мовні знання є тим фундаментом, на якому базується здатність учня до глибокого декодування будь-якого медіаповідомлення.

Запропонована система «нестандартних уроків» (урок-любов, урок-молитва, урок-совість) є концептуально оригінальною та методично привабливою. Водночас її реалізація передбачає належний рівень професійно-психологічної підготовки вчителя та ретельну організацію навчального часу, що в умовах типової шкільної практики може потребувати додаткових ресурсів і методичних рекомендацій для широкого впровадження.

Вагоме місце у тексті дослідження посідає третій розділ – «**Організація і проведення експериментально-дослідного навчання**». По-перше, у ньому

ґрунтовно представлено логіку та етапність педагогічного експерименту, окреслено його мету, завдання та структуру. Авторка послідовно висвітлює зміст формувального етапу, обґрунтовує добір методів і прийомів роботи, що забезпечує цілісність та внутрішню узгодженість дослідної програми.

По-друге, заслуговує на позитивну оцінку прагнення дослідниці до системного аналізу отриманих результатів, їх кількісної та якісної інтерпретації. Представлені дані переконливо засвідчують ефективність запропонованої методики та підтверджують досягнення поставленої мети. Водночас окремі аспекти розділу можна деталізувати, зокрема щодо розширення характеристики діагностувального інструментарію та конкретизації статистичних процедур обробки результатів для підсилення доказовості висновків.

У підрозділі 3.3 результати представлені переважно у відсоткових показниках (початковий, середній, високий рівні). Робота виграла б від наявності більш розгалуженої системи кореляційних таблиць або графіків, які б демонстрували взаємозв'язок між конкретними медіанавичками (наприклад, між «експресією» та «обізнаністю»).

Аналіз практичного інструментарію, запропонованого у роботі, зокрема, на с. 152 дисертантка подає шаблон для проведення уроків української мови та літератури в межах медіаосвітнього контексту. Позитивно оцінюючи універсальність цього шаблону, вважаємо, що робота суттєво б виграла від чіткішого розмежування завдань для уроків мови та уроків літератури. Наразі у запропонованій структурі спостерігається певний дисбаланс: основна увага зосереджена на змістовому аналізі медіатексту та літературних паралелях, тоді як власне мовний матеріал (вивчення лексичних норм, граматичних категорій, синтаксичних структур на базі медіатекстів) залишається дещо на другому плані.

На нашу думку, розроблену методику варто було б доповнити специфічними алгоритмами роботи саме для уроків української мови, де медіатекст виступав би не лише джерелом інформації, а й об'єктом

лінгвістичного дослідження. Наприклад, через спостереження за функціонуванням частин мови в заголовках новин або аналіз пунктуаційного оформлення дописів у соціальних мережах. Таке розмежування глибше реалізувало потенціал мовної змістової лінії Державного стандарту базової середньої освіти.

Дискусійні положення та зауваження до дисертації. Відзначаючи належний науково-теоретичний рівень дослідження М. С. Гудз, висловимо окремі міркування, які можуть носити суто пропозиційний, а, можливо, і дискусійний характер:

1. Перше міркування стосується уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження, зокрема визначення базового поняття «медіанавичка». Авторка справедливо розглядає медіанавичку як один із результатів навчання, проте в роботі недостатньо чітко простежується механізм її формування на основі здобутих умінь. У дисертації фактично не вказано, як саме відбувається процес переходу вміння в навичку в контексті медіаосвітньої діяльності учнів 5–6 класів. Слід зауважити, що в педагогічній психології та лінгводидактиці ці категорії мають чітку ієрархічну залежність. Л. Рожило інтерпретує це твердження, зазначаючи, що «уміння тісно пов'язані з навичками як способами виконання дій» (Рожило Л. П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок. Українська мова і література в школі. 1982. № 9. С. 34–39). Отже, уміння — це знання в дії, тобто здатність свідомо виконувати певну дію на основі засвоєних знань, тоді як навичка — це дія, доведена до автоматизму, що формується шляхом багаторазового повторення, сталі способи діяльності учнів, автоматизовані вміння. Таким чином, під навичками розуміються, головним чином вже не дії, а відпрацьовані до автоматизму вміння. Отже, загалом формування навичок відбувається в процесі вправ, які виконуються або за вказівкою вчителя, або самостійно, під впливом зовнішніх обставин.

Таким чином, медіанавичка має поставати як результат автоматизації медіаумінь (наприклад, автоматичне розрізнення рекламного контенту від інформаційного або миттєва перевірка джерела повідомлення). Вважаємо, що

робота суттєво виграла б, якби дисертантка докладніше описала цей перехід, адже формування саме навичок критичного сприйняття медіаінформації є запорукою стійкості учня до маніпулятивних впливів поза межами уроку.

Це уточнення глибше обґрунтувало б змістово-процесуальний етап експериментальної методики та систему вправ, спрямовану на закріплення відповідних дій до рівня сталих навичок. з огляду на стрімкий розвиток цифрового середовища, методичну цінність дисертації могли б підсилити такі актуальні для сучасних підлітків поняття, як «інформаційна гігієна» та «інформаційний шум». Інтеграція цих складників у систему вправ допомогла б учням краще орієнтуватися в надмірному потоці інформації та свідомо обирати якісний україномовний контент, що є надзвичайно важливим у контексті завдань Нової української школи.

2. З огляду на стрімку цифровізацію освітнього простору, вважаємо, що робота лише виграла б від висвітлення питань академічної доброчесності у контексті використання інструментів штучного інтелекту (ШІ). Оскільки формування медіаграмотності передбачає вміння учнів 5–6 класів створювати власні медіапродукти (пости, есе, цифрові колажі), важливо було б закцентувати увагу на етичних аспектах взаємодії з ШІ-генераторами текстів та зображень. На нашу думку, розроблена авторкою методика могла б містити рекомендації щодо того, як навчити учнів критично оцінювати контент, створений нейромережами, та коректно вказувати авторство під час використання допоміжних цифрових інструментів.

3. Наступне міркування стосується висвітлення генезису методичних підходів та класифікацій методів навчання мови. Аналізуючи стан розв'язання досліджуваної проблеми, авторка розглядає значний масив лінгводидактичної літератури, апелюючи до праць відомих учених (А. Богуш, Н. Голуб, С. Карамана, О. Кучерук, М. Пентилюк та ін.). Водночас уважаємо за доцільне зауважити, що під час опису типології методів навчання української мови поза увагою дисертантки залишився доробок Олександра Михайловича Біляєва. Оскільки О. Біляєв є фундатором сучасної лінгводидактики, а розроблена ним класифікація

методів (за джерелами знань, за характером пізнавальної діяльності учнів тощо) тривалий час була і залишається базовою для вітчизняної методичної науки, посилання на його праці суттєво б підсилили наукову спадкоємність дослідження. Опора на концептуальні положення вченого виразніше підкреслила б інноваційний характер методів навчання, що трансформовані в межах дослідження.

4. Окремі зауваження стосуються культури наукового мовлення та дотримання термінологічної точності згідно з нормами сучасного законодавства та лінгвістичних стандартів. Зокрема, у контексті опису освітнього процесу авторка використовує словосполучення «нетрадиційні уроки». На нашу думку, методично точнішим і більш відповідним чинним програмам НУШ було б використання терміна «нестандартні уроки». Для уникнення зайвих конотацій.

У тексті часто фігурує вислів «пріоритетний напрямок». Згідно з нормами української мови, у значенні лінії розвитку, сфери діяльності чи галузі дослідження доцільніше вживати слово «напрям».

Поняття «навчально-виховний» та «освітньо-виховний», які згідно із Законом України «Про освіту» варто уніфікувати та замінити сучасним терміном «освітній процес».

Замість слова «складові» у науковому тексті краще вживати «складники» (наприклад, складники методичної системи). Замість стилістично не зовсім коректного для наукового стилю «зустрічаємо завдання» пропонуємо використовувати «натрапляємо на завдання», «трапляються вправи» або «фіксуємо завдання».

Авторка неодноразово використовує вислів «набувати практичний досвід», що є калькованим зворотом. Згідно з нормами української літературної мови, правильним є вживання дієслова «набувати» з іменником у родовому відмінку — «набувати досвіду». Також, залежно від контексту, доцільніше було б використовувати термінологічні сполуки: «здобувати досвід», «накопичувати досвід» або «опановувати навички».

Смислові акценти: варто звернути увагу на вживання слова «відтак». У тексті авторка інколи використовує його як синонім до «отже», проте в українській мові воно має часове значення — «після того», «потім».

Ці міркування мають на меті лише шліфування термінологічного апарату та не заперечують високого рівня культури наукового мовлення дисертантки.

Загальний висновок. Аналіз дисертації Гудз Марії Степанівни «Формування медіаграмотності учнів у процесі вивчення української мови і літератури в НУШ» та опублікованих за результатами дисертаційного дослідження наукових праць дає підстави для висновку, що дисертація є оригінальною, самостійною, цілісною, завершеною науковою працею, яка містить наукову новизну, теоретичну і практичну значущість.

Дисертація М. Гудз «Формування медіаграмотності учнів у процесі вивчення української мови і літератури в НУШ» на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 014 Середня освіта відповідає вимогам, визначеним наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Вимог до оформлення дисертації» від 12.01.2017 р. № 40 і «Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії», затвердженого КМУ від 12.01.2022 р. № 44, що дає підстави для присудження Гудз Марії Степанівні наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 014 Середня освіта.

Офіційний опонент –
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови, літератури та журналістики
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка Наталія ГРОНА

23 березня 2026 р.

Підпис Наталії Грони
ЗАСВІДЧУЮ
Начальник відділу кадрів
Національного університету
"Чернігівський колегіум"
імені Т.Г. Шевченка