

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ



100

років

Інституту педагогіки
НАПН України

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ
ХІІІ ВОЛОШИНСЬКІ ЧИТАННЯ

ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:
ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО



Київ – 2026

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

**ВОЛОШИНСЬКІ ЧИТАННЯ.
ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:
ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО**

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
ХІІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Київ – 2026

УДК 373.01.37.01 (082)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки
НАПН України (протокол № 7 від 18 червня 2026 р.)

Редакційна колегія:

Яценко Т. О. – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

Тригуб І. А. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

Рецензенти:

Бібік Н. М. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України;

Гоголь Н. В. – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство: збірник матеріалів XIII всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ: Грамота, 2026. 181 с.

У збірнику подано матеріали, у яких актуалізовано значущість науково-методичного доробку Н. Й. Волошиної, висвітлено особливості організації навчальної діяльності в закладах загальної середньої освіти та вищої педагогічної освіти в сучасних реаліях, презентовано інноваційний досвід учителів.

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

ISBN 978-966-349-987-1

© Видавництво «Грамота», 2026

ЗМІСТ

<i>Яценко Т. О.</i> Ніла Йосипівна Волошина: особистість, корифей шкільної літературної освіти, фундатор наукової школи	8
<i>Шуляр В. І.</i> Сенсожиттєвий універсум професорки Ніли Волошиної	12
<i>Пахаренко В. І.</i> Принципи укладання програми з літератури для профільної школи: з досвіду роботи.....	16
<i>Токмань Г. Л.</i> Діалог як теоретична засада шкільного прочитання вірша «Заповіт» Тараса Шевченка.....	20
<i>Грона Н. В.</i> Формування читацької компетентності в контексті сучасної освітньої парадигми	24
<i>Гоголь Н. В.</i> Культурологічний підхід до вивчення художніх творів із міфологічними елементами на уроках української літератури	28
<i>Жила С. О.</i> Колоквіум як діалог студента й викладача	34
<i>Попович А. С.</i> Стилiстична парадигма сучасної мовно-літературної освіти: виклики і трансформації в умовах цифровізації	38
<i>Островська Г. О.</i> Наставництво в соціалізації здобувача освіти	42
<i>Гладишев В. В.</i> Спецкурс «Формування психологічної стійкості майбутніх вчителів засобами бібліотерапевтичного читання» як чинник підготовки вчителя-словесника	46

<i>Моклиця М. В.</i> Сторителінг у літературній освіті: полемічні акценти	50
<i>Яценко Т. О. Горбачевська В. А.</i> Педагогічна майстерність учителя Нової української школи.....	54
<i>Бабійчук Т. В.</i> Окремі зауваги до роботи над романом «Жінці можна довіряти» Марії Матіос.....	59
<i>Бондаренко Л. Г.</i> Вивчення відеопоезії у закладі вищої освіти	63
<i>Васюта С. Д.</i> Науково-методичні засади Н. Й. Волошиної щодо активізації творчої діяльності здобувачів освіти в контексті завдань сучасної шкільної літературної освіти	66
<i>Котляренко С. В.</i> Аналіз художнього твору як чинник формування читацької культури в умовах сучасної літературної освіти	71
<i>Кузнецова Г. П.</i> Модальний підхід до формування фонетичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури	75
<i>Курилова Ю. Р.</i> Гендерно чутливі моделі читання у шкільній літературній освіті: виклики та стратегії впровадження	81
<i>Лозова Н. Г.</i> Роль самостійної роботи студентів у процесі вивчення історії української літератури	86
<i>Мхитарян О. Д.</i> Перформативне вивчення драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» засобами плейбек-театру	91

<i>Небеленчук І. В.</i> Літературна освіта в школі як простір формування національної свідомості	95
<i>Овдійчук Л. М.</i> Особливості аналізу художнього тексту з ІІІ-технологією в контексті методичної підготовки майбутніх учителів-словесників.....	101
<i>Орлова О. В.</i> Діагности ідентичної за Вірою Агеєвою.....	107
<i>Расевич Л. П.</i> Роман Анастасії Левкової «За Перекопом є земля» як навчальний ресурс для осмислення мовної політики окупанта та значення української ідентичності в освітньому просторі	111
<i>Тіхоненко С. О.</i> Методика хронотопічного аналізу як один із ефективних шляхів навчання літератури в сучасних умовах	115
<i>Тригуб І. А.</i> Інтегрований курс літератур у 8 класі Нової української школи: теоретико-методичний аспект	119
<i>Ціко І. Г.</i> (НЕ)програмові твори малих жанрів як засіб реконструкції колективної пам'яті.....	125
<i>Чижевський Б. Г., Попович Л. М.</i> Чому варто читати і вивчати Біблію?.....	129
<i>Юлдашева Л. П.</i> Контраст у художньому творі як інструмент активізації мислення школярів	133
<i>Молочко С. Р.</i> Мистецька інтеграція як інструмент формування культурної компетентності в умовах базової середньої освіти НУШ	137
<i>Гоголь М. Р.</i> Педагогічні умови формування культурної	

ХІІ ВОЛОДИМИРСЬКІ ЧИТАННЯ «ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ПЕРЕВІДІ І НОВАЯ ПЕРСПЕКТИВА»
компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки

142

Ягнич М. Є. Формування поліхудожньої компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення поезії засобами інтермедіального аналізу в реаліях Нової української школи 146

Хоменко О. В. Вплив соціальних мереж на сучасну українську мову

149

Шевченко Л. Л. Антивоєнні погляди Ольги Кобилянської у творах першої чверті ХХ ст.....

152

Щербина О. О. Навчання учнів початкових класів мистецтву комунікації – нетворкінгу на уроках читання

156

Покідько К. П. Цифрова трансформація навчання зарубіжної літератури в умовах нової української школи

160

Березенко К. Ю. Вивчення діяльності Харківської школи романтиків у закладах фахової передвищої освіти.....

164

Давидова В. О. Практичні стратегії інтеграції антиколоніального дискурсу в систему шкільного вивчення української літератури.....

169

Прокопенко Ю. П. Породжувальний штучний інтелект у створенні україномовних скоромовок для російськомовної аудиторії

173

Реуцева О. М. Проблеми підлітків у сучасній жіночій прозі: компаративний підхід на уроці літератури (на матеріалі творів М. Павленко, Б. Космовської та К. Нестлінгер)

177

Яценко Таміла Олексіївна,

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

головний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Інституту педагогіки НАПН України,

tamilakod@ukr.net

**НІЛА ЙОСИПІВНА ВОЛОШИНА: ОСОБИСТІСТЬ,
КОРИФЕЙ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ,
ФУНДАТОР НАУКОВОЇ ШКОЛИ**

Ключові слова: Н. Й. Волошина, шкільна літературна освіта, наукова школа, теорія і методика навчання, українська література, учні-читачі.

Одним із найпомітніших явищ методики навчання літератури кінця ХХ-початку ХХІ століття є наукова школа *доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України Н. Й. Волошиної* [3]. Потреба актуалізації її ключових концептів є цілком умотивованою у сучасних реаліях як важливий фактор модернізації шкільної літературної освіти, необхідна умова розроблення її інноваційного змісту та застосування традиційних, перевірених часом методів, прийомів і форм навчання літератури.

Теоретичний фундамент наукової школи ґрунтується на понад 300 працях Н. Й. Волошиної, присвячених проблемам методики навчання літератури в закладах загальної середньої і вищої педагогічної освіти, зокрема значущій ролі художньої літератури у формуванні компетентного учня-читача, розвитку його національної свідомості, взаємозв'язку художньої літератури з іншими видами мистецтва, використанню продуктивних методів і прийомів організації навчальної діяльності в процесі аналізу

художнього твору в єдності змісту і форми, ефективній організації сучасного уроку української літератури, актуальним проблемам підручникотворення, професійного становлення вчителя-словесника [1].

У різні роки розбудови вітчизняної шкільної літературної освіти Н. Й. Волошина та представники її наукової школи долучалися до розроблення ключових нормативних документів галузі шкільної освіти. Так, у Концепціях літературної освіти (1993, 2004) засадничим було твердження, що література як шкільний предмет є носієм народної моралі, загальнолюдських і національних цінностей, засобом розвитку історичної пам'яті, формування національної свідомості, удосконалення естетичного смаку учнів-читачів.

В основу літературного компоненту Державних стандартів загальної середньої освіти (1997, 2004) покладено розуміння літератури як мистецького явища, а зміст шкільної літературної освіти визначено як знання, що формують в учнів-читачів цілісну картину світу, уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність літературно-мистецьких і культурних явищ, викликають потребу естетичного й морального осмислення навколишньої дійсності.

Н. Й. Волошина як співавторка програм із української літератури (4–10 класи (1985); 8–11 класи (1989), 5–11 класи (2001), 5–12 класи (2002–2003) визначала головним критерієм у доборі творів для шкільного вивчення їх художню цінність. Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів окреслювала як такі, що передбачають засвоєння основних літературознавчих категорій, що стосуються понять мистецтва слова, особистості митця та його естетичного ідеалу, характеристики художнього твору в єдності змісту й форми, функцій художньої літератури, її суспільної ролі, розвиток у школярів художнього смаку і здатності

до вмотивованих суджень про явища мистецтва та реальної дійсності.

Означені концепти реалізовано в численних підручниках літератури для 4 класу (1978–2002), 5 класу, 8 класу (1990–2007), 6 класу (2008), 7 класу (2009), хрестоматіях із української літератури для 5–6 класів (2001), створених у творчій співпраці Н. Й. Волошиної та її колег. У підручникотворення з літератури було впроваджено методичну систему формування читацьких умінь учнів, необхідних для усвідомленого розуміння ідейно-естетичного багатства художнього твору. Інноваційним здобутком ученої-методиста в галузі підручникотворення є започаткування у вітчизняній шкільній практиці навчання літератури навчально-методичних комплектів (програма – підручник – навчально-методичний посібник).

Вагомим результатом наукової школи Н. Й. Волошиної є навчально-методичний посібник «Наукові основи методики літератури» (2002), підготовлений за загальною редакцією науковиці. Генеза методики літератури як науки, специфіка літератури як шкільного предмета, розкриття вікових і психологічних особливостей учнів-читачів, визначення типології літературних занять та їх структури, класифікація та окреслення сутнісних характеристик основних методів, форм і засобів навчання літератури, реалізація міжпредметних зв'язків на уроках літератури, використання навчально-методичного забезпечення в шкільному курсі української літератури, організація професійної діяльності вчителя літератури – ці та інші аспекти предметної методики ґрунтовно схарактеризовано у виданні [2]. Посібник і донині залишається науково-методичним навігатором для фахівців і майбутніх спеціалістів шкільної літературної освіти.

Під науковим керівництвом Н. Й. Волошиної захищено

39 кандидатських і 5 докторських дисертацій за різними напрямками досліджень, а саме: особливості вивчення творів української літератури; методика аналізу та інтерпретації художнього твору; міжпредметна та міжмистецька взаємодія в шкільному курсі літератури; формування особистості учня-читача; професійна майстерність майбутнього вчителя-словесника; специфіка вивчення української літератури в різних типах закладів загальної середньої освіти; сучасний урок української літератури в основній і старшій школі.

В умовах модернізації шкільної літературної освіти концепти наукової школи Н. Й. Волошиної ґрунтуються на збереженні наукових традицій у галузі методики навчання літератури, розробленні інноваційного змісту й методик навчання літератури, розумінні літератури як складника духовної і художньої культури, формуванні компетентних учнів-читачів – національно свідомих особистостей із критичним мисленням та активною громадянською позицією [4].

Література

1. Ніла Йосипівна Волошина: бібліографічний покажчик. Київ: Задруга, 2012. 200 с.
2. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник для студентів вищих закладів /за редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Токмань Г. Л. Докторська школа вченої-методиста, професора Ніли Йосипівни Волошиної. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 5. С. 2–7.
4. ХІ Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. / за редакцією Т. О. Яценко. Київ: Інститут педагогіки, 2023. 300 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738356>

Шуляр Василь Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,
заслужений учитель України,
директор ПУ «Інститут прикладної педагогіки»,
м. Київ,
vshuliar@ipp.org.ua

СЕНСОЖИТТЄВИЙ УНІВЕРСУМ ПРОФЕСОРКИ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ

Ключові слова: універсум; сенсожиттєвий; складники сенсожиттєвого універсуму; модель сенсожиттєвого універсуму; Ніла Волошина.

1. Культуро-освітній простір Ніли Волошиної

Осмилення життєтворчості видатних українських учених-методистів є актуальною науковою проблемою. Цей процес дозволяє реконструювати інтелектуальні традиції, визначити аксіологічні засади сучасної літературної освіти та окреслити результати діяльності тих науковців, які залишили тривалий і системний вплив на школу. До таких постатей належить **Ніла Йосипівна Волошина** – учена, чий науково-методичний доробок становить важливий пласт української педагогіки та методики вивчення літератури. Ніла Йосипівна є будівничою наукової школи. Нею виплекано плеяду вчених, які донині розвивають ідеї вченої у своїй практичній діяльності. Нами запропоновано було у свій час поняття наукової школи професора Ніли Волошиної як культурно-освітній простір [4]. Обшир її наукової спадщини і поступу розкрито в колективній праці [2]. Кожен регіон взагалі й Інститут педагогіки НАПН України по-своєму розкриває

життєдайні ідеї напрацювань Ніли Волошиної під час Волошинських читань. Миколаївщина сказала своє слово під час п'ятих Волошинських читаннях «Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи» (22-25 червня 2017 року) [3]. Ідеї вченої стали об'єктом дослідження та реалізацією нами у своїй практичній діяльності [4].

2. Поняття «сенсожиттєвий універсум»

Сенсожиттєвий універсум – це інтегральний простір особистісних і професійних смислів, у якому поєднуються життєві цінності, внутрішні переконання, світоглядні орієнтири та конкретні форми діяльності людини. У філософсько-педагогічному вимірі цей універсум охоплює: 1) ціннісне ядро особистості, 2) професійну місію, 3) творчі продукти діяльності структури щоденної педагогічної практики, 4) життєву стратегію, орієнтовану на смислотворення.

Отже, сенсожиттєвий універсум – це єдність того, як людина живе, що вона творить і в що вірить.

Універсум Ніли Йосипівни Волошиної розглядаємо за антропологічно-смісловим змістом (сучасні гуманітарні науки): індивідуальний світ людини, її внутрішній зміст, ціннісно-смілова структура, духовна реальність особистості. У цьому значенні термін застосовується для опису особистісних, авторських, творчих систем смислів – тому для характеристики життєтворчості Н. Й. Волошиної цілком слушним є вислів «**сенсожиттєвий універсум**».

У наших попередніх матеріалах про Н. Волошину [2; 4] неодноразово підкреслювався її ціннісний гуманізм, орієнтація на розвиток учня-читача, актуалізація культури читання, сучасне

заняття як простір виховання і розвитку особистості, життєтворчий стиль наукової діяльності. Саме ці елементи і формують базу її сенсожиттєвого універсуму.

3. Узагальнена модель сенсожиттєвого універсуму

Ніли Йосипівни Волошиної

Сенсожиттєвий універсум Н. Волошиної складається з таких компонентів:

- 1. Ціннісно-гуманістичний фундамент** – віра в силу слова, культуру читання, духовне виховання, націозорієнтованість і патріотизм.
- 2. Педагогічна життєтворчість** – урок як простір творення досвіду, де учень-читач виступає суб'єктом літературного процесу, інтерпретатором і співтворцем смислу тексту, а педагог створює умови для його рефлексії, емоційного переживання та розвитку читацької автономії.
- 3. Науково-методична творчість** – авторські концепції літературної освіти; аналітична глибина; продукування різноформатних видань: підручників, посібників, візуальних видань, робочих зошитів, плакатів і т.ін.
- 4. Методика створення посібників як окрема науково-практична технологія** – структурування змісту, моделювання уроків / занять, система компетентнісних літературних вправ: запитань, завдань, задач із урахування предметного підходу та інтеграції в системі літературної освіти.
- 5. Мислення категоріями культури й смислів** – література як шлях до особистісного становлення; вияв культурних

кодів, ціннісних орієнтирів і смислових структур, закладених у тексті.

6. **Професійна місія служіння українській школі** – орієнтація на вчителя-словесника; підтримка методичної спільноти; згуртування однодумців-учителів, наукових послідовників.
7. **Життєвий стиль духовної відповідальності і праці** – поєднання особистісного та професійного розвитку науковця, формування ціннісного та смислового досвід через аналіз й інтерпретацію художніх творів.

Література

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Ніла Йосипівна Волошина : бібліограф. покажч. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Київ: Задруга, 2010. 200 с.
3. П'яті Волошинські читання. Творча майстерня Ніли Волошиної к перспекції філологічного простору Нової української школи : тези доповідей. Миколаїв: ОППО, 2017. 152 с.
4. Шуляр В. І. Осмислюючи науковий доробок професора Ніли Волошиної ... : збірник статей. Миколаїв: ОППО, 2017. 88 с.

Пахаренко Василь Іванович,

доктор педагогічних наук,

доцент, професор кафедри

української літератури та компаративістики

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького,

paharenko.2011@ukr.net

ПРИНЦИПИ УКЛАДАННЯ ПРОГРАМИ З ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Ключові слова: модельна навчальна програма, профільна школа, література, учні, читання.

Зміст чинних модельних навчальних програм із літератури для 10–12 класів Нової української школи авторського колективу під керівництвом Т. О. Яценко спроектовано з дотриманням дидактичних принципів системності, науковості, ґрунтовності та доступності навчання, відповідності пізнавальним і читацьким інтересам сучасних учнів.

Добір художніх творів для текстуального вивчення, вибіркового та позакласного читання зроблено на основі їх художньої цінності, ідейно-тематичної значущості, із урахуванням особливостей художнього сприймання учнів 10–12 класів.

У розробленні програм ураховано основну проблему сучасної гуманітарної освіти – *кризу читання*. Аналізуючи її, автори програм спиралися на власний читацький і педагогічний досвід, результати спілкування з учителями і школярами щодо цієї

проблеми. Особливо цінною поживою для роздумів також стали міркування сучасних письменників на цю тему.

Визначальний принцип проектування модельної навчальної програми з літератури – *принцип освітньої економії*. Свого часу його докладно обґрунтував іспанський філософ Хосе Ортега-і-Гасет, зазначаючи, що учень чи студент фізично не може вивчити все те, що мав би, а тому потрібно зосереджуватися на сутнісному, що буде потрібне цьому учневі в житті. Зважаючи на цей принцип у модельних навчальних програмах нашого авторського колективу відібрано ті художні твори та акцентовано на них базових знаннях учнів, які є необхідним для життя сучасної людини. Зокрема, для текстуального вивчення запропоновано в 11 класі 25 творів у порівнянні з 38 текстами з попередньої програми з української літератури. Це дозволить уникнути калейдоскопічності текстів у програмі і дасть змогу докладніше і глибше їх осмислювати й інтерпретувати.

Вельми системно окреслює причини нечитання в реаліях сьогодення сучасний французький письменник і вчитель літератури *Даніель Пеннак* у есеї «Як роман». Він цілком переконливо обґрунтовує думку: дорослі самі, найчастіше того не усвідомлюючи і не бажаючи, розохочують дитину читати.

Перше знайомство з книжкою відбувається зазвичай захоплено. Коли старші (батьки, бабусі, дідусі, братики, сестрички) читають малюкам-щеченчитайкам. Чому книжка тоді захоплює? Бо це цікава історія. І ніхто не вимагає її запам'ятовувати, переказувати, аналізувати. Це гра, радість, захоплення, читання як дар. А «дар, – каже Пеннак, – це єдина валюта мистецтва».

Софія Андрухович ділиться власним досвідом читацького спілкування з донькою: «Найважливіший вхід для читання — це

коли хтось з батьків чи обоє читають дитині вголос — наприклад, перед сном. Це і спільний час, і спільне улюблене заняття, і розмови про книжки та про життя».

Але щойно дитя вивчило абетку, воно чує від батьків: «треба читати!», «мусиш читати!». А де з'являється примус, там зникає казка, захоплення, дар. Особливо коли батьки протиставляють книжку і гаджет. «Не прочитаєш – не буде комп'ютера!» Одним оцим реченням вони зводять стіну між дитиною і книжкою. Бо книжка вже виявляється повинністю, яку ніхто добровільно не прийме. А комп'ютер – нагорода, заборонений плід, котрий, як відомо, найсолодший.

Тяжко долається в шкільній літературній освіті соцреалістичний стереотип, за яким література – слухняне відображення суспільних явищ, і не більше. Насправді ж украй важливо навчити школярів бачити не лише що змальовує література, а і як, відкрити їм мистецькі секрети творення, викликати емоційний відгук на прочитане. Тому в програмі нашого авторського колективу дібрані твори безсумнівно досконалі, вишукані у художньому плані, емоційно насичені, з глибокими підтекстами, яскравою образністю. Непросто буде розглядати на уроці такі тексти, як «Гріх» В. Винниченка, «Солодка Даруся» М. Матіос, «Чорний Ворон» В. Шкляра. Ці твори вимагатимуть особливої фахової майстерності від учителя, а на учнів чекатимуть дивовижні людинознавчі, художні відкриття.

У програмі широко представлено твори сучасних авторів, які порушують проблеми, близькі молоді, говорять з нею спільною мовою. Це – Макс Кідрук, Кость Москалець, Іздрик, Тамара Горіха Зерня, Анастасія Левкова, Сергій Гридін, Іларіон Павлюк, Сергій Жадан, поети-воїни Максим Кривцов, Борис Гуменюк, Ігор

Астапенко. Тексти цих авторів виразно гуманістичні й художньо довершені.

Для ефективної реалізації програми важливі й наступні етапи – якісні підручники і – найголовніше – творчі вчителі, які зуміють донести мудрість і красу художнього слова до учнів-читачів.

Література

1. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 10-12 класи. Основний рівень» для закладів загальної середньої освіти / керівник авторського колективу Т. О. Яценко. Київ, МОН України, 2026. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2026/mnp/04/21/10-12-kl-osnovnii-riven-integrovanii-kurs-literatur.pdf>
2. Модельна навчальна програма навчального предмета «Українська література. 10-12 класи. Поглиблений рівень» для закладів загальної середньої освіти / керівник авторського колективу Т. О. Яценко. Київ, МОН України, 2026. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2026/mnp/04/21/ukr-lit-pogliblenii-riven-10-12-kl.pdf>

Токмань Ганна Леонідівна

*доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук,
професор, професор кафедри української і
зарубіжної літератури та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
hanna_tokman@ukr.net*

ДІАЛОГ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ЗАСАДА ШКІЛЬНОГО ПРОЧИТАННЯ ВІРША «ЗАПОВІТ» ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Ключові слова: текстоцентризм, діалог, класика, сучасність, психологія творчості.

Текстоцентризм – провідний принцип літературної освіти, позаяк художня література і є текст, який поступово сприймає читач, виконуючи працю розуму й серця. Існує проблема його реалізації в умовах захоплення молоді візуальними джерелами інформації, котрі не потребують зусиль для тлумачення знаків-літер, напруження уваги – для відтворення-співтворення художнього світу твору. Одним зі шляхів розв’язання проблеми є застосування різноманітних діалогів під час вивчення твору.

Діалог з художнім текстом є засадничим, саме його вчимо учнів як читачів художньої книги. Уміти поставити питання до тексту і знайти в ньому відповідь на нього – центральне завдання літературної освіти. Це запитання має стосуватися тексту і водночас самої дитини, бути екзистенціальним [3]. Під час прочитання вірша Тараса Шевченка «Як умру, то поховайте...» такими запитаннями стануть: «Чому *на могилі*, а не в могилі?», «Як може ліричний герой бачити *лани широкополі* й чути *як реве ревучий* після поховання?», «Чому і допоки він *не знає Бога?*», «Чим актуальна для нас думка про *кров ворожу*, що має потекти у *синє море?*», «Про які *кайдани* йдеться?», «Про яку *сім'ю велику*, *вольну* мріяв поет?» [5, с. 371]. Шукати загадки в самому тексті і

захоплено їх розгадувати разом з учнями – ефективний шлях літературної освіти.

Педагогічно важливим є діалог, який ведуть учитель та учень у класі. Довіра, взаємоповага, просто людська симпатія мають лежати в його основі. Учитель, як досвідчений читач, дає взірць розмови з текстом та ділиться інформацією, невідомою школярам. Наприклад, розповідає міф про заложного мерця, який допоможе розгадати шифр «Я не знаю бога» у «Заповіті».

Діалог, який текст вів зі своєю епохою і веде з нашою. Текст може вступати в діалог з політикою, економікою, культурним життям держави, з ідеями національного проводу, з масовою свідомістю народу. Розкриваючи діалогічні відносини художнього тексту з історичною епохою, минулою і сучасною, ми виховуємо громадянина, формуємо активну суспільну позицію молоді [3]. Крім актуалізації і доповнення знань про часи минулі в долі нації, важливо показати непроминальну цінність класики. На уроці сучасної української літератури в 11 класі звернемося до вірша поетеси-воїни, лавреатки Шевченківської премії (2024) Ярини Черногуз і зіставимо її вірш «[мертвих немає...]» з Шевченковим «Заповітом».

Перший рядок вірша: «мертвих немає на тім світі» [4, с. 112] викликає запитання – тоді де ж вони? Ярина Черногуз міркує подібно до Тараса Шевченка, ліричний герой якого відмовлявся летіти до Бога і залишався *на Україні милій*. Загиблі побратими ліричної героїні теж залишаються в Україні, вони загинули в бою і, попри це, невидимі перебувають на полі бою. Чому? «вони б'ються за плечима живих/кладуть десять ворогів одним махом» [4, с. 112]. Шевченків герой кликав націю до боротьби, збройної, жорстокої, переможної. Герої вірша Я. Черногуз існують в умовах цієї боротьби, простір той самий – Україна, час інакший: війна, тож треба вже не закликати, не берегти волелюбну душу України,

а допомагати воювати. І вони допомагають, прийшов час, коли кров ворожа, як уявляв Кобзар, має литися сторіками.

Поетеса-воїн створює узагальнений образ полеглих за волю України Героїв. «ми не мертві, ми ті, хто всього лиш здобули/вічне життя у бою/і далі тримають оборону» [4, с.112]. У поезії Т. Шевченка герой, що відмовлявся йти до Бога, виконував місію провидця, пророка; у вірші Ярини Черногуз місія загиблих – продовжувати тримати оборону для збереження існування України, яке під загрозою. Я. Черногуз у вірші «[мертвих немає...]», як і автор «Заповіту», створює образ життя після смерті. Поетеса продовжує також Шевченкову патріотичну аксіологію та мілітарність.

Художній текст може вести діалог з іншим художнім текстом – проводимо дослідження явища інтертекстуальності у творах. Слід навчити школяра слухати розмову текстів – з цієї розмови учень може винести не тільки розуміння художнього твору, а й розуміння особи автора, його філософських та естетичних принципів. На уроці літератури рідного краю в 10 класі (на Київщині) рекомендуємо розглянути «Пісню восьму» з кантати «Видива на дорозі» поета-шістдесятника, лавреата Шевченківської премії Володимира Коломійця. Пісня восьма є найоригінальнішим композиційним складником кантати. В. Коломієць сюрреалістичними поетикальними засобами створює свою художню версію історії написання Тарасом Шевченком вірша «Як умру, то поховайте...».

Відомий факт хвороби 31 річного Тараса Шевченка у час написання вірша автор естетично перетворює у марення ліричного героя. Хронотоп світу твору – різдвяна ніч у Переяславі, а саме в будинку лікаря Андрія Козачковського, який перевіз хворого поета із села В'юнищі до свого будинку в Переяславі, аби врятувати його життя (запалення легень часто призводило до летального

кінця). Ейдетика і художній хронотоп пісні мають джерелами як біографічні факти, так і творчу уяву автора – Володимира Коломійця. «ВОЛЮ ОКРОПИТЕ/ Кров закипа на полум'ї завірюхи./Вжи-и! вжи-и – точать ножі.../Гніву й любові титане, слухай.../О Прометею, дай сили... Допоможи» [2, с. 102]. У творі виражено поетове розуміння прославленого вірша і психологію творчості.

Ніла Волошина 2003 р. висловила думку, значення якої нині зросло: «Сьогодні, коли Україна стала незалежною державою, коли вона утверджується як суб'єкт міжнародного права, вкрай необхідно поступово формувати в майбутніх громадян країни активні настанови національного менталітету, національну самосвідомість. Без цього не може існувати ні наша держава, ні наш народ» [1, с. 6]. Проведення різноманітних діалогів як шлях реалізації принципу текстоцентризму під час вивчення класичної громадянської лірики спрямоване на виконання цього завдання.

Література

1. Волошина Н. На тернистих шляхах нації. Ми є. Були. І будемо ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: навчально-методичний посібник. Київ : Ленвіт, 2003. С. 5–8.
2. Коломієць В. Р. Видива на дорозі. Вибрані твори. Київ : Дніпро, 2007. 608 с.
3. Токмань Г. Система діалогічного навчання літератури. Діалогічне прочитання української літератури: колективна монографія. Київ : Міленіум, 2007. С. 305–365.
4. Черногуз Я. [dasein: оборона присутності]. Київ : Віхола, 2023. 128 с.
5. Шевченко Т. Зібрання творів: у 6 т. Київ : Наукова думка, 2003. Т. 1. Поезія 1837-1847. 784 с.

Грона Наталія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
викладач вищої категорії,
викладач-методист Комунального закладу
«Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»
Чернігівської обласної ради
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
natashagrona@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Ключові слова: шкільна літературна освіта, компетентнісний підхід, читацька компетентність, читацька грамотність, PISA.

Модернізація шкільної, зокрема літературної, освіти сьогодні ґрунтується на компетентнісному підході, який є визнаною основою й законодавчо закріплений у Законі України «Про освіту» (2017), Концепції НУШ (2016), Держстандарті базової середньої освіти (2020), Держстандарті профільної середньої освіти (2024).

Результати міжнародного дослідження PISA (2018, 2022) засвідчують зниження рівня читацької грамотності українських учнів: наявні труднощі з аналізом складно структурованих текстів, розрізненням фактів і суджень, а також інтеграцією інформації з кількох джерел. Учням складно чітко формулювати основну думку, розрізнити факти та судження, порівнювати різні позиції на одну проблему, а також залучати до аналізу фонові знання і

обґрунтовано узагальнювати. Аналіз читацьких практик показав, що значна частина здобувачів освіти обмежується читанням лише художніх творів, зосереджуючись на здобутті інформації для конкретних уроків. Школярі зрідка обговорюють прочитане з батьками, що свідчить про низький рівень розвитку культури роботи з літературними текстами.

Аналізуючи можливі шляхи подолання кризової ситуації у сфері читання, фахівці в «Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022» (<https://pisa.testportal.gov.ua/pisa-2018-zvity/>) наголошують на необхідності системних, скоординованих дій, спрямованих на подолання навчальних втрат, а також на усунення структурних освітніх нерівностей, що впливають на якість читацької компетентності. Це підкреслює необхідність модернізації методичних підходів до організації читацької діяльності, що враховують сучасні виклики та орієнтуються на компетентнісний підхід.

Читацька компетентність є інтегрованою особистісною якістю, яка як ключова комунікативно-пізнавальна діяльність і чинник саморозвитку, прямо впливає на ефективність засвоєння інформації. Ця компетентність охоплює чотири взаємопов'язані характеристики читацької діяльності: технічну, когнітивну, комунікативну та ціннісну. Т. Яценко доводить, що оскільки ця якість формується протягом життя в системі всіх шкільних предметів, її слід розглядати у двох площинах: як ключову компетентність (готовність самостійно застосовувати знання і вміння для саморозвитку) та як предметну компетентність для мовно-літературної галузі. Предметна компетентність є інтегрованим результатом навчальних досягнень, що відображає

здатність учня до осмисленого набуття знань, формування ціннісно-світоглядних орієнтацій на матеріалі високохудожніх творів та цільового застосування цих знань у нових життєвих ситуаціях [3, с. 34].

Т. Яценко визначає предметну читацьку компетентність як багатокомпонентну інтегровану категорію, що охоплює п'ять структурних складників: загальнокультурний (усвідомлення місця української літератури у світовій культурі та застосування цінностей), літературознавчий (орієнтація в процесі та знання теорії для аналізу), інтерпретаційний (здатність знаходити авторські й творити власні смисли через діалог з текстом), аксіологічний (розуміння моральних ідеалів і світоглядних категорій твору) та творчо-мовленнєвий (здатність до створення зв'язних висловлювань). Таким чином, ця компетентність є вмінням учня активізувати й застосовувати сукупність особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних ресурсів для повноцінної і результативної взаємодії з художнім текстом.

У контексті компетентнісного підходу вивчення української літератури не зводиться до засвоєння біографічних відомостей і фактографії. Натомість, пріоритет надається критичному аналізу, глибокій інтерпретації та творчому осмисленню художніх текстів, що є основою для формування читацької компетентності. Наприклад, пропонуємо такі завдання під час вивчення творчості Панаса Мирного:

- *Запишіть епізод подкасту (до 7 хвилин) під назвою «Два життя Панаса Мирного». Розкрийте колізію між його чиновницькою кар'єрою та пристрастю до літературної діяльності.*

- *Створіть інтерактивну мапу, наприклад, у Google My Maps, яка відобразить ключові локації з життя Панаса Мирного. Позначте місця, де він працював, писав твори або де відбувалися події, описані в його романах. Додайте короткі текстові описи до кожної точки.*
- *Створіть колаж або інфографіку «Образ Чіпки Варениченка». Використайте фото, малюнки, цитати з тексту та сучасні асоціації, які, на вашу думку, найкраще розкривають його складну та суперечливу натуру [1, с. 39-53].*

Такі завдання сприяють розвитку аналітичних та комунікативних умінь, формуванню навичок розрізнення фактів і суджень, здійснення порівняльного аналізу, створення віртуальних моделей, дослідження інтертекстуальних зв'язків, формуванню медіаграмотності й критичного мислення. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури зміщує акцент на глибинне читання, критичне осмислення та творчу інтерпретацію художніх текстів.

Література

1. Грона Н. В., Попружна О. В., Юценко В. В. Українська література: навчальний посібник для закладів фахової передвищої освіти. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. 283 с.
2. Юзва Л., Шуренкова А. Аналітичний звіт за результатами всеукраїнського соціологічного дослідження в межах проєкту «Підтримка промоції читання в Україні». Київ, 2023. 53 с.
3. Яценко Т. О. Читацька компетентність як ключове поняття сучасної методики викладання української літератури в школі. *Таврійський вісник освіти*. 2007. № 4. С. 34–42

Гоголь Наталія Валеріївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського НПУ імені О. Довженка,
gogolnv@gnpu.edu.ua

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ІЗ МІФОЛОГІЧНИМИ ЕЛЕМЕНТАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: культурологічний підхід, урок української літератури, національна ідентичність, художні твори з міфологічними елементами.

Сучасна шкільна літературна освіта еволюціонує від інформаційної до компетентнісної, творчої та культурологічно зорієнтованої. Культурологічний підхід нині набув системності й став провідним методологічним орієнтиром у викладанні української літератури. Науковці, методисти та вчителі-практики (А. Вітченко, Н. Гоголь, Н. Грицак, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Овдійчук, В. Пахаренко, І. Тригуб, В. Уліщенко, Л. Нежива, В. Шуляр, Т. Яценко І. Ціко та ін.) одноставно наголошують: саме культурологічний підхід забезпечує цілісне сприйняття художнього твору як явища мистецтва, сприяє формуванню в учнів здатності осягати художню літературу в широкому контексті мистецької та духовної культури людства, розвиває здатність до інтерпретації художнього тексту та проведення міжмистецьких паралелей.

Культурологічна зорієнтованість сучасного уроку літератури забезпечує не лише аналіз тексту, а й занурення учня у світ образів, символів, архетипів, культурних кодів, які відлунюються в музиці, живописі, театрі, кіномистецтві, архітектурі, декоративно-ужитковому мистецтві. Кожен із видів мистецтва впливає на емоційну сферу учня, активізує його образне мислення, збагачує досвід естетичного переживання та сприяє творчій самореалізації.

У науковій розвідці розкрито особливості реалізації культурологічного підходу під час вивчення художніх творів із міфологічними елементами у 5–6 класах ЗЗСО. Ми переконані, що ознайомлення учнів із українською міфологією на основі міжмистецької взаємодії сприятиме не лише розширенню їх культурного світогляду, а й формуванню національної ідентичності.

Одним із ключових образів українського міфологічного світу є Березина — символ жіночої сили, родинного тепла, материнської любові, захисту дому та народу. У легендах вона постає як істота, що оберігає від зла та приносить гармонію. П'ятикласники ознайомлюються із образом Березини з художнього твору С. Плачинди з однойменною назвою, а доповнюють свої знання на основі звернення до енциклопедичних джерел, зокрема праць В. Войтовича, який трактує Березину як богиню добра, захисту, охоронницю родинного вогнища та моральних чеснот [2, с. 25]. Образ Березини набуває багатовимірності завдяки зверненню до ілюстрацій художників (В. Войтович, О. Шупляк та ін.), на чиїх полотнах він оживає в зорових деталях і композиції [4; 5; 6].

Не менш важливими є й інші персонажі української міфології — Сварог, Білобог, Чорнобог, Мара, які вводять учнів у світ уявлень давніх українців про творення світу, боротьбу добра і зла,

роль світла й темряви в житті людини. Залучення візуального мистецтва (ілюстрацій В. Войтовича, QR-ресурсів із книг С. Плачинди, художніх полотен О. Шупляка) під час текстуального опрацювання українських міфів сприяє осмисленню образів-символів у художніх творах і суміжних образотворчостях [5; 6].

Прикладом інтеграції різних видів мистецтва на уроці української літератури є робота над художнім полотном О. Шупляка «Берегиня» [5, с. 201–202]. Художник майстерно поєднує у ньому традиційні українські символи з сучасним мистецьким баченням: образ жінки-матері, що є водночас символом природи, дому, землі; українську хату, мальви, вінок, сонце; гніздо з лелеками; мотиви вишиванки; оптичну ілюзію, яка дозволяє побачити кілька рівнів смислів. Аналіз картини призвичаює учнів аналізувати візуальний образ, співвідносити його з міфом, символікою, власним досвідом.

Під час вивчення легенди «Про зоряний віз» учням пропонується розглянути інше полотно художника — «Вісь земна й небесна» [1, с. 20]. Учителеві варто акцентувати увагу на тому, що картина демонструє взаємодію земного й небесного світів, що перегукується з міфологічною моделлю світового дерева та уявленням про гармонію людини з космосом. Під час роботи над суміжними образотворчостями в учнів формуються уміння «читати» символічні образи, проводити міжмистецькі паралелі, висловлювати власні судження щодо прочитаного та побаченого.

Важливе місце у процесі реалізації ідей культурологічного підходу мають творчі завдання, як-от: створення легенд, малюнків за мотивами творів, інтерпретацій образів-символів, проведення рольових ігор, висловлення особистого ставлення до сприйнятого, до прикладу: «Земля для мене — це...», «Небо для мене — це...»

тощо. Такі завдання сприятимуть формуванню в учнів емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, усвідомленню ними національних образів і культурних архетипів.

У 6 класі учні продовжують вивчати художні твори з міфологічними елементами. Для текстуального опрацювання запропоновані космогонічні, антропологічні міфи та фентезійні оповідання сучасної української письменниці Дари Корній [4; 6]. Під час вивчення оповідання Дари Корній «Польовик» доцільними, на наш погляд, будуть запитання і завдання творчого характеру, як-от: Уявіть, що ви створюєте сучасну інтерпретацію образу Польовика. Яким ви би зобразили цього міфічного персонажа (зовнішність, риси характеру)? Якби Польовик був героєм сучасної казки чи фільму, які проблеми він міг би вирішити? Напишіть невелике оповідання, де Польовик є головним персонажем. Розкажіть про його пригоди. Дослідіть образ Польовика в інших джерелах українського фольклору (казки, легенди, пісні) та порівняйте їх з Польовиком, описаним у творі Дари Корній. Як змінилося ваше уявлення про цього міфічного персонажа в різних епохах і культурах? Напишіть короткий сценарій для мультфільму чи короткометражного фільму, у якому Польовик буде головним персонажем. Використайте сучасні національно-культурні традиції, щоб зробити образ Польовика зрозумілим і привабливим для сучасного молодого покоління. Подумайте, як змінилася роль міфів у сучасній культурі. Такі запитання і завдання сприятимуть формуванню умінь учнів використовувати інформаційні ресурси, створювати власні творчі роботи на основі прочитаного, застосовувати різні способи візуалізації текстових образів, інтерпретувати образи народної міфології, ураховуючи культурний контекст.

Опанування української міфології може бути ефективно продовжено й на уроках позакласного читання. Сучасним форматом для такого розширення є шоу-програма Ніка Лисицького «Чарівний світ української міфології» — відеоенциклопедія, створена для популяризації українських міфів і легенд [3]. Перегляд цих програм допомагає учням у доступній формі ознайомитися з міфологічними персонажами, які раніше були відомі здебільшого з енциклопедій та наукових досліджень.

Учні можуть переглянути відео вдома або разом у класі, а на уроці — обговорити побачене, висловити своє ставлення до персонажів, зіставити образи народної міфології, представлені в програмі та в художніх творах письменників. Вчитель може організувати роботу в три етапи: перед переглядом – актуалізувати знання про міфічних персонажів та значення міфів у культурі України; під час перегляду – звертати увагу на характерні риси та особливості образів народної міфології; після перегляду – обговорити враження та висловити власне ставлення до окремих персонажів.

Доцільними є творчі завдання, наприклад: написати коротке оповідання про пригоди міфічних героїв у сучасному світі, створити словесний малюнок одного з персонажів народної міфології та ін., які сприятимуть розвитку творчої уяви та словникового запасу учнів, навичок інтерпретації і розуміння культурних традицій, заохочуватимуть школярів до самостійного дослідження української міфології.

Таким чином, культурологічний підхід сприяє формуванню всебічно розвиненої, духовно багатой особистості, здатної до творчого мислення, дослідницької діяльності, розуміння різних мистецьких систем та усвідомлення власної культурної

ідентичності. Саме така модель навчання відповідає вимогам Нової української школи та спрямована на розвиток покоління, що вміє не лише читати текст, а й бачити світ у його багатовимірності й культурній цілісності.

Література

1. Архипова В. П., Січкарик С. І., Шило С. В. Українська література: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Чернівці: Букрек, 2022. 240 с.
2. Войтович В. Українська міфологія. Київ: Либідь, 2002. 644 с.
3. Лисицький Нік «Чарівний світ української міфології». URL: <https://www.lysytskiy.com/> (дата звернення: 19.04.2026).
4. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А., Тригуб І. А., Качак Т. Б., Кизилова В. В., Овдійчук Л. М., Дячок С. О., Макаренко В. М.). URL: <https://drive.google.com/file/d/1NJyC96f3hglHcWCTP6Q2ixXJv3ehlxb/view> (дата звернення: 19.04.2026).
5. Яценко Т. О. Українська література : підруч. для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, О. А. Слижук. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 256 с.
6. Яценко Т. О. Українська література : підруч. для 6 класу закладів загальної середньої освіти / Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, О. А. Слижук. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 256 с.

Жила Світлана Олексіївна

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри української мови,
літератури та журналістики*

Національного університету «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка,

zhilasvitlana@gmail.com

КОЛОКВІУМ ЯК ДІАЛОГ СТУДЕНТА Й ВИКЛАДАЧА

Ключові слова: колоквіум, діалог, суб'єкти колоквіуму, функції, класифікація колоквіумів.

З-поміж різних форм організації освітнього простору вищої школи особливе місце посідають колоквіуми, які пробуджують у здобувачеві освіти творця, розвивають закладений науковий і творчий потенціал, формують потребу в самопізнанні, саморозвитку й самовдосконаленні, а також компетентності, якими повинен опанувати майбутній учитель української літератури. Колоквіуми як форма вивчення літератури орієнтовані на індивідуалізацію освітньої діяльності студентів.

Колоквіум як вид навчальної роботи, що передбачає з'ясування рівня засвоєння студентами знань, оволодіння вміннями й навичками, досліджували такі педагоги України, як Володимир Ортинський, Михайло Фіцула, Анатолій Алексюк.

Методистів, які б детально аналізували колоквіум як форму вивчення літератури, нами не виявлено.

Охарактеризуємо колоквіум як форму вивчення літератури у закладах вищої освіти, розкриємо особливості діяльності суб'єктів

навчальної форми, визначимо основні функції колоквиуму, запропонуємо класифікації літературних колоквиумів.

Визначення колоквиуму. Слово колоквиум походить від латинського *collocvium* – розмова, бесіда. Вікіпедія колоквиум визначає як одну з форм навчання – бесіда викладача зі студентами з метою оцінки та підвищення рівня знань.

Колоквиуми виникли ще в середньовічних університетах і духовних академіях для виявлення і поліпшення знань студентів. Колоквиум – це форма вивчення літератури в закладах вищої освіти, що передбачає суб'єктивну взаємодію, під час якої викладач з'ясовує рівень засвоєння студентами знань, оволодіння вміннями і навичками зокрема й теми, літературного періоду або пізнання сутності художніх текстів як феномену людського духу.

Центральною для колоквиуму як форми вивчення літератури є діяльність його суб'єктів (викладача і студентів). Суб'єкти літературного процесу тісно пов'язані між собою діалогом, який є корисним для обох сторін. Викладачеві він дає змогу вносити корективи в лекційний курс, семінарські, практичні і лабораторні заняття, а студентові бачити лакуни в своїх знаннях, вміннях і навичках і заповнювати їх. Цей діалог характеризується постановкою проблемних запитань та багатошаровим підходом до їхнього розв'язання, може відбутися лише за умови комфортного мікроклімату та партнерського ставлення викладача літератури до здобувачів освіти, уваги до їхніх самостійних думок. Така форма вивчення літератури спонукає словесника бути режисером мінівистави й одночасно талановитим актором, позаяк вимагає розвинених імпровізаційних умінь, чудового володіння літературним матеріалом, бездоганної реакції на відповіді студентів і оцінних суджень на їхні повідомлення.

Своїми педагогічними й методичними можливостями колоквіум є ефективною формою занять, бо урізноманітнює шляхи активізації навчання, сприяє самовираженню й самостверженню майбутніх учителів літератури. За допомогою колоквіумів викладач виявляє інтелектуальний, творчий потенціал студентів, створює умови для активної участі кожного філолога в здобуванні знань через колективний пошук істини, обмін думками й враженнями про художні твори.

У навчальних посібниках з педагогіки вчені пишуть, що в практику навчальної роботи ЗВО почали впроваджувати тьюторський вид роботи: «Тьютор (лат. tutor, англ. tutor – спостерігаю, піклуюсь) – педагог-наставник, опікун, який керує невеликою групою студентів, допомагає їм у навчанні, стежить за їхньою навчальною діяльністю, керує професійною підготовкою» [1, с. 242].

Думаємо, що система тьюторства поширена в коледжах і університетах Заходу, а в Україні вона здавна практикується лише в консерваторіях, театральних вишах. У наших сучасних реаліях на філологічних факультетах майже немає тьюторів і для проведення колоквіумів з літератури для великих груп словесників треба бути особливо вигадливим, щоб перевірити знання текстів художніх, публіцистичних, критичних творів, а також вивчених напам'ять.

Функції колоквіуму. Будучи формою вивчення літератури в закладах вищої освіти, колоквіум виконує такі функції: контролювальну, пізнавальну, самореалізаційну й самостверджувальну, комунікативну, інтеграційну, гедоністичну, емпатійну, компетенційну, плюральну, емоційну, творчу, фасилітативну, сингулярну, інтерактивну, виховну, розвивальну,

когнітивно-компетентнісну, емоційно-ціннісну, організаційну, діагностичну або проєктувальну, оцінювальну.

Класифікація колоквіумів як форми вивчення літератури.

Літературні колоквіуми класифікуються за кількома критеріями:

- а) за змістом;
- б) за складом і кількістю учасників;
- в) за характером;
- г) за методами проведення;
- д) за дидактичною метою.

Висновки. Отже, добре підготовлені й майстерно проведені колоквіуми є акумуляторами наукового й духовного розвитку майбутніх учителів літератури. Оптимальний відбір і поєднання методів на колоквіумах сприяє досягненню студентами літературного матеріалу, набуттю умінь і навичок інтерпретації художніх і критичних текстів. Застосування діалогічних методів сприяє формуванню в здобувача освіти таких якостей, як здатність обґрунтовувати свої думки й творчо розв'язувати проблемні завдання; здатність до співпраці процесів вирішення мистецьких завдань; толерантність у ставленні до опонентів; уміння аналізувати свої судження, зіставляти їх з поглядами співрозмовника. Під час проведення цієї навчальної форми кожен студент перебуває як особистість у своїй самотності й неповторності.

Література

1. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

Попович Анжеліка Станіславівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
popovich@kpnu.edu.ua

СТИЛІСТИЧНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ І ТРАНСФОРМАЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Ключові слова: Нова українська школа, методика навчання стилістики, мовно-літературна освіта, стилістика, стилістична компетентність, учитель-словесник, цифровізація.

Сучасний етап розвитку національної освіти характеризується зміною освітньої парадигми, що зумовлено впровадженням концепції «Нова українська школа» та цифровізацією суспільних процесів. Стилiстика сьогодні трансформується в складну парадигму, що забезпечує комунікативну мобільність, естетичний розвиток та інформаційну безпеку особистості в цифровому просторі.

Стилiстична компетентність – цілісне утворення, що інтегрує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісний, емоційний та рефлексивний компоненти [1, с. 124-133]. В умовах цифровізації кожен із цих складників зазнає трансформацій. Зокрема, мотиваційний зміщується з академічного вивчення стилістичних норм на прагматичне бажання бути переконливим на різних медійних платформах; когнітивний доповнюється знаннями про специфіку мережевого етикету, візуальну стилістику й особливості гіпертексту; діяльнісний вимагає вмінь здійснювати стилістичне

редагування не лише лінійних текстів, а й мультимодальних повідомлень (дописів, скриптів тощо); ціннісний та емоційний актуалізуються через здатність відчувати «душу слова».

В умовах сучасного медійного простору рефлексивний компонент видозмінюється стосовно потреби миттєвої рефлексії, експертизи III-згенерованого тексту, рефлексії над мультимодальністю і в умовах дифузії функційних стилів та ін. У цифрову епоху рефлексивний складник трансформується в миттєву самокорекцію, адже вчитель-словесник має розвивати здатність до «рефлексії в дії» під час створення гіпертекстів, дописів чи коментарів, у яких реакція аудиторії є миттєвою. Сьогодні рефлексія включає стилістичну верифікацію. Вчитель має не лише оцінювати «правильно / неправильно», а рефлексувати над походженням тексту та індивідуально-авторськими особливостями письма. Важливо визначити, чи є стиль автентично людським, чи він змодельований алгоритмом.

У процесі рефлексії потрібно аналізувати цілісний образ. Майбутній учитель повинен критично оцінювати, як стилістика слова взаємодіє з візуальним рядом (емодзі, мемами, фоном, шрифтами та ін.), наявність / відсутність стилістичного дисонансу між текстом і його цифровим оформленням. Рефлексивний складник доповнюється усвідомленням «цифрового сліду» і вчитель-словесник рефлексує над тим, як його стилістичний вибір у мережі впливає на професійний авторитет. Відбувається трансформація від «перевірки помилок» до стратегічного управління власним лінгвостилістичним іміджем. Оскільки цифровізація розмиває межі функційних стилів, то рефлексивний складник стає внутрішнім «стилістичним фільтром», який допомагає фахівцеві свідомо обирати ступінь припустимості

розмовних елементів у публічному цифровому дискурсі та не втрачати академічної культури.

Для вчителя-словесника важливо професійно нівелювати низку викликів цифровізації. Дифузія стилів (стирання меж між офіційно-діловим, публіцистичним і розмовним стилями) призводить до зниження мовної культури учнів. Явище «кліпового» тексту, зокрема домінування коротких, фрагментарних повідомлень, ускладнює сприймання великих художніх текстів, що потребує від педагога нових методів стилістичного аналізу (метод «уповільненого читання» в цифровому форматі, сторітелінг). Штучний інтелект (алгоритмізація тексту), який використовують для генерування текстів, ставить завдання виховання «стилістичного експерта», здатного відрізнити авторську індивідуальність від машинного шаблону.

Перебудова освітнього процесу передбачає адаптування поетапної методично-стилістичної підготовки майбутніх учителів-словесників [1, с. 202-213; 2] до інноваційних умов закладу вищої освіти:

- інформаційно-теоретичний етап визначатиме формування базису знань про стилістичну систему мови з урахуванням новітніх тенденцій (неологізація, деривація в інтернетному дискурсі);
- кумуляційно-методичний етап потребує накопичення прийомів навчання стилістики в Новій українській школі (наприклад, використання буктрейлерів як форми лінгвостилістичного аналізу твору, створення ментальних карт для візуалізації стилістичних фігур або цифрових коментарів до тексту);

- професійно-діяльнісний етап – апробація методик під час педагогічної практики (студент-філолог виступає дизайнером комунікативного середовища);
- поглиблювально-накопичувальний етап окреслює роботу в межах вибіркового курсу («Цифрова стилістика», «Медійна лінгвістика»);
- дослідницький етап передбачає підготовку курсових і дипломних проєктів, що розв'язують прикладні проблеми стилістики в сучасній школі.

Трансформація стилістичної парадигми в умовах цифровізації базується на фундаменті класичної методики, але вимагає від викладача закладу вищої освіти і вчителя-практика нових компетентностей: здатності працювати з мультимодальними текстами, критично оцінювати медійний контент, зберігати естетичну вартість слова. Формування стилістичної компетентності майбутнього вчителя за запропонованою багатоетапною моделлю забезпечить підготовку фахівця, здатного реалізувати завдання Нової української школи та зберегти тяглість наукових традицій української лінгводидактики.

Література

1. Попович А. С. Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти: монографія. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., Абетка, 2018. 376 с.
2. Попович А. С. Сучасні аспекти методично-стилістичної підготовки майбутніх учителів-словесників. *Берегиня слова*: збірник тез, доповідей, наукових читань, присвячених 80-літтю професора Надії Бабич. Чернівці, Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2024. С. 63–69.

Островська Галина Олександрівна

*доктор педагогічних наук, професор кафедри,
завідувач кафедри теорії на методики навчання,
Івано-Франківський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
h.ostrovska@ifoiippo.org.ua*

НАСТАВНИЦТВО У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

Ключові слова: наставництво, соціалізація учня, твір письменника.

Безперервність навчання впродовж життя, прагнення самовдосконалення, нові технічні та технологічні виклики сьогодення, нові кроки у житті – це вимагає підтримки, допомоги, спрямування. Наставництво – це допомога у подоланні психологічних, освітніх, виробничих, соціальних викликів. Наставництво і роль наставника згадується у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 23), наказі МОН України № 516 від 02.05.2023 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо набуття (вдосконалення) компетентностей зі здійснення наставницької діяльності». Мета базової середньої освіти – розвиток здібностей учнів ..., формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації [1].

Тема не нова. Наставництво – це процес допомоги та надання порад молодшій або менш досвідченій людині на виробництві, у навчанні. З давніх часів старші навчали веденню господарської діяльності, військової вправності, мистецької творчості тощо. Його

згадують як один з чинників підвищення успіхів у навчанні, як можливість розкрити свій потенціал (наприклад, педагогічне наставництво) або адаптуватись в інокультурному середовищі [4].

Хто такий наставник? Сьогодні штучний інтелект легко візьме на себе цю роль і надасть поради без жодних зобов'язань і відповідальності (нерідко абсурдні, без уваги до психологічного стану особистості і її ситуації). Наставник – це людина з цінним досвідом і знаннями, яка пропонує керівництво та підтримку або їй делегує ці повноваження (офіційне / неофіційне наставництво). Підкреслимо надійність присутності цієї людини у житті здобувача освіти (небайдужість), компетентність, досвід, щирі наміри. У такій співпраці важливе значення мають відкритість та готовність ділитися досвідом / проблемами, взаємна довіра, повага, чітка мета і очікування. Наставники (англ. – ментори) «здатні відкривати двері, які в іншому випадку могли б залишитися закритими для підопічного» [2] – можливості у навчанні, кар'єрне зростання, наукові / технічні досягнення, нове коло спілкування тощо. Наставників можна вважати провідниками на шляху освітнього зростання та розвитку. Водночас важлива і особистість самого здобувача освіти – його цілеспрямованість, воля, працелюбність, «вміння вхопити важливе».

Роль наставника різноманітна і часто виходить за рамки простого надання порад. У кожного з нас більше одного наставника, оскільки різні фахівці можуть запропонувати унікальні знання у різних сферах життя. Ефективні наставники стають взірцями для наслідування – орієнтирами для саморозвитку [3]. Такі наставники-науковці безцінні орієнтири-взірці зустрілись і в моєму житті (Н. Й. Волошина – людяність, професіоналізм науковця і щира підтримка, доступність і повага у спілкуванні,

дієвий приклад її вдячності своїй наставниці з Івано-Франківська з «Спілки українок»...; Л. Ф. Мірошниченко – щирість, віра, вміння зібрати навколо надзвичайних людей, любов до своєї справи, принциповість у науці, позитивне мислення та постійна підтримка своїх учнів; Г. Л. Токмань – патріотка науки і України, сувора вимогливість і точність щодо дослідницької роботи, ретельність і відповідальність; ... та багато інших). Кожен наставник допомагає побачити проблему та її вирішення у системі зв'язків, у розумінні причин та наслідків...

Наставництво – один з механізмів соціалізації (батьки, освітні заклади, ровесники, робота, суспільні норми і цінності, книги...). Твори письменників відображають ці процеси, персонажів та їх соціальні ролі, вчинки чи спонукання до дії. Вік, характер, інтереси, статус родини, традиції, віра, мотивація і воля впливають на соціалізацію письменника або його персонажів. Наставники типово «старший-молодший», проте у житті та творах літератури буває і не таке... Дівчинка Поліанна навчає дорослих оптимізму у житті, маленький принц мудрішає на фоні життя немудрих дорослих, родина не стає опорою («Гидке каченя» Андерсена, «Гобсек» Бальзака, «Перевтілення» Кафки)... Хто допомагає персонажу у подоланні проблем? Нерідко у казках настанови дають самотні літні люди, чарівники, дракон, дзеркало, книга... Чи можна їх вважати наставниками? *Окреме питання про наставництво і дружбу...* У творах літератури учні мали б зчитувати за допомогою педагогів не тільки мистецький задум, а й життєвий – соціальні ролі, наставництво, маніпуляції, прояви толерантності і нетерпимості, «крайнощі» соціальної адаптації («Мауглі» / «Чайка на імя Джонатан Лівінгстон») тощо. Тому доцільно звертати увагу не тільки на вчинки або емоції

персонажів, а й набутий ними досвід, прагнення ним поділитися (на користь собі, іншим чи на певних умовах). Зовсім інакше з цього погляду будуть виглядати історії про Кайдашиху і Гобсека, які беруть на себе роль наставників і навчають життю або успішному бізнесу. Це не просто новий спосіб прочитання твору, а й відповідальна та цілеспрямована соціалізація учнів (мотивація у прагненні надати допомогу, поради іншим, дієва допомога, психологічна підтримка тощо). Наприклад, наставництво у читанні... Переваги очевидні – економія часу, комфортні умови, підтримка, додаткові можливості.

Література

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Art of mentoring. Мистецтво наставництва, 2024. URL: <https://artofmentoring.net/what-is-mentoring/>.
3. Association for Talent Development (ATD). URL: <https://www.td.org/talent-development-glossary-terms/what-is-mentoring>
4. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mentoring>

Гладишев Володимир Володимирович,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії й методики мовно-літературної та
художньо-естетичної освіти
Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
prospect.ter@gmail.com*

**СПЕЦКУРС «ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ
БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНОГО ЧИТАННЯ» ЯК ЧИННИК
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Ключові слова: бібліотерапевтичний потенціал літературного твору, бібліотерапевтичне читання, вчитель-читач, психологічна самопомога, спецкурс.

Спецкурс «Формування психологічної стійкості майбутніх вчителів засобами бібліотерапевтичного читання» розроблений для студентів магістратури Інституту педагогіки Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова з метою більш якісної підготовки майбутніх педагогів до виконання ними своїх професійних обов'язків.

Особливої актуальності цей спецкурс набуває на сучасному етапі розвитку української освіти, тому що реалізація Концепції Нової української школи передбачає підвищену відповідальність вчителя, який, за слушним зауваженням В. І. Шуляра, являє собою провідний «людський ресурс Нової української школи» [4]. За часів війни емоційно-психологічне навантаження лише підсилюється, тому потрібно формувати психологічну стійкість

майбутніх вчителів, готувати їх під час навчання у вищому навчальному закладі до здійснення ними психологічної самодопомоги.

Концепцію спецкурсу вибудовано на підставі досліджень специфіки бібліотерапевтичного читання як інструменту психологічної самодопомоги вчителя [2] з урахуванням специфіки виявлення та використання в цьому читанні бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів різних родів і жанрів [3]. Також під час розробки спецкурсу було застосовано досвід багаторічного авторського викладання відповідного Модуля у процесі фахової перепідготовки вчителів у межах діяльності Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти [1]. На цьому підґрунті було створено спецкурс, який відбиває специфіку підготовки майбутніх вчителів в Інституті педагогіки Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Тематика спецкурсу та розподіл годин (перша цифра – аудиторні години, друга – для самостійної роботи).

№ п/п	Тема заняття	Л/ПЗ	Кількість годин
1.	Специфіка та етапи бібліотерапевтичного читання	Л	2/4
2.	«Особистісні» запити вчителя	Л	4/4
3.	Сепарація як обов'язковий процес в житті людини	ПЗ	2/4
4.	Бібліотерапевтичний потенціал літературних творів	ПЗ	4/4
5.	Залік	ПЗ	2

Зміст і структура спецкурсу зумовлені завданнями формування психологічної стійкості майбутніх вчителів, озброєння них інструментами психологічної самодопомоги.

Першу лекцію присвячено виявленню специфіки бібліотерапевтичного читання, основна відміна якого полягає в наступному: «поштовхом у зверненні читача до твору є «особистісний запит», що зумовлений переживаннями людини, а не власно інтересом до літературного твору» [2, с. 13]. Розглянуто етапи бібліотерапевтичного читання та їхня специфіка [2, С. 50-61], діяльність вчителя-читача на кожному з них.

Розгляду «особистісних запитів» вчителя-читача [2, С. 29-79] присвячена друга лекція, увагу зосереджено на тому, що умовно ці запити можна розподілити на «професійні особистісні запити» [2, С. 29-50] та «індивідуальні особистісні запити» [2, С. 50-79], які перетинаються між собою.

Розгляд сепарації як обов'язкового процесу в житті людини (Практичне заняття №1) зумовлений тим, що переважна більшість психологічних проблем особистості так чи інакше пов'язана саме з проблемами сепарації.

Опрацювання питань бібліотерапевтичного потенціалу літературного твору, під яким «потрібно розуміти притаманну йому спроможність задовольнити особистісні запити, для вирішення яких людина звертається до бібліотерапевтичного читання» [3, с. 62], на другому практичному занятті має за мету сформуванню вміння зіставляти «особистісний запит» і бібліотерапевтичний потенціал твору, читання якого спроможне цей запит задовольнити. Основою заняття є матеріали відповідного посібника [3], у той же час важливим стає особистісний читацький досвід студентів, аналіз ними цього досвіду під кутом зору бібліотерапевтичного читання.

Залік відбувається у вигляді своєрідного «захисту» студентом виробленої ним концепції використання бібліотерапевтичного

потенціалу вибраного ним твору: доповідач має «переконати» (з опорою на текст твору) однокласників у тому, що його вибір є потенційно ефективним для вирішення відповідних «особистісних запитів» як «професійного», так і «індивідуального» характеру.

Література

1. Гладишев В. В. Здійснення вчителем психологічної самопомоги шляхом бібліотерапевтичного читання. *Компетентнісно-діяльнісна парадигма мовно-літературної та художньо-естетичної освіти* : науково-методичний збірник компетентнісно-орієнтованих і варіативних модулів / наук. керівник В. І. Шуляр, відп. за випуск В. В. Стойкова, упорядник Г. М. Гич. Миколаїв : Центр редакційно-видавничої діяльності ОШПО, 2023. С. 29–38.
2. Гладишев В. В., Гладишева С. О. Бібліотерапевтичне читання – інструмент психологічної самопомоги вчителя. Миколаїв : центр редакційно-видавничої діяльності МОШПО, 2020. 96 с.
3. Гладишев В. В., Шуляр В. І. Бібліотерапевтичний потенціал літературних творів: навчально-методичний посібник; за заг. ред. В. І. Шуляра. Миколаїв : центр редакційно-видавничої діяльності МОШПО, 2025. 178 с.
4. Шуляр В. І. Учитель як людський ресурс Нової української школи : навчальний посібник. Миколаїв : МОШПО, 2020. 50 с.

Моклиця Марія Василівна,
*доктор філологічних наук, професор кафедри
теорії літератури та зарубіжної літератури
Волинського національного університету
імені Лесі Українки,
moklytsja@gmail.com*

СТОРИТЕЛІНГ В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ: ПОЛЕМІЧНІ АКЦЕНТИ

Ключові слова: практикум зі сторителінгу, мистецтво сторителінгу, наука сторителінгу, метод сторителінгу, рителінг, агон.

Сторителінг, або вміння розповідати історії, в останні десятиліття набуває все більшого поширення в багатьох сферах культури. Потрапляючи у ті чи інші контексти, поняття набуває різної категоризації: це мистецтво жанрової модифікації у літературній, сценарній чи блогерській творчості [1; 3], наука про оповідні жанри [5], методологія в освіті [4], методика викладання української мови у вищій школі [2]. Такий широкий діапазон категоріальних означень, на перший погляд, пояснюється новизною поняття, періодом його припасування до категоріального апарату різних сфер. Потрапляючи в інший контекст, поняття отримує не лише відтінки значення, а й мету застосування. Але для літературознавця ця ситуація виглядає дещо інакше, ніж для представника будь-якої іншої галузі: у всіх найсучасніших посібниках зі сторителінгу, призначених для різних галузей знань, він знайде добре відомий матеріал, який традиційно кладеться в основу таких дисциплін, як вступ до літературознавства, теорія літератури, компаративістика, історія

української і зарубіжної літератур, тобто тих дисциплін, які використовують основні напрацювання наратології. Поняття сторителінгу вже тривалий час у західному літературознавстві використовується на означення вставних історій, розказаних персонажем чи дійовою особою твору.

Людство від початків виникнення пізнає себе і світ, акумулює свої знання і досвід. Людина має пам'ять про пережите, а тому, на відміну від біологічно близьких вищих ссавців, має історію. Кожне життя – це історія (називаємо її біографією). Кожне плем'я, кожна нація чи народність пам'ятає своє історичне життя, вивчає свою велику історію. Культура вщерть наповнена історіями, деякі з них дуже давні і переказані безліч разів на сотні а то й тисячі ладів (для європейських культур це давньогрецькі чи середньовічні міфи, для прикладу). Спочатку історії побутували в усній формі, потім їх стали записувати і вивчати. Надзвичайно широко й ефективно використовували історії засновники великих релігій, проповідники, видатні громадські діячі.

Вмінням розказати історію люди відрізняються (це один із вроджених талантів). Одна й та сама подія може бути розказана по-різному і справлятиме різний вплив на слухачів чи читачів. Чим більший вплив – тим ближча історія до мистецтва. Література як мистецтво слова – це і є, по великому рахунку, мистецтво розказувати історії. Навіть лірика, призначена для вираження емоційних станів, рефлексій чи сугестій, – це теж розказування історії, але внутрішньої, особистої: історії вибору, випробувань, страждань і піднесень. Художня література зросла на глибокій людській потребі розказати іншим свою історію або історію, свідком чи учасником якої довелось бути.

Люди постійно обмінюються історіями у повсякденному житті: це домінуюча форма комунікації. Якщо люди не розказують

одне одному історій, то сперечаються, в'ясняють стосунки, влаштовують агони, тобто драматизують свою життєву історію. В основі будь-якої історії – конфлікт, в'яснення стосунків, боротьба, змагання. Дія, яка триває майже за законами фізики: зіткнення-зав'язка конфлікту, зростання напруги, посилення й ускладнення протидії, вирішальне змагання (кульмінація і злам), спад напруги і завершення змагання чисюсь перемогою, чисюсь поразкою. Фабула і сюжет, конфлікт і колізія, відкритий і закритий фінал, наратор і наратив, адресант і адресат.

Далеко не всі розказані чи написані історії стають мистецтвом. Безліч історій розказано для прикладу і повчання. Якщо така мета домінує, формуються численні публіцистичні жанри, функціональна (педагогічна, просвітницька) література, на перший план виходить необхідність дізнатись, як саме можна використати історію з просвітницькою чи навчальною метою. Там, де починається наука, неминуче виникає питання методу пізнання (способу, підходу, інструментарію). Від ефективності методу залежить результат пізнання, та чи інша глибина розуміння і володіння об'єктом.

Популярність сторителінгу у нелітературних сферах посилилась в інформаційну епоху, разом зі зростанням комунікативного чинника культури. Розказувати історії, як виявилось, не зайве вміти більшості людей. Запит, у свою чергу, породжує пропозицію. Але при цьому варто чітко розмежовувати мистецькі, наукові і методологічні чи методичні цілі навчання сторителінгу.

Зараз філологи використовують сторителінг зрідка, лише як одну з методик у навчанні. Та для філологічних освітніх програм це мав би бути базовий компонент, насамперед як практикум зі сторителінгу. Не повторюючи складники вище перелічених

навчальних дисциплін, але тримаючи їх в полі зору, сторітелінг може зосереджуватись на виробленні навичок усного розповідання історій, навичок рителінгу (осучасненого й суб'єктивованого переказу популярних сюжетів), агону (словесного змагання за визначеною проблемою і правилами), володіння усними жанрами, які мають попит у різних сферах життя (презентація, промова, менеджмент, реклама), вміння озвучувати тексти адекватно до їх змісту і форми, тощо. Це також ефективний метод у виховній роботі вчителя, метод популяризації успішної діяльності учнів, метод, який сприяє формуванню із групи, що навчається, дружнього і творчого колективу, який водночас увиразнює і поціновує роль кожного свого члена. Чим краще учасники освітнього процесу володіють сторітелінгом, тим більш усвідомленим, насиченим і творчим буде їхнє життя.

Література

1. Гаврилов С. Всі крапки над «і»сторією. Сторітелінг для сценаристів, письменників та блогерів. Київ: Пабулум, 2019. 296 с.
2. Локайчук С. Техніки сторітелінгу в освітньому компоненті «Фахова українська мова та академічна риторика». *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2025. № 39. С. 260-272.
3. Лівін М. Сторітелінг для очей, вух і серця. Київ: Наш формат, 2020. 184 с.
4. Подоляк О. Сторітелінг в освіті. Київ: ВД «Перше вересня», 2020. 152 с.
5. Сторр В. Наука сторітелінгу. Чому історії впливають на нас і як ними впливати на інших / пер. з англ. М. Госовська. Київ: Наш Формат, 2022. 224 с.

Яценко Таміла Олексіївна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
tamilakod@ukr.net

Горбачевська Вікторія Аркадіївна,
здобувачка кафедри освітології та педагогічної інноватики
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
gorvikka@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: Нова українська школа, педагогічна майстерність, учні, інтегроване навчання, педагогіка партнерства.

У контексті реформування сучасної освіти постать педагога набуває фундаментального значення як головного суб'єкта модернізаційних змін. Професійна компетентність, ціннісні орієнтири, педагогічна майстерність та готовність учителя до інновацій визначають напрям розвитку учнів на всіх рівнях освіти.

Діяльність педагога визначає ефективність навчання завдяки його методичній і педагогічній майстерності. Вона проявляється у самостійному ефективному плануванні уроків, використанні інноваційних освітніх технологій, створенні комфортної психологічної атмосфери в учнівському колективі та застосуванні

якісного оцінювання. Як модератор в освітньому процесі, учитель виконує пріоритетні державні вимоги щодо розвитку ключових компетентностей учнів *Нової української школи*.

Варто окреслити основні напрями діяльності сучасного педагога: практична реалізація ефективних методів, прийомів і форм навчання, зокрема й інтерактивних методів із упровадженням інноваційних технологій, організація та модернізація здоров'язбережувального простору, забезпечення сприятливих соціально-психологічних умов під час навчання.

Створення сприятливого психологічного клімату є фундаментальним складником організації ефективного освітнього середовища. Окрім матеріального простору, середовище *Нової української школи* базується на *педагогіці партнерства*: взаємоповазі між учителем, учнями та батьками.

Сучасна парадигма загальної середньої освіти підпорядкована глобальним цілям – різнобічному розвитку, вихованню та соціалізації особистості як проактивного громадянина держави. Реалізація цих пріоритетів передбачає розвиток в учнів самостійності, здатності до усвідомленого життєвого вибору, самовдосконалення та успішної взаємодії із соціальним, освітнім середовищем. Тому в освітньому просторі обумовленою є потреба в застосуванні принципово нових підходів до організації освітнього процесу, передбачаючи активну інноваційну діяльність учителя. Важливо, щоб сучасний педагог виступав організатором оновленого інтегрованого освітнього середовища, що сприяє розвитку критичного мислення, пізнавальної активності та формуванню ключових компетентностей учнів *Нової української школи*. Інтегроване

навчання вимагає від педагога високого рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності та здатності поєднувати знання з різних освітніх галузей у цілісну систему.

Інтегроване навчання є специфічною формою організації сучасного освітнього процесу, у межах якого навчальна тема або проблема розглядається на основі міжпредметної взаємодії шкільних предметів. Такий підхід забезпечує систематизацію знань, умінь і навичок учнів, сприяє формуванню цілісного світогляду учнів та ефективному засвоєнню навчальних стратегій.

Як стверджує дослідник О. Горбатюк, *«інтегроване навчання* – це навчання, яке ґрунтується на використанні спільних складових окремих наук цілісно, що дозволяє формувати в учнів цілісне сприйняття оточуючого світу» [1, с. 144].

Сучасний урок є складною, динамічною та науково обґрунтованою формою організації освітнього процесу, спрямованою на забезпечення ефективного засвоєння знань учнями. Його зміст і структура орієнтовані не лише на передачу базової навчальної інформації, а й на розвиток критичного мислення, пізнавальної активності та творчого потенціалу особистості. Важливими характеристиками уроку є диференціація та індивідуалізація навчання, що дозволяють враховувати інтелектуальні можливості, освітні потреби та рівень підготовки кожного учня. Крім того, сучасний урок стимулює роботу з додатковими джерелами інформації, сприяє формуванню аналітичного мислення, уміння узагальнювати, систематизувати знання, розвиває здатність до самооцінки та самоконтролю навчальної діяльності.

Ефективність сучасного уроку значною мірою залежить від рівня педагогічної майстерності вчителя, його професійної компетентності та здатності творчо організовувати освітній процес. *Саме педагогічна майстерність* виявляється в умінні добирати оптимальні методи й технології навчання, створювати сприятливу психологічну атмосферу та мотивувати учнів до активної пізнавальної діяльності. Таким чином, професіоналізм і педагогічна майстерність учителя забезпечують гармонійне поєднання навчальної, виховної та розвивальної функцій сучасного уроку в реаліях Нової української школи.

У сучасних наукових дослідженнях доведено, що зміст і характеристики *педагогіки партнерства* є невід'ємним складником формули *Нової української школи*, що потребує активної діяльності вчителя, який поєднує високий рівень педагогічної компетентності з розвинутою професійною майстерністю для забезпечення ефективної організації освітнього процесу та всебічного розвитку учнів Нової української школи. Так, науковцями визначається, що «здатність до партнерської взаємодії педагогів тлумачиться як спроможність особистості до системи взаємин із іншими на засадах рівності, взаємної узгодженості дій в умовах спільної діяльності з метою досягнення обопільного успіху» [2, с. 15]. Дослідниками зауважено, що в нинішніх умовах швидкого розвитку інформаційно-інноваційних технологій освітній процес набуває суттєвих змін, що вимагає від педагогів всіх рівнів освіти постійного саморозвитку та вдосконалення *педагогічної майстерності* [3].

Отже, сучасна система шкільної освіти зумовлює необхідність упровадження нових підходів до педагогічної

діяльності, що сприяють підвищенню якості та результативності освітнього процесу. Вивчення проблем *педагогічної майстерності вчителя Нової української школи* створює підґрунтя для розроблення методичних рекомендацій щодо їхньої успішної реалізації в сучасних освітніх реаліях і забезпечення відповідності освітньої професійної діяльності європейським стандартам.

Література

1. Горбатюк О. В. Інтегроване навчання в сучасній школі. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*, 2022. Вип. 21. С. 144.
2. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. С. 15.
3. Рябчун О. В. Педагогічна майстерність викладача в умовах цифровізації освітнього процесу. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: зб. матер. VII Міжнародної конференції, 14 листопада 2024 року*. Київ : Ліра-К, 2025. С. 659–662.

Бабійчук Тамара Василівна,
кандидат педагогічних наук,
викладач-методист Бердичівського
фахового педагогічного коледжу
patriotka_tamara@ukr.net

ОКРЕМІ ЗАУВАГИ ДО РОБОТИ НАД РОМАНОМ «ЖІНЦІ МОЖНА ДОВІРЯТИ» МАРІЇ МАТІОС

Ключові слова: Марія Матіос, роман «Жінці можна довіряти», сексотство.

Слід наголосити на надзвичайній **актуальності роману** «Жінці можна довіряти» Марії Матіос – у час, коли на теренах всієї України професійно працює масова ворожа агентура, коли активізувалася п'ята колона; у час, коли московська збройна агресія фізично знищує наш народ, нашу землю, нашу інфраструктуру, а кремлівська інформаційна агресія – нашу ідентичність, українців як націю, Україну – як соборну суверенну державу.

Труднощі, які є у викладача (відсутність достатньої кількості примірників для прочитання; великий обсяг книги – 640 ст.). З метою якісної роботи на занятті розсилаємо кожному студенту **ел.варіант книги**, а також пропонуємо для прочитання (і відповідно – аналізу) лише **третю частину роману** (98 ст.).

Для того щоб познайомити в цілому з твором, врешті – зацікавити ним якомога більше студентів, викладач готує **мінілекцію** (можна в онлайн-форматі). Ефективними будуть **мініповідомлення інших викладачів** (зокрема предметників; промовцям надається допомога: наприклад, вказуються сторінки, які бажано прочитати, щоб підготувати цікавий тематичний змістовний виступ). На занятті

всі студенти повинні говорити, чути себе та інших, тому обов'язково забезпечуємо кожного **роздрукованими листками з уривками з роману**. Такі уривки, зрештою, юнаки і дівчата беруть додому, щоб поділитися інформацією з родиною (що дуже важливо!); такі уривки, прочитані вголос в аудиторії, **коментуються**; вони є матеріалом і для **бесід та мінідиспутів**,

Текст мінілекції. Роман «Жінці можна довіряти» (2025) побудований на дійсних фактах. Український парламент хоче відкрити всі архіви кегебе і оприлюднити імена його колишніх інформаторів і агентів. Марії Матіос – депутату Верховної Ради України – прийшов лист від колишнього сексота кегебе. Завербований в кінці 70-х, молодий інженер з Чернівців Василь Крильчук дав розписку на безстрокову співпрацю з органами. Паніка, тваринний жах оволоділи сьогодні старим чоловіком, коли почув про можливе прийняття закону. *«За час, коли я доносив, я не зробив нічого такого, що укоротило б комусь життя чи запроторило б когось у в'язницю. Я не вчиняв диверсій. Я просто справно доносив. І виконував дрібні доручення тих, з ким лишався на оперативному зв'язку весь цей час»* [1, с.33].

Чи справді нікому нічого лихого не принесло сексотство Василя Крильчука? Про це поміркуємо на занятті.

... Чоловікові немає з ким поділитися своєю бідою. У нього почалися судами, серцеві напади. Його мучив страх, що переслідував постійно і провокував безсоння. Колишній сексот боїться навіть подумати, що буде з родиною, коли оприлюдниться правда про його ганебне минуле і хоче тільки одного – захистити рідних, щоб не заплямувати чесні імена дітей і внуків. *«Мені навіть страшно уявити, скільки драм і трагедій розгориться, коли така інформація про вчорашніх агентів стане доступна суспільству. І зовсім*

небезпідставно мені здається, що це більшою мірою торкнеться жителів Західної України. Тим більше, що період сексотства був розповсюджений на Західній Україні у повоєнний час, як, може, мало де в інших регіонах. Трагічні помилки минулого можуть породити жахливі драми в майбутньому. ... А головне – від цього вже нічого не зміниться. Нічого! Минуле життя і його помилки ніхто не переписує. А долі людські ламає» [1, с.34].

Хто і як саме все ж таки поламав долю Крильчукового сина – про це теж будемо з'ясовувати на занятті.

Книга допоможе дізнатися, як відбувався та й сьогодні відбувається (тільки в більш витонченій – езуїтській – формі) ганебний процес вербування сексотів, що працюватимуть на московію. Книга спонукатиме до відповіді на непрості, але життєво важливі для кожного питання зради, пам'яті, прощення.

Теми для мініповідомлень: 1.Боротьба спецорганів у 70-х роках з внутрішніми ворогами народу (хто в есесер був ворогом; що саме ворожого зробив, яке покарання передбачалося, хто сигналізував про ворожу діяльність тощо). 2.Змосковлення українців (підприємства, університети). 3.Образи сексотів 70-80-х років ХХ ст. 4.Марія Матіос про Верховну Раду України.

Питання для бесіди: Хто такий Андрій Козак? Яке його справжнє прізвище? З чого починалося вербування Андрія? Чому Андрій згодився на безстрокову співпрацю зі спецслужбами московії? Хто його нові господарі?

Питання для диспуту.

1. Під час «обробки» молодшим Завгородним Андрій думає, чому батько не підготував його, не застеріг? Чому безпечно повірив, що якимось воно буде... *«За що його такий розумний, завжди розважливий, майже ідеальний батько прирід*

такого успішного і самодостатнього сина на таку вселенську ганьбу?» [1, с. 618]. Невже Андрій не став би зрадником, якби Василь Крильчук розкрився перед ним, сином?

2. Чи варто знати імена тих, хто колись, за часів есесер, погодився бути сексотом і став ним? Чи варто знати імена тих, хто сьогодні співпрацює насамперед із фсб, а також спецслужбами інших держав?

Рефлексія. 1. Мене вразили слова молодшого Завгородного (полковника фсб, між іншим, українця). Цей хижак називає Андрія шуром, загнаним у глухий кут, з якого не вийти. Невже справді не вийти? Невже втрата репутації для успішного амбітного Андрія – страшніше, ніж зрада Вітчизні? 2. Коли я читала, як старший Завгородний психологічно ламав Василя Крильчука, я фізично відчувала стан душі жертви. А коли читала про «активність» Крильчука – добровільного інформатора, мені хотілося самій фізично знищити цього «громадянськи зрілого» негідника. Це ж через таких, як він, у нас Україна сходить кров'ю в московсько-українській війні.

Література

1. Матіос М. Жінці можна довіряти. Київ : Видавництво «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2025. 640 с.

Бондаренко Лідія Григорівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української і слов'янської
філології та журналістики
Херсонського державного університету,
liדיya.bond.2001@gmail.com

ВИВЧЕННЯ ВІДЕОПОЕЗІЇ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: відеопоезія, мережева література, методика вивчення, вибіркова освітня компонента, заклад вищої освіти/

Сучасний літературний процес неможливо уявити без віртуальних або мережевих текстів. «Цифрова епоха на сьогодні уже суттєво змінила обличчя літератури: вона сприяє модифікації традиційних літературних жанрів і появі нових; перезавантажила відносини автора і читача; значно скоротила час пошуку як класичних текстів, так і нових» [1, с. 166]. Одним із найпопулярніших мультимедійних жанрів, що стрімко розвивається, є відеопоезія.

Експерименти з поєднання поетичних творів з іншими видами мистецтв проводили ще у першій третині ХХ століття українські футуристи Михайль Семенко, Гео Шкурупій, Кость Буревій та інші. Відомо, що Михайль Семенко певний період свого життя працював на Одеській кінофабриці, але на можливості кінематографа при створенні поетичних текстів не опирався. «Першим поетом кіно» дослідники називають Олександра Довженка, який використав у своїх фільмах художньо-естетичні

засоби поезії. У кінці 1960-х років в Україні існував термін «поезія в кадрі» на означення продекламованого на камеру поетом або актором вірша. На початку 80-х років минулого століття з'явився термін «роетроніка» («електронна поезія»), автор якого італійський письменник, журналіст і кінематографіст Джанні Тоті проводив експерименти з поєднання поезії, кінематографа й електронного мистецтва. В Україні увага до відеопоезії з'явилася після тринадцятого Форуму видавців (Львів, 2006). Змістовна дискусія про відеопоезію розгорнулася на фестивалі CYCLOP, що був започаткований літературним порталом Litcentru у 2011 р.

У курсі «Жанри віртуальної літератури», що викладається як вибіркова освітня компонента професійного циклу здобувачам спеціальності В11 Філологія та як вибіркова освітня компонента циклу загальної підготовки здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти Херсонського державного університету, естетичний феномен відеопоезії розглядаємо у межах окремої теми. Для обговорення пропонуємо такі питання: виникнення та розвиток відеопоезії; інтермедіальний характер відеопоезії; змістові різновиди відеопоезій; технічні характеристики поетичних кліпів; відеопоезія сучасних українських письменників; поетичні відеоролики як засіб популяризації творчості українських митців.

Як завдання із самостійної роботи здобувачі готують власні відеопоезії і презентують їх на занятті своїм одногрупникам з наступним колективним обговоренням. Оскільки відеопоезія як жанр сьогодні активно розвивається і науково недостатньо досліджена, пропонуємо здобувачам самостійно визначитися із форматом своїх робіт: текстографічна відеопоезія (у відео присутній текст вірша), концептуальна (сюжет відеоряду пов'язано з віршем на рівні ідеї), сюжетна відеопоезія (основну увагу

звернено на сюжет), музична відеопоезія (музичний супровід задається ритмом відеоряду), візуальна поезія (поетичний текст виявляється лише в ритмічності відеоряду).

Досвід засвідчує, що опрацювання відомостей з історії появи відеопоезії, обговорення її інтермедіального характеру, перегляд та аналіз найвідоміших відеопоезій разом із роботою над власними відеопоезіями сприяє поглибленню знань здобувачів про сучасну мережеву літературу.

Література

1. Бондаренко Л. Г. Особливості вивчення мережевої літератури у закладі вищої освіти. Пріоритетні напрями філологічних, лінгводидактичних і соціальнокомунікаційних досліджень : *матер. II Міжнародної наук.-практ. конференції (28-29 листопада 2024 року)* ; редактори-упорядники : С. Климович, В. Олексенко. Херсон, 2024. С. 166-168. URL: <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Матеріали%202024.pdf?id=f77f9da7-cac3-4676-944b-a7fca8741718> (дата звернення: 18.11.2025).

Васюта Світлана Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук,

учитель-методист

Рівненського ліцею № 19,

Vasyutas.noosfera@gmail.com

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ ЩОДО АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: літературна компетентність, профільна гуманітарна освіта, соціальна компетентність, диференційоване навчання

Навчання літератури в реаліях профільної школи передбачає врахування індивідуальних здібностей здобувачів освіти, можливостей, інтересів, задатків, рівнів розвитку, різних життєвих планів.

Сучасна шкільна освіта стоїть перед викликами щодо ефективної організації навчального процесу загалом і літературної зокрема. Інноваційний вимір профільної школи, передбачаючи індивідуальний диференційований підхід, зорієнтований на мотивацію здобувача освіти до професійної зацікавленості.

Прикметно, що доктор педагогічних наук Т. Яценко, розробивши практичний курс з “Вивчення літератури модернізму в старшій школі, чітко визначає мету профільного навчання – “забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та допрофільної підготовки, виховання особистості, здатної до самореалізації,

професійного зростання, й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства” [5, с. 4].

Праці науковців (О. Савченко, Н. Бібік, В. Кизенко, Л. Липова, З. Шевченко, В. Шуляр, Г. Токмань, О. Ісаєва) окреслюють питання профільного навчання. Проте, незважаючи на значний інтерес до проблеми, не всі її аспекти опрацьовано однаковою мірою.

Наразі важливо репрезентувати наукові основи доктора педагогічних наук професора Н. Й. Волошиної з питань профільної літературної освіти, зокрема теоретико-практичні розробки щодо різносторонніх питань сучасного уроку літератури: новаторських форм занять, активізації творчої діяльності молодого покоління, зв'язок уроків з іншими формами літературних занять, планування роботи вчителя-словесника, спрямування літературної освіти.

Важливо, що Н. Й. Волошина, визначивши з української літератури структуру шкільної програми другого етапу, заклала основи для профільної освіти. “У 9-11 класах програма вводить послідовне читання і вивчення визначних художніх творів на історико-літературній основі з розкриттям творчої характеристики письменника і оглядом етапу розвитку літератури у зв'язку з суспільним життям” [2, с. 42]. Професійна підготовка учителя-словесника, що зорієнтована на виклики життя, гармонійний розвиток особистості, передбачає чітке планування навчального змісту профільного курсу, цілі, завдання, методи, прийоми, форми роботи задля досягнення освітнього результату – професійного становлення.

Сучасний урок вимагає більш високого наукового рівня (літературознавчого) і застосування сучасних методів викладання, які забезпечуватимуть як глибокі знання предмета, так і вміння набувати їх самостійно, тобто шукати можливості підвищення

якості уроку, найбільш повного використання його духовного потенціалу. Н. Й. Волошина слушно наголошувала на обґрунтованому підході у виборі методів, засобів і форм навчання, на оптимальному поєднанні словесних, наочних і практичних методів. Суголосні з ученою щодо поєднання колективності в роботі з індивідуальним і диференційованим підходом до здобувачів освіти.

Активізацію творчої діяльності учнів у процесі вивчення літератури Н. Й. Волошина вбачала перш за все у різноманітності форм занять, таких, як семінари, конференції, диспути, практикуми, консультації, співбесіди. Це, вважаємо, на практиці сприяє забезпеченню міжпредметних зв'язків, реалізації (stem-освіти), дозволяє виявляти й розвивати творчі здібності старшокласників, формувати їхні читацькі компетентності, мотивувати до активності й самостійності суджень, прийнятті рішень за зразком для наслідування [2, с. 156-168].

Наприклад, у курсі українська література 11 клас (Програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Українська література: 10–11 класи. – Профільний рівень / Усатенко Г. О., Фасоля А. М. (Наказ МОН України № 1407 від 23. 10. 2017 р.) вивчення теми «Шістдесятництво як суспільне і мистецьке явище» пропонуємо провести у формі семінару за такими питаннями:

1. Розкрийте такі поняття : «культ особи», «відлига». Які явища стоять за цим?
2. Хто такі «шістдесятники»? Що обстоювали представники нової генерації?
3. Чому влада вдалась до арештів митців? Яку загрозу вони несли тодішньому суспільному устрою?

Вивчаючи творчість І. Драча «Баладу Роду», варто запропонувати здобувачам освіти такі дослідницькі завдання:

1. Знайдіть у творі традиційні фольклорні образи.
2. Якого нового метафоричного звучання набули ці образи в «Баладі роду»?
3. Узагальніть свої спостереження за допомогою таблиці.

Образ, Значення образу, Нове значення в «Баладі роду»?

Для диспуту як важливої форми розвитку логічного і творчого мислення старшокласників на уроках літератури, стимулювання їхньої активності і самостійності пропонуємо низку завдань і форм діяльності, що сприятимуть розвитку літературної компетентності. Під час вивчення новели Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном» у роботі над назвою новели пропонуємо:

1. Чи натрапляли ви на вислів *три сосоеі с іокеоном* раніше? Перевірте за фразеологічним словником, за допомогою пошукової системи в мережі інтернет, чи є словосполучення *три сосоеі с іокеоном* фразеологізмом, чи це авторське утворення?
2. Чи задовольнили запропоновані тлумачення вашу допитливість?
3. Які питання залишилися без відповіді? Репрезентуйте результати своїх розвідок однокласникам та однокласницям, винесіть запитання на обговорення
4. Об'єднайтеся в малі групи, дослідіть, зробіть припущення, репрезентуйте в класі містичне, сакральне значення числа *три*, символічне значення образу *сосоеі* слова *іокеін* (*океін*) у фольклорі, літературі, контексті новели.
5. Запропонуйте власне тлумачення назви твору
6. Оберіть варіант «перекладу» й доведіть його ймовірність чи хибність

7. Як відомо, новела «Три зозулі з поклоном» має присвяту .
На вашу думку, який зв'язок між назвою твору і присвятою?

Таким чином, професійна підготовка учителя-словесника, що зорієнтована на виклики життя, гармонійний розвиток особистості, передбачає чітке планування навчального змісту профільного курсу, цілі, завдання, методи, прийоми, форми роботи задля досягнення освітнього результату – професійного становлення. Вагоме значення для профільної літературної освіти мають наукові основи доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної щодо новаторських форм занять, активізації творчої діяльності молодого покоління, поєднання уроків з іншими формами літературних занять, планування роботи вчителя-словесника, спрямування літературної освіти.

Література

1. Ісаєва О. О. Зарубіжна література (профільний рівень) : підручник для закладів загальної середньої освіти / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. Київ. : УОВЦ «Оріон», 2018. 304 с. : іл.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2002. 312 с.
4. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія Миколаїв: Іліон, 2014. 553 с.
5. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі: методичний посібник. Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. 144 с. : іл.

Котляренко Світлана Василівна
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри методики викладання
української мови та літератури
факультету української філології та
журналістики імені Андрія Малишка
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
skotlyarenko@ukr.net

АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: читацька культура, літературна освіта, аналіз художнього твору.

Необхідною передумовою покращення якості загальної середньої освіти є вимірювання сформованості читацьких умінь учнів. Адже уміння читати – здатність учнів використовувати зміст прочитаного для досягнення власних цілей, розвитку їх знань і можливостей, активної участі в житті суспільства.

Кожен вчитель повинен формувати в учнів читацьку самостійність шляхом заохочення учнів до самостійного визначення питань проблемного характеру, висловлення власних гіпотез, міркувань щодо прочитаного, ширше і сміливіше впроваджувати в практику застосування форм і методів навчання, покликаних забезпечувати формування навичок опрацювання навчальної літератури, вміння інтегрувати інформацію, отриману з

друкованих та електронних джерел, залучати учнів до читання наукової літератури, публіцистики, періодичних видань, творів української та світової літератури та використовувати всі можливості в позаурочний час щодо залучення учнів до читання, проводити різні форми роботи з батьками, знайомлячи їх із методами, що сприяють розвитку читацьких інтересів дітей.

За визначенням О. О. Ісаєвої, читацька культура, постає як складова частина загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння літературного тексту. Читацька культура – це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати художню літературу.

Стверджуючи необхідність цілеспрямованого, керованого вчителем освітнього процесу, визначаємо методичні умови розвитку в учнів умінь аналізувати художні твори:

- дидактичною метою є не просто засвоєння учнями знань і вмінь, а розвиток знаючої та вмілої особистості;
- під час аналізу художнього твору розвивається емоційно-чуттєва сфера школярів, виникає задоволення від проникнення в авторський задум і підтекст прочитаного;
- вивчення літератури здійснюється за технологіями, які розкривають логіку, зміст і способи розумових дій учнів з художнім матеріалом, чим забезпечують послідовне формування в них узагальнених читацьких умінь та діяльнісних рис особистості;
- типи і структура аналізу художнього твору адекватні побудові навчальної діяльності й самого художнього твору;

- навчальні завдання розроблені з урахуванням рівнів складності та форм їх розв'язання;
- відбувається поступове входження читачів-учнів в оперативний простір на різних рівнях: а) освоєння алгоритмів різних типів аналізу; б) формування часткових способів навчальної роботи; в) усвідомлення загальних основ аналізу художнього твору;
- виявляється і враховується актуальний досвід читачів-учнів;
- існує професійна готовність учителів запроваджувати інноваційне навчання в практику своєї роботи;
- реалізуються партнерські взаємини вчителя й учнів на засадах співробітництва.

Важливо з самого початку виробити в школярів правильні основи виконання мислительних операцій різного типу аналізу і рівня. Вчитель має детально пояснити учням сутність їх навчальної роботи, розкрити загальну процедуру аналізу, вказавши на засоби його проведення й наголосивши на певному порядку розумових дій. Загальні типові моделі аналізу видозмінюються, ускладнюючись по висхідній, від класу до класу, тому процес навчання школярів аналізу художнього твору набирає в основній і старшій школі ієрархізованого характеру. Аналіз щоразу вибудовується заново, максимально адаптуючись до змісту конкретного твору та умов певного класу й досвіду кожного учня.

При такому підході до літературного твору забезпечується не лише формування необхідних розумових дій, але й збагачення особистості читача: його світогляду, художнього смаку, інтересів, схильностей, духовних потреб, його здатності мислити словесно-художніми образами. Незважаючи на складну опосередкованість

цих розумових дій, саме вони найбільше об'єктивно відбивають своєрідність діяльності читацького сприйняття, як складової читацької культури, і саме тому можуть бути прийняті за критерії літературного розвитку.

Література

1. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.
2. Методика вивчення читацьких інтересів школярів. // *Наукові основи методики літератури*; за ред. Н.Й. Волошиної: посіб. Київ: 2002. С. 266–275.
3. Ситченко А. Структурні форми формування в учнів читацьких умінь. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 1. С. 5–8.
4. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 7. С. 10–14.

Кузнецова Галина Петрівна,

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови, літератури*

та методики навчання,

Глухівський НПУ ім. О. Довженка

prorektor15@gmail.com

МОДАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: фонетика української мови, фонетична компетентність учителя української словесності, модальність, модальний підхід в опануванні фонетичної системи

Трансформаційні зміни, що відбуваються в країні, освітньому просторі вищої педагогічної школи, особливо актуалізують професійну спрямованість лінгвістичної та лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Інваріантні освітні компоненти, які превалюють в професійних програмах підготовки вчителів спеціальності А 4.01 Середня освіта (Українська мова і література) освітніх рівнів «Бакалавр», «Магістр», переважно висвітлюють осучаснений стан мовознавчої науки, реалізуються на засадах традиційних та інноваційних підходів, методів, прийомів, технологій навчання та викладання.

З'ясовано (праці З. Бакум, Л. Велитченка, Ж. Горіної, С. Дубовик, Г. Дідук-Ступ'як, О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, О. Кулик, І. Кухарчук, О. Кучерук, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, Т. Симоненко та ін.), що базовою категорією, яка окреслює мету, завдання, стратегії,

тактики навчання мови, добір методів, прийомів, засобів, спрямованих на досягнення мети навчання та викладання, є «підхід». У дидактиці методологічна категорія «підхід» упорядковує концептуальні основи організації, самоорганізації не лише освітнього процесу, а й наукового дослідження [2].

Установлено, що в закладах вищої освіти в реалізації професійних програм Середня освіта (Українська мова і література) домінують компетентнісний, діяльнісний, комунікативний, когнітивний, особистісно зорієнтований, дослідницький, соціокультурний, крос-технологічний, комплексний підходи до навчання (приміром, мови, фонетики, морфології, риторики тощо), до розвитку (здатностей, умінь, компетентностей тощо), до аналізу (стилю, тексту, поведінки тощо). Варто зазначити, що у процесі експериментування того чи того підходу можуть спроектуватися допоміжні, факультативні підходи, упровадження яких підвищує функціонування методичної системи в лінгводидактиці. До такого аспекту (принагідно зазначимо, що лінгводидакти О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентилюк підходи навчання мови фактично ототожнюють із аспектами), гадаємо, можна уналежнити *модальний підхід* до навчання фонетики української мови, до формування фонетичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Фонетична компетентність учителя-словесника – це «<...> усвідомлене володіння особистістю теоретичними основами субстанціальної та функціональної фонетики як надзвичайно стрункої, раціонально вибудованої підсистеми в мовній системі, уміннями логічно простежувати її (фонетики) ієрархічний субрівневий мовний синтез, аналізувати міждисциплінарну

порубіжність, роль і місце в багатоплановому функціонуванні мови, у формуванні високого мовно-мовленнєвого рівня особистості, мовної свідомості; вправне послуговування фонетичними законами (асиміляції, дисиміляції, акомодатії, спрощення, чергування звуків, акцентуації, милозвучності, інтонування) у професійній діяльності; оперування раціональними й продуктивними формами, засобами, методами, прийомами, освітніми технологіями навчання фонетики української мови в закладах освіти» [4, с. 228].

Модальним (модально-фонетичним) підходом називаємо складне інтеграційне лінгводидактичне явище, в основу якого покладено реалізацію ефективних методів, технологій навчання фонетики української мови, спрямованих на формування в майбутніх учителів української словесності фонетичної компетентності, на розвиток умінь і здатностей нормативно і вправно послуговуватися основами субстанціальної та функціональної фонетики на сегментному й надсегментному рівнях, фонетичними законами; усвідомлено створювати, виражати, інтерпретувати багатоманітність об'єктивного та суб'єктивного ставлення до дійсності через фонетичні засоби (звуки, звукосполуки, інтонацію, паузи, ритм, наголоси, темп, паузацію, тембр), звукосимволізм, звуконаслідування, експресивні властивості звуків, милозвучність, явища поетичної фонетики.

З'ясовано, що нині в лінгводидактиці під час визначення основних підходів навчання мови автори шкільних підручників, методичних джерел, наукових досліджень на модальні маркери покликаються мало. Здебільшого зміст модальності простежується в методиці навчання *морфології* (модальні дієслова, способи дієслів (дійсний спосіб відображає реальну об'єктивну

модальність, умовний та наказовий – гіпотетичні, ірреально-об’єктивні модальні значення); модальні прислівники) та синтаксису (вивчення синтаксису у зв’язку з пунктуацією та інтонацією; роль вставних слів, вигуків як засобів вираження суб’єктивної модальності (аксіологічної, волевиявлення, спонукання, здивування, вірогідності, етикетності тощо)). Теоретично й практично увага акумулюється навколо лексико-граматичної категорії слів, здатних описувати дійсність та ставлення до неї людськості через три категорії: слова-речі (денотати, референти), слова-властивості (ознаки, характеристики речей, десигнати), слова-відношення (релятиви, службові слова, що виражають різні типи зв’язків та відношень між речами та властивостями).

Лінгводидактична імпліцитність (від лат. *implicitus* – «неявний, прихований») модальності в опануванні фонетики української мови, гадаємо, пояснюється тим, що сам термін «модальність» (від лат. *modus, modalis* – «способовий», «спосіб», «міра», «правило») є складною та багатоаспектною категорією (логіко-граматичною, функціонально-семантичною, інтенційною, когнітивною, дискурсною тощо). З огляду на це фонетичні основи модальності студіюються в лінгвістиці. До модально-фонетичних засобів науковці (Т. Варенко, Н. Вус, О. Ковтун, І. Корунець, О. Мельничук, Л. Олексюк, О. Помазан та ін.) найчастіше уналежнюють *наголос, інтонацію, просодію*, що обґрунтовано системно-структурною парадигмою дослідження мови.

Нині антроподіяльнісний аспект студіювання мови зорієнтовує аналізувати й вивчати мову комплексно, через призму взаємодії вербальних, позамовних засобів та намірів, активностей,

здатностей, позиції, комунікативної мети, соціального статусу тощо мовців.

Лінгводидактичне опанування мови спонукає зосередити увагу на тому, що саме одиниці фонетики (сегментні: фонемі, звуки, склади, звукосполучення, фонетичні слова, синтагми, фрази; супрасегментні: наголос, паузи, просодія, інтонація) уможливають існування мови та комунікативних процесів загалом. «<...> Акти мовлення, будь-яке мовне формулювання думки виражаються, доводяться до відома інших за допомогою звуків» [1, с. 7], а відтінковою оболонкою висловлення стає супрасегментний складник фонетики.

Різностильові комунікативні процеси-дискурси, реалізація їх у текстах щонайменше ґрунтуються на двох видах інформації: предметно-логічній (основній, фактуальній, концептуальній) і конотативній (додатковій, забарвленій, емоційній, емотивній, імпліцитній). З огляду на це антроподіяльнісний аналіз мови, практична мовна діяльність також вибудовуються на двох основних законах модальності, які спонукають людину пізнавати світ та «вкраплювати» себе в соціально-культурний контекст, а саме: 1) відношення ословленого, написаного до реального світу; 2) суб'єктивне ставлення особистості до змісту промовленого, сприйнятого, опанованого, відображеного в текстах. При цьому спільно-логічною модальною семою, що поєднує дію основних законів модальності та дає змогу оприятно чи приховано потлумачувати той чи той інформаційний постулат, дослідники визначають логіко-аксіологічний (оцінний) елемент, «суб'єктивно-оцінне ставлення мовця до змісту висловлюваного в плані реальності чи ірреальності» [3, с. 170]».

Отже, модальний підхід до формування фонетичної компетентності майбутніх учителів-словесників має бути спрямований на активацію фонетичних модальностей кодування, сприймання, декодування особистістю інформації, й лінгводидактичної зокрема. До фонетичних модальностей організації освітнього процесу варто уналежнити: аудіальну, візуальну, кінестичну, фонаційну, суб'єктивно-оцінну. Сутність означених модальностей потребує глибшого вивчення для розроблення методів, технологій, лінгводидактичного інструментарію продуктивного опанування фонетики української мови як основи усвідомлення свого національного буття.

Література

1. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Лексикографія. Навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 368 с.
2. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні. *Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*. 2009. № 2. С. 72–79.
3. Єщенко Т. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. пос. Київ : «Академія», 2009. 264 с.
4. Кузнецова Г. П. Системний підхід у формуванні фонетичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»*. Київ, 2022. Вип. 9 (14). С. 224–238. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/2286> (дата звернення: 15.04.2026).

Курилова Юлія Романівна

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української літератури

філологічного факультету

Запорізького національного університету

triks@ukr.net

ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВІ МОДЕЛІ ЧИТАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ¹

Ключові слова: антидискримінація, гендер, толерантність, транзакційна теорія читання, читацька рецепція, шкільний літературний канон.

Сучасна шкільна літературна освіта перебуває у стані суттєвих трансформацій, пов'язаних не лише зі зміною освітніх стандартів, а й із глибокими суспільними процесами переосмислення понять рівності, людської гідності, толерантності та культурної різноманітності. Тривалий час шкільна практика аналізу художніх творів ґрунтувалася переважно на канонічній моделі інтерпретації, у межах якої художній текст сприймався як джерело «правильних» моральних висновків і нормативних моделей поведінки, унаслідок чого часто втрачав свою

¹ Матеріали до публікації розроблені в рамках проєкту EUROTOLERCULTURE: «Європейський досвід формування культури толерантності в українській перспективі: освіта, медіа, мистецтво» (номер проєкту 101127848 ERASMUS-JMO-2023-HEI-TCH-RSCH), що реалізується за підтримки програми Європейського союзу Еразмус+ за напрямом Модуль Жана Моне. Ця публікація відображає погляди лише її авторів. Водночас програма Європейського союзу Еразмус+ не несе відповідальності за використання цього матеріалу.

поліфонічність і складність, а учні засвоювали не лише художній зміст твору, а й певні моделі соціальної ієрархії. У зв'язку з цим дедалі більшої актуальності набуває проблема гендерно чутливого читання художнього тексту, яке дозволяє розглядати літературу не лише як естетичний феномен чи засіб передачі національно-культурного досвіду, а також як інструмент формування соціальних уявлень про владу, норму, тілесність, емоційність, суб'єктність і міжособистісні взаємини.

В українському літературознавстві та педагогіці наявні дослідження, які зосереджені переважно на аналізі гендерних стереотипів у підручниках [1; 2], репрезентації жіночого досвіду [4; 5], тоді як питання інтеграції гендерно-сенситивного читання в методику викладання літератури потребує подальшої розробки й системного підходу.

Особливого значення для методики літературної освіти у такому контексті набувають сьогодні концепції читацького відгуку, розроблені Л. Розенблатт [8], В. Ізером [7] та С. Фішем [6]. Л. Розенблатт у своїй транзакційній теорії розглядала читання не як пасивне засвоєння готового змісту, а як процес «транзакції» між текстом і читачем, у якому смисл народжується через особистий досвід, емоції, культурні уявлення та цінності реципієнта. Для гендерно чутливих моделей читання ця концепція є особливо продуктивною, адже дозволяє враховувати, що учні інтерпретують образи чоловіків і жінок, моделі влади, тілесності чи емоційності через власний досвід гендерної соціалізації. В. Ізер розглядає читання як активний процес співтворення смислу, у якому текст містить «порожнечі» – недомовленості та смислові лакуни, що мають бути заповнені читачем. Дослідник вводить поняття «імпліцитного читача» – моделі реципієнта, на якого орієнтується

текст. Концепція «порожнеч» допомагає працювати з замовчуваними аспектами тексту – невидимістю жіночого досвіду, проблемами дискримінації, емоційної вразливості чи нерівності. С. Фіш доводить, що інтерпретація тексту залежить не лише від самого твору, а й від «інтерпретаційних спільнот» – соціальних і культурних груп, які формують способи читання. Для вирішення проблеми гендерно чутливих моделей читання ця концепція є особливо важливою, оскільки дозволяє пояснити, як шкільне середовище, суспільні стереотипи та культурні уявлення впливають на сприйняття.

Особливої ваги такі методологічні ініціативи набувають у сучасному українському контексті, адже школа дедалі частіше працює з текстами, пов'язаними з війною, травмою, втратою, вимушеним переселенням і кризою безпеки. Гендерно чутливе читання дозволяє побачити, що війна репрезентується в літературі не лише через героїчний або військовий досвід, а й через досвід турботи, очікування, втрати, материнства, волонтерства, емоційного виснаження. Таке розширення оптики допомагає уникнути редукції людського досвіду до патріархальних моделей героїзму й життєвих патернів.

Важливим компонентом гендерно чутливого читання є аналіз мовних стратегій тексту, через які репрезентуються норми фемінності й маскулінності. Особливо продуктивною у шкільній практиці є стратегія роботи з концептом «мовчання», який акумулює стратегії замовчування маргінального або репресованого суспільною практикою досвіду. Учня можна запропонувати визначити, чий голос у творі відсутній, які теми замовчуються, чому певний досвід не артикульовано.

Важливу роль у сучасній гуманітарній освіті відіграють також студії пам'яті та травми, у яких ретельно досліджується функціональна здатність художнього тексту бути простором репрезентації колективної травми. Окремі аспекти, що стосуються сімейної проблематики, порушені в роботі С. Фіялки та Т. Гончарук [3], потребують розширення та більш детальної інтерпретації: статево-рольові функції й патерни чоловічої й жіночої поведінки, які можуть диференціюватися в сучасному контексті, вимагають ретельного добору текстів для читання й осмислення без загрози травмування.

У сучасній українській школі практики гендерно чутливого читання потенційно можуть викликати соціальний опір: частина батьків або учнів сприймає такі практики як «політизацію» освіти або загрозу традиційним цінностям. Проте гендерно чутливий підхід не є ідеологічним нав'язуванням певних поглядів, а скоріше розвиває емпатію та здатність бачити складність людського досвіду.

Отже, гендерно чутливі моделі читання є важливим компонентом сучасної шкільної літературної освіти, що відповідає викликам демократичного та полікультурного суспільства. Вони дозволяють переосмислити роль художньої літератури як простору формування етичної чутливості, критичного мислення та культури діалогу. У цьому контексті урок літератури перестає бути лише простором засвоєння канону й перетворюється на територію відповідального осмислення людського досвіду, у межах якої художній текст стає засобом формування емпатії, толерантності та соціальної відповідальності.

Література

1. Воевутко Н., Кулагіна О. Formation of Criteria of the Anti-Discrimination Analysis of School Textbooks in the Ukrainian Educational Field. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 24th-25th. 2019. Volume II. P. 574–584.*
2. Дороніна Т., Бузько С. Шкільні підручники з української мови в аспекті гендерної збалансованості. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2012. Вип. 7(2). С. 275-284.
3. Фіялка С., Гончарук Т. Травмачутливі тексти в підручниках з української мови та читання для Нової української школи: редакторський погляд. *Технологія і техніка друкарства.* 2023. № 1 (79). С. 97–106.
4. Хамедова О. Автор і читач або авторка і читачка? Гендер і наратив художньої прози Олени Пчілки. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції.* 2016. Вип. 8. С. 103–107.
5. Штохман Л. Феміністична наратологія: оповідний текст як об'єкт контекстуального аналізу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна.* 2012. Вип. 27. С. 325–327.
6. Fish S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities.* Cambridge, MA : Harvard University Press, 1980. 394 p.
7. Iser W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response.* Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1978. 239 p.
8. Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.* Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. 193 p.

Лозова Наталія Григорівна

кандидат філологічних наук,

викладач-методист Комунального закладу

«Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий

коледж імені Івана Франка»

Чернігівської обласної ради,

lozova@pgpk.ukr.education

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: самостійна робота, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення.

Специфіка сучасної системи фахової передвищої освіти полягає в тому, що вона спрямована не стільки на оволодіння предметними знаннями, як на формування в студентів уміння та бажання вчитися, на виховання потреби в навчанні та самонавчанні впродовж усього життя. Відповідно і вивчення курсу історії української літератури не може орієнтуватися лише на інформаційне насичення студента. Якщо раніше метою освіти була підготовка фахівця, який опанував знання в межах програми і набув навчальних умінь і навичок, то сучасні науковці, освітяни та психологи наполягають на необхідності формування в студентів ключових і предметних компетентностей. Одним із ефективних способів досягнення цієї мети, на наш погляд, є організація самостійної роботи студентів фахових передвищих навчальних закладів у позааудиторний час. Самостійна робота студентів пов'язана з відкриттям принципово нових можливостей і отриманням нових позапрограмних знань. Вона сприяє підвищенню самооцінки студента, формує впевненість у своєму творчому й науковому потенціалі.

Роль самостійної роботи в організації навчального процесу вже розглядали в своїх працях О. Анісімова, Г. Артемчук, Л. Шевченко, В. Маскін, В. Романчиков, В. Сіденко, В. Редіна, Б. Скоморовський та інші.

Виходячи із задекларованої думки, з метою з'ясування уподобань студентів щодо методів навчання в період воєнного стану в умовах частотних повітряних тривог та віялових відключень світла, що зумовлює появу концептуальних розривів та освітніх втрат, ми здійснили опитування першокурсників та другокурсників Комунального закладу «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради.

Студентам було запропоновано визначити методи навчання, завдяки яким вони досягли високих результатів у вивченні української літератури. З-поміж запропонованих методів були такі: *розповідь* – це метод навчання, який передбачає оповідну, описову форми розкриття навчального матеріалу з метою спонукання студентів до створення в уяві візуального образу; *пояснення* – вербальний метод навчання, який передбачає розкриття сутності певного явища, процесу, закону. Він ґрунтується не стільки на уяві, скільки на логічному мисленні з використанням попереднього досвіду студентів; *бесіда* передбачає використання попереднього досвіду студентів з конкретної галузі знань і на основі цього залучення їх за допомогою діалогу до усвідомлення нових явищ, понять або відтворення уже наявних знань; *лекція* – це метод навчання, який передбачає розкриття у словесній формі сутності явищ, наукових понять, процесів, які знаходяться між собою в логічному зв'язку, об'єднані загальною темою; *самостійна робота* – це творчий процес з метою пошуку відповіді на невідоме, у ході якого відбувається трансляція культурних цінностей і, як результат, формується світогляд. Викладач у такому

разі виступає як організатор умов для самостійної роботи, що стають поштовхом до формування у студента внутрішньої мотивації розв'язувати будь-яку проблему з творчої, дослідницької позиції [3, с. 102–107].

За результатами опитування, 68 % студентів найдієвішим методом визначили самостійну пошуково-дослідну роботу, для 16 % провідним став комунікативний метод (бесіда), 9 % ефективним вважають метод пояснення і лише 7 % студентів уподобали традиційну лекцію.

Самостійна робота як один із методів пізнавальної діяльності визначається у роботах А. Алексюка, Б. Єсіпова, П. Підкасистого. Самостійна робота як форма організації навчання досліджується у працях Ю. Бабанського, М. Дяченка, Л. Кандибович, І. Лернера, В. Сиротюка.

Процес самостійної роботи корелює із *саморозвитком*, постійним і неперервним *самовдосконаленням*. Самоосвіта, на нашу думку, починається ще з постановки мети, наступні кроки – конкретизація завдань, створення плану, схем дій, які необхідно буде виконати в ході здійснення пошуково-дослідної роботи тощо. Після підготовчого етапу студенти повинні переходити до більш конкретної діяльності, а саме: пошуку наукової літератури, прочитання потрібних для дослідження художніх текстів, здійснення літературознавчого аналізу, підведення підсумків, формування списку використаної літератури та апробації отриманих результатів пошуково-дослідної діяльності.

У сучасній педагогіці функціонують термінопоняття «пошуково-дослідна діяльність» і «пошуково-дослідне навчання», які вважаємо виявами самостійної роботи. Вважаємо за доречне витлумачити їхній зміст у нашому дослідженні.

Так, під *пошуково-дослідною діяльністю* розуміють пізнавальну діяльність, спрямовану на вироблення нових знань про

об'єкти і процеси, поглиблення вже накопичених знань з предмета, реалізацію власних бажань і можливостей, задоволення інтересів, розкриття задатків та здібностей кожного студента [5, с. 27–29]; співпрацю та співтворчість педагога і вихованців, побудовані на визнанні особистості студента, на взаємоповазі його пізнавальної та творчої діяльності й взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності [1, с. 385–392]; дієвий засіб підвищення якості й ефективності знань і умінь, складну динамічну систему, що є сукупністю волі, емоцій та інтелекту особистості, спрямованих на пошук сутності природи речей та їхніх причиново-наслідкових зв'язків [2, с. 29–39].

Основні характеристики пошуково-дослідного навчання: 1) виділення в навчальному матеріалі проблем, які можуть передбачати неоднозначність у їх розв'язанні; спеціальне конструювання навчального процесу; 2) формування уміння висувати версії, гіпотези, обирати проблеми, їх формулювати; 3) розвиток уміння роботи на основі аналізу першоджерел – методики відбору матеріалу, порівняння тощо; 4) робота з першоджерелами у розробленні версій; 5) удосконалення уміння аналізувати літературознавчу інформацію і приймати у процесі аналізу одну з версій, висунутих раніше [3].

Основою пошуково-дослідного навчання є пошуково-дослідна діяльність студентів, яку, за словами П. В. Мороза, варто розглядати в таких контекстах: процесуальному / як спосіб пізнавальної діяльності (спонукає студентів до створення оригінального навчально-значущого продукту, у процесі роботи над яким використовуються засвоєні знання, вміння й навички навчально-пізнавальної діяльності, здійснюється їх перенесення в нові умови, проводиться комбінування відомих способів діяльності чи створюється новий підхід до розв'язання проблеми); змістовного цілеспрямованого особистості (форма зв'язку між

внутрішнім світом студента, змістом і спрямованістю його потенціалу та зовнішнім світом і суспільством) [4].

Результати самостійної пошуково-дослідної діяльності студентів можуть бути оформлені у вигляді рефератів, доповідей на наукових конференціях чи практичних семінарах, статей у наукових збірниках, презентацій, творчих проєктів, мемів, що репрезентують героїв та проблеми літературних творів тощо. У процесі виконання зазначених видів роботи студенти знаходять потрібний літературознавчий матеріал, опановують методи літературознавчого аналізу, розвивають творче мислення та навчаються робити логічні й змістовні, а головне – самостійні висновки.

Література

1. Ісаєва С. Д., Соловей Н. В., Летуновська І. В. Самостійна робота студентів як запорука ефективної організації навчального процесу у вищих закладах освіти. *Грааль науки*. 2023. № 28. С. 385–392.
2. Колінець Г. Г. Формування дослідницьких здібностей у старшокласників. *Обдарована дитина*. 1999. № 5. С. 29–39.
3. Марченко О. Становлення інноваційної особистості педагога-дослідника в умовах шкільного наукового товариства / О. Марченко. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць*. Чернівці : Рута, 2006. (Сер.: Педагогіка та психологія). Вип. 295. С. 103.
4. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання історії України: методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с.
5. Серова С. О. Шлях у світ наукових технологій / С. О. Серова, Н. В. Фоміна. *Управління школою*. 2006. № 3. С. 27–29.

Мхитарян Ольга Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії й методики

мовно-літературної та

художньо-естетичної освіти

Миколаївського обласного інституту

післядипломної педагогічної освіти,

olha.mkhytarian@moippo.mk.ua

ПЕРФОРМАТИВНЕ ВИВЧЕННЯ ДРАМИ-ФЕЄРІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «ЛІСОВА ПІСНЯ» ЗАСОБАМИ ПЛЕЙБЕК-ТЕАТРУ

Ключові слова: «Лісова пісня» Лесі Українки; перформативна інсценізація прочитаного; плейбек-театр; театралізація читання.

Актуальність практикування словесниками елементів плейбеку як різновиду інтерактивного театру імпровізації та комунікативної практики, спрямованої на побудову спільноти, єднання й долучення людей до колективного досвіду через естетичне ритуалізоване дійство, насамперед полягає в тому, що в карколомний воєнний період ця навчальна форма є не лише засобом розвитку творчого потенціалу дитини, а й терапевтичного впливу на неї.

Плейбек – оригінальна форма театрального мистецтва, де актори в режимі імпровізації відтворюють історії, розкриваючи емоції та досвід через рух, мову й музику та створюючи неповторні моменти емоційного зв'язку. Цей різновид інтерактивного театру психологічної імпровізації складається з двох основних комплементарних практик: розповідей особистих

історій глядачів для публіки та їх миттєвих художніх акторських інсценізацій у специфічних формах. Плейбек проходить у формі перформансів, оскільки під час дійства акцентується не на результаті, а на процесі творчості в режимі реального часу, коли навчена група акторів розігрує історію оповідача.

Педагогічний плейбек, за І. В. Кондратець, є формою ситуаційного навчання та взаємодії, що дає змогу кожному присутньому розповісти історію з власного життя та побачити, як учасники відобразять її в імпровізованому творчому перформансі (виставі) [2, с. 20]. Розглядаючи визначені вченими психолого-педагогічні умови організації шкільного інтерпретаційного процесу під час вивчення світової драматургії [1, с. 162–163] у площині досліджуваної проблеми, підкреслимо, що імпровізовані творчі перформанси варто підпорядковувати пріоритету освітніх завдань, реалізувати суто на мотиваційній основі з урахуванням художньо-естетичного досвіду школярів і перспектив їхнього індивідуального розвитку.

Послугування засобами сучасного перформативного мистецтва під час літературних занять безпосередньо здійснюється на основі *рольових вправ та імпровізацій за прочитаними текстами художніх творів*, які фахівці реалізують на основі різноманітних навчальних *форм* [2; 3], що сприяють розвиткові учнівських умінь взаємодіяти, відчувати героїв твору, поринати в атмосферу тексту, а також стимулюють удосконалення їхнього емоційного інтелекту й креативності. Наведемо найхарактерніші приклади інтеграції елементів плейбек-театру у процесі шкільного вивчення драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» як вершинного твору видатної поетеси, що має невичерпні можливості для сценічних інтерпретацій, режисерських рішень,

акторських перформансів. Так, ідеальним інструментом синтетичної діяльності учнів на етапі *підсумкової роботи* над твором вивчення однієї з перлин «діамантового вінця» Лесі Українки (М. Т. Рильський) можуть бути спроектовані форми літературного заняття **«Якби “Лісова пісня” стала частиною мого життя: фінальний плейбек»**.

1. **«Що залишилось у мені?»** – ритуал відкриття. Учні по черзі кажуть одне слово або коротку фразу, що асоціюється з твором після його вивчення, наприклад: *«Мавка – душа, вічність, сонілка, тиша в лісі, страх бути собою тощо»*. Плейбек-актори відразу імпровізують мінісцену з 3–4 таких висловів, вибудовуючи *емоційну мозаїку*.

2. **«Монолог героя з мого майбутнього»**. Кожен учень, обравши персонажа, із яким найбільше себе ототожнює: Мавку, Лукаша, Килину, Перелесника, Матір, Лісовика та ін., готує стислий монолог (3–4 речення) від імені героя через кілька років після подій твору. Плейбек-група імпровізовано відтворює сцену або емоцію, пов’язану з цим висловом. Наприклад, учень промовляє: *«Я – Лукаш. Я все ще чую її пісню. Вона нікуди не зникла, хоч і не стала людиною...»*. У відповідь акторська група створює образ *порожньої хати з тінню Мавки, що проходить крізь стіну*.

3. **«Діалог із Лісом»**. Учні розігрують сцену «зустрічі з Лісом»: хтось як уявна постать приходить до Лісу, щоб запитати / отримати пораду / почути відповідь. Один учень розповідає свою історію про власний конфлікт або сумнів. Інші – у ролі істот Лісу: Мавки, Русалки, Лісовика, Водяника, дають відповіді. Плейбекери демонструють сцену «зустрічі людини з Лісом у ХХІ столітті», що є сучасною адаптацією філософії твору у стилі *форум-театру*.

4. **«Живий фінал»: композиція “Лісова пісня” – у моєму серці**». Учні стають у коло, де кожен озвучує рядок із твору, що підсумовує його враження. Інші створюють «живу скульптуру» або мінісцену до цієї фрази. Наприклад: *«Хто любить ліс – тому не страшна самота», «Ти душу дав – я голос твій вертаю»*. Поступово з виголошеного формується *поетична сценічна мозаїка* – фінальна естетична рефлексія.

Результативність цілеспрямованого використання запропонованих театральних вправ, що мають одночасно задіювати естетичну комунікацію, вербальні й невербальні засоби, інтеграцію учнівської імпровізації й тлумачення тексту, самопізнання і самовираження через індивідуальну творчість, значною мірою залежить від рівня професійної підготовки вчителя-технолога, здатного вибудувати власну систему такого навчання літератури на основі врахування психолого-дидактичних умов роботи в конкретному класі та специфіки шкільного інтерпретаційного процесу.

Література

1. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2008. 465 с.
2. Кондратець І. Педагогічний плейбек. *Дошкільне виховання*. 2017. № 2. С. 20–24.
3. Концева В. Інноваційні методи навчання на уроках літератури: використання елементів плейбек-театру: вебінар // Освітній проєкт «На урок». 2024. URL: <https://youtu.be/BnZG0ESvtqc>.

Небеленчук Ірина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
теорії і методики середньої освіти
комунального закладу
«Кіровоградський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського»,
nebirina@ukr.net

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В ШКОЛІ ЯК ПРОСТІР ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Ключові слова: *духовність, національна свідомість, деколонізація, національна ідентичність, світогляд, мілітарна література, самовираження.*

У контексті російсько-української війни значущості набуває тема формування ідентичності та національної свідомості. На переконання науковця Л. Овдійчук, *«духовність людини є точкою опертя в нинішньому світі, перенасиченому жорстокими викликами українсько-російської війни <...>»* [5, с. 173]. *«Саме твори художньої літератури виявляють моральний і естетичний вплив на людину, сприяють особистісному зростанню, наближують людину до духовності»* [4, с. 161]. Тому формування національної свідомості є важливим аспектом літературної освіти.

Національна свідомість – це сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософських, релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтацій та ідеалів, у яких виявляються особливості життєдіяльності нації. Складовими національної свідомості є такі:
- сприймання людей, навколишнього світу, середовища; -

поважливе ставлення до представників інших націй і національностей, їхньої культури; усвідомлене ставлення до історії своєї країни, її традицій, мови та культури; усвідомлення національної цінності: орієнтири, духовні цінності, місце нації у світі; усвідомлення державної приналежності: мова, культура, історія.

Література є потужним джерелом деколонізації в ширшому розумінні: переосмислення творів російської літератури, відкидання міфів і стереотипів, нав'язаних іншою культурою. За допомогою творів літератури можемо моделювати ідентичність, оскільки не у всіх вона сформована, а колоніальний досвід чи совецька модель психології і нині тяжіє над нами. З'ясування питання ідентичності допомагає визначити істинних героїв і антигероїв. За допомогою творів літератури можемо визначити код української нації, національної ідентичності. Складниками такого коду є чотири важливі позиції: насамперед це мова. Тому значна низка творів висвітлює значущість мови для українського народу. Це поезія Богдана-Ігоря Антонича, О. Олеся, Василя Симоненка, Є. Маланюка, Василя Стуса, Л. Костенко, Тетяни Майданович та інших; народна пісенна творчість, зокрема на основі пісень патріотичного спрямування можемо прослідкувати певну частину історії українського народу. Це такі різновиди пісень, як рекрутські, стрілецькі, жовнірські, героїчні, пісні воїнів УПА та інші: «Ой матінко-вишня», «В суботу пізенько», «Ой хмариться, туманиться..», «Розпрощався стрілець...», «Ой на горі та й жєнці жнуть», пісні літературного походження «Ой у лузі червона калина...» Степана Чарнецького, «Зродились ми великої години...» Олеся Бабія, «Мій друже Ковалю...» Миколи Матоли та інші [4, с. 161]; обряди та звичаї українського народу; - традиції та культурні надбання.

У сучасному літературному просторі з'явилася низка творів, у яких порушені питання національної ідентичності, формування національної свідомості, самовизначення, національно-патріотичного виховання та інші. Сучасна література є джерелом пізнання насамперед себе, світу, усвідомлення приналежності до культури держави. Мілітарна ж література є джерелом ствердження та самоствердження нації, висвітлення й усвідомлення травматичного досвіду минулого та теперішнього нашої держави у ході воєн, важливою з'єднувальною ланкою між теперішнім і майбутнім. Література війни завжди була і є чимось значно більшим, ніж проста фіксація подій і переживань.

Значуще місце в літературі посідає тема патріотизму та формування громадянської позиції українців: любов до домівки, краю, Батьківщини, неймовірне бажання боронити її від нападників, всіляко чинити опір агресії. Ваговитості набувають теми історичної пам'яті, людських випробувань у нелюдських обставинах, ролі жінки-матері, жінки-дружини, жінки-захисниці. Творами такого спрямування є народні перекази та легенди українців: («Савур-могила. Легенди та перекази Нижньої Наддніпрянщини», упорядник В. Чабаненко), переказ про заснування перших козацьких поселень та козацьку старшину та мотиви національної пам'яті про запорожців: «Старі Кодаки й перші запорожці-козари», літописні оповіді. «Повість минулих літ»: «Три брати – Кий, Щек, Хорив і сестра їхня Либідь» (у переказі В. Близнаця), «Слово о полку Ігоревім», повість «Кирило-Кожум'яка О. Олеса, історична оповідь «Богатирська застава» Сергія Плачинди, пригодницька повість ««Таємниця козацької шаблі» Зірки Мензатюк та інші.

За допомогою творів літератури ми осмислюємо та переосмислюємо історичні події, трагічні для України (Голодомор,

репресії, війни) у такий спосіб допомагаючи здобувачам освіти «проговорити» чи «пережити» травми минулого, інтегруючи їх у спільний національний досвід. Це «Фуга смерті» Пауля Целана, сучасна пісенна творчість: «Біля тополі» Петра Солодухи «Місто Марії», «Квіти мінних зон» Святослава Вакарчука, «Українська лють» (адаптація італійської народної пісні «Bella Ciao», виконання – Х. Соловій), «Азовсталь» (слова – С. Соловій, музика і виконання – рок-гурт «Kozak System»), «Не сумуй» (слова і музики – О. Рожко), «Фортеця Бахмут» (слова – Т. Тополя, музика – С. Вусик) та інші [4, с. 162].

На прикладі творів літератури формуються загальнолюдські цінності, ціннісні орієнтири, такі як любов, милосердя, співчуття, повага до надбань свого народу, повага до представників різних націй і їхньої культури. Поняття свободи, честі, гідності, відданості землі, народу та Батьківщині та відповідальності за їхню долю є невід’ємною складовою українського світогляду. Поява сучасної мілітарної літератури засвідчує героїзм, мужність і стійкість наших бійців їхнє прагнення за будь-яких обставин боронити рідну землю; витривалість звичайних людей, які допомагають збройним силам України.

Сучасна поезія представлена іменами поетів Богдана Томенчука, Ліни Ланської, Наталії Крісман, Василя Ковтуна, власною поезією. З-поміж поетів-воїнів, які пишуть про війну можемо назвати імена Олега Бородая, Гліба До, Павла Вишебаби, а з-поміж письменників, які віддали життя, щоб звільнити нашу землю від ворогів, – імена Юрія Руфа, Гліба Бабича, Іллі Чернілевського, Максима Кривцова, Артема Довгополого, Євгена Баля, Миколи Кравченка, Вікторії Амеліної та інших. *«Окреслюючи тему війни у творах літератури, можемо констатувати, що письменники порушують обширне коло*

XII волошинські читання: «Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство» проблем, які пов'язані із війною» [3, с. 48–49].

Отже, література є потужним джерелом формування національної свідомості, вона є віддзеркаленням подій сучасності та потужною зброєю. Письменники розкривають мотиви мужності, сили, волі, незламності наших захисників і захисниць, а тому література є спробою осмислити і передати досвід, який часто виходить за межі людського розуміння. Художні твори є джерелом колективної пам'яті про трагічні сторінки нашого народу. Твори літератури висвітлюють питання приналежності нації, її ідентичності, сприяючи міжнародному визнанню нашої культури та свідомості. На переконання науковця А. Мартинець, *«у різні моменти історії література виконує надважливу місію, консолідуючи навколо себе однодумців, даючи силу, формуючи наснагу на протистояння злу. Поезія, яку називають «душею народу» у надскладні часи формує особливий ракурс бачення світу і людини у ньому, культурних та ментальних цінностей, сутності свободи та боротьби за неї» [2, с. 43].*

Література спільно з мовою є зброєю у боротьбі з ворогам, ознакою самовираження, стійкості та незламності українського духу протягом віків. Саме твори літератури закладають підвалини для розуміння нашої національної сутності, а читання художньої книги, на переконання науковця Н. Грицак, *«дає змогу усвідомити особливість етносвідомості та національного характеру українців, осмислити трагічні сторінки нашої історії, з яких викристалізована сучасна жага до свободи і незалежності рідної землі» [1, с. 69].*

Література

1. Грицак Н. Р. Читання художньої книги крізь призму реалій війни. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XI Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської*

- науковопрактичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 300 с. С. 65–69.
2. Мартинець А. М. Екзистенційність жіночих образів у поезії Марини Пономаренко. Сучасна українська література періоду воєнного лихоліття у контексті екзистенційних парадигм : Всеукраїнська наукова конференція. Збірник тез. (Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, 13-14 листопада, 2025). Електронне видання. Івано-Франківськ : Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2025. 78 с. С. 43–46.
 3. Небеленчук І. О. Трансцендентність символізму поезії про війну у збірці «Хрещені лихом» Ліни Ланської». Сучасна українська література періоду воєнного лихоліття у контексті екзистенційних парадигм : Всеукраїнська наукова конференція. Збірник тез. (Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, 13-14 листопада, 2025). Електронне видання. Івано-Франківськ : Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2025. 78 с. С. 48–52.
 4. Небеленчук І. О. Формування ціннісних орієнтирів учнів на прикладі сучасної поезії про війну. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. ХІ Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 300 с. С. 160–166.
 5. Овдійчук Л. М. Сучасна проза для дітей як джерело формування духовних цінностей здобувачів освіти у ЗЗСО. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. ХІ Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науковопрактичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 300 с. С. 173–179.

Овдійчук Лілія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

завідувач кафедри української мови та

літератури історико-філологічного факультету

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка С. Дем'янчука, м. Рівне,

lilia_regi@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ З ІІІ ТЕХНОЛОГІЄЮ В КОНТЕКСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Ключові слова: Штучний інтелект (ШІ), методика аналізу художнього тексту, «галюцинації» ШІ, верифікація контенту, медіаграмотність, НУШ, Павло Вишебаба, «Марсіани», професійна підготовка вчителів-словесників.

Літературна освіта в умовах реформування та запровадження НУШ передбачає не накопичення знань, а формування **компетентностей** (критичне мислення, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію). Сучасні технології, зокрема ШІ, створює нові можливості і загрози, оскільки може виконувати роль потужного когнітивного тренажера і «шпаргалки», причому не завжди коректної.

Учителі нині – це не ретранслятори знань, а архітектори комунікації, які навчають учнів взаємодіяти з інформаційними системами. Сучасний урок літератури наразі неможливо уявити без використання ШІ, оскільки, з одного боку, це забезпечує реалізацію діяльнісного підходу на уроках літератури, а з іншого – допомагає спрямувати здобувачів освіти до критичного освоєння

штучного інтелекту. Тому викладання методики літератури у ЗВО на нинішньому етапі підпорядковане викликам технологізації освіти, застосуванні ШІ-технологій під час вивчення літератури. Це важливо й з огляду на безконтрольне використання здобувачами освіти чат-ботів ChatGPT, Claud та ін., яке унеможливорює творчий процес під час опрацювання програмового матеріалу на уроках літератури, виконання домашніх завдань.

На уроках літератури у ЗЗСО аналіз художнього твору є найоб'ємнішою складовою програмового матеріалу, тому методика його аналізу завжди актуальна і потребує постійного «підживлення» та оновлення в умовах стрімкого розвитку суспільства та зміни освітніх парадигм. Ця методична проблема завжди була у фокусі уваги класиків методики: Тетяни та Федора Бугайків, Н. Волошиної, Б. Степанишина, Є. Пасічника і сучасних учених: С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Слижук, Л. Овдійчук, Т. Яценко.

Методика аналізу тексту в освітньому процесі за умови використання ШІ передбачає різноваріантні підходи. Зокрема, побудова крос-культурних паралелей, коли ШІ є інструментом для миттєвого пошуку спільних тем у творах української та зарубіжної літератури та їх порівняння. Під час такої взаємодії у здобувачів освіти формуються м'які навички (Soft Skills), критичне мислення. Важливим завданням для майбутніх філологів є навчитися верифікувати аналітичні висновки ШІ (пошук «галюцинацій» алгоритму в літературознавчому контексті), щоб згодом у професійній діяльності формувати такі знання і вміння в учнів. Окрім того, формується медіаграмотність, зосібна, етичне використання генеративного контенту та дотримання академічної доброчесності.

Зупинимося на методах аналізу художнього твору, зокрема, епічного, який передбачає поділ тексту на частини, складання плану, визначення зав'язки, кульмінації, розв'язки, читання з коментарем, переказ. Окрім того, для розкриття змісту і форми твору: теми, головної думки, образності, – необхідна низка запитань, яка підводить учнів/учениць до певних розмислів, тверджень, висновків.

Наведемо приклад аналізу твору Павла Вишебаби «Марсіани», яке вивчається за програмою з української літератури у 7 класі. [2, с. 17] Це оповідання написане по гарячих слідах війни воїном, письменником, який з самого початку повномасштабного вторгнення рф перебуває на фронті. П. Вишебаба, сам родом із Донеччини, описує, як побратими, вперше побачивши терикони біля міста Мар'їнки, жартівливо назвали локацію Марсом, а себе марсіанами. У тексті немає опису бойових дій, навпаки, автор зосереджує увагу протилежному: воїни, які зупинилися на ночівлю в дитячому садочку, дивляться на себе очима цивільного світу: брудні берці, зброя, камуфляж тут мають сюрреалістичний вигляд. Вони відчують провину за свою присутність там, де мають бути діти. Наступні їхні дії – прибирання, гра на фортепіано й уявна записка дітям, які обов'язково сюди повернуться після закінчення війни, виявляють найвищу гуманну сутність український бійців – намагання зберегти чистоту і наївність дитячого світу навіть тоді, коли самі є частиною війни.

Під час вивчення дисципліни «Методика навчання української і зарубіжної літератури», зокрема, теми «Аналіз художнього твору» здобувачами освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А4 Середня освіта Українська мова та література ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний

університет імені академіка Степана Дем'янука» на практичному занятті було опрацьовано цей твір. Під час підготовки до практичного заняття студенти/студентки проаналізувати матеріал у підручнику [3, с.174-177], а також скористалися методом критичного мислення «Кола Венна» для порівняння героїв твору, оскільки персонажі – побратими, перебувають в одній бойовій одиниці, на одній локації, з однією метою, але кожен із них до війни жив у різних регіонах України, кожен мав свою улюблену роботу, світ захоплень. «Кола Венна» дозволили увиразнити індивідуальні риси персонажів та підкресли їхню спільну ціль – повернутися з Марсу, тобто з війни, до мирних справ. Письменник дає розуміння підтексту у записці: марсіани – це не тільки про планету, це і про Бога війни, якому тимчасово підпорядковані герої твору, служать Марсу, щоб повернути мирне життя в Україну, щоб діти могли готуватися до Свята Весни. Проте цим не завершився аналіз твору, оскільки відбулася своєрідна міжпредметна інтеграція з ОК «Історія зарубіжної літератури» під час вивчення теми війни у зарубіжній літературі ХХ ст. У фокусі уваги студентів на практичному занятті були твори Е. М. Ремарка «На західному фронті без змін», Г. Белля «Коли ти прийдеш у Спа...» та Дж. Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі». На узагальнювальному етапі ШІ Gemini (модель Gemini 3 Flash від Google) [4] було запропоновано згенерувати схему порівняльного аналізу. Він створив схему з такими структурними елементами: тип війни, головний акцент, трагедія. Під час розгляду студенти/студентки доповнювали, спростовували, а також і погоджувалися із запропонованим ШІ компаративними висновками.

Джеміні (Gemini) було запропоновано таке завдання: порівняти твір українського письменника Павла Вишебаби

«Марсіани» з попередньо проаналізованими художніми текстами зарубіжних письменників. Відповідь ШІ виявилася хибною. Аналіз не відповідав змістові твору. Це була так звана «галюцинація ШІ», тобто згенерована відповідь з фактичними помилками. [1] Очевидно, текст оповідання не був відомий Gemini. На занятті студенти ознайомилися з AI-аналізом твору, проте всі визнали, що відповідь некоректна. На запитання, що б вони запропонували ШІ, відповіли: «Прочитати оповідання». Джеміні, отримавши текст оповідання, зробив цілком адекватний порівняльний аналіз з кожним із творів. За допомогою проведеної верифікації помилкову інтерпретацію тесту ШІ було відкориговано. Майбутні словесники доповнили аналіз власними спостереженнями. Насамкінець, кожен/кожна поділився/поділилася своїми враженнями про співпрацю з ШІ, зробили висновки про важливість навичок створення завдань для штучного інтелекту та впровадження стратегій верифікації згенерованого контенту.

Здобувачі вищої педагогічної освіти зробили висновок, що AI-аналіз не замінює естетичного переживання від читання, а стає технологічним містком, що адаптує класичну літературну освіту до запитів сучасного цифрового покоління.

Отже, методика аналізу художнього твору на сучасному етапі літературної освіти доповнена новими методами: AI-аналізом та методом верифікації. На уроці української літератури учням так само можна запропонувати перший варіант аналізу ШІ і завдання: прочитати аналіз, оцінити його правильність і дати пораду ШІ.

Таким чином використання ШІ під час аналізу художнього твору у закладах освіти є не тільки важливим інструментом глибинного прочитання тексту здобувачами освіти, а й сприяє формуванню критичного мислення, медіаграмотности та готує

майбутніх словесників до реалізації концепції НУШ в технологічному суспільстві.

Література

1. Генерація тексту мовною моделлю Gemini (Google) на запит щодо аналізу оповідання П. Вишебаби «Марсіани». 12 квітня 2026 р. [Фактологічна помилка: невідповідність змісту твору]. Текст відповіді зберігається в особистому архіві автора (дата звернення до моделі: 12.04.2026).
2. Українська література. 7–9 класи : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний, О. В. Слоньовська, І. В. Пухонська. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ МОН від 24.07.2023 № 883). Київ, 2023. 54 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ugrbrB4kOaTM2MalKv55-4r4UPrbC-WT/view>
3. Українська література : підруч. для 7 кл. закл. заг. серед. освіти / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний, О. В. Слоньовська, І. В. Пухонська. Київ : Генеза, 2024. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/2864-ukrainska-literatura-zabolotnyi-7-klas-2024.html>
4. Gemini [Electronic resource] : [Large language model] / Google AI. 2026. Mode of access: <https://gemini.google.com/> (date of access: 09.05.2026).

Орлова Ольга Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри світової літератури

Полтавського національного педагогічного

університету імені В. Г. Короленка,

oorlova08@ukr.net

ДІАГНОСТИКА ІДЕНТИЧНОСТІ: ЗА ВІРОЮ АГЕСЬОВОЮ

Ключові слова: зарубіжна література, динаміка змін, ідентичність, когерентність.

Зарубіжна література як шкільний предмет з моменту свого існування викликала багато протилежних реакцій суспільства загалом, окремих політиків, публічних персон тощо. Окрім благородної місії, яку визначив Д. Наливайко у 1990-х роках та яка залишається метою предмета: «залучити дітей та підлітків до духовної скарбниці людства, дати їм основи естетичного і морального виховання» [2, с. 3], поява нового предмета рятувала вчителів російської літератури від масового скорочення. Це був прагматичний та єдино правильний вихід, можливо, і компромісний з огляду на трагічні події сьогодення. Дійсно, російська література залишилася в українській школі, хоча тенденцію на скорочення ретельно підраховували в аналітичних дослідженнях. Одна з перших подібних робіт була зроблена відомим ученим і методистом Ю. Султановим, який простежив динаміку змін національних літератур в програмах 1990-х років у бік європеїзації.

Динаміка змін репрезентації літератур різних культурологічних регіонів і зон у шкільних програмах із світової літератури [4, с. 50]

Рік	Програми	Європейська література	Література США і Канади	Література Латинської Америки	Російська література	Білоруська література	Література Сходу
1995	За ред. К.О. Шахової	55,4%	10,4%	1,7%	28,2%	1%	8,7%
1998	За ред. Д.С. Наливайка	64,5%	7,5%	3%	20,2%	0,8%	4%

Пізніше аналітичні звіти фіксували незначний відсоток цієї літератури. Так у програмах О. Ніколенко (2012-2015 рр.) було менше 10 відсотків. Це був процес, який проходила країна у суспільних інституціях різних спрямувань і щаблів. Можливо, треба було діяти рішучіше та більш кардинально – сьогодні ми ясно бачимо недоліки та прогалини державної політики, як стара людина з висоти пережитого бачить усі свої життєві помилкові кроки та вчинки. Але це ретроспективний погляд, ми пам'ятаємо, яким болючим було мовне питання, як вірили в гарантії безпеки, намагаючись вирішувати проблеми дипломатично та поступово.

Із зарубіжною літературою постійно відбувалися кардинальні зміни. Мінялися назви предмета, програми, вимоги до професійності вчителів. Зарубіжники здобували другу вищу освіту, здебільшого зі спеціальності українська мова та література. В університетах вводилися спеціальні скорочені курси для здобуття нової кваліфікації. У 2010-х роках предмет отримав нове дихання, коли до текстуального та додаткового читання була залучена сучасна література для дітей і підлітків – цікава, актуальна, психологічно

обґрунтована та доречна. Важко перерахувати методичні прориви учених, методистів, учителів зарубіжної літератури від інноваційних методик до відкритих платформ, сайтів, спільнот у соцмережах. Лише груп у фейсбуці на сьогодні існує більше десяти, серед них Надії Галаган (61,1 тис. учасників), Лесі Сич (54,4 тис.), Людмили Торби (25 тис.), Наталії Гіренко (21,5 тис.), Зої Гаркуші (9,4 тис.), Ірини Желіховської (8,1 тис.), Людмили Малєєвої (6,8 тис.) тощо.

Про здобутки можна говорити довго, а можна одним подкастом все це перекреслити, причепити жовту зірку на спину вчителям «русистам», крикнувши: «Атю!». «Без Пушкіна не було би Путіна» – назва виступу професорки Національного університету Києво-Могилянська академія Віри Агеєвої 03.11.2025 р. на LIGA.net. Ця розмова була саме про вчителів, які сьогодні вчать зарубіжній літературі, і які є, на думку професорки, загрозою для національної української ідентичності: «Ці русисти почали викладати зарубіжну літературу. І коли русисти будуть викладати у нас українську літературу, якщо їх об'єднують, це велика загроза для національної ідентичності. Русисти не повинні викладати українську літературу. Це принципово, і це не про освіту, це про національну безпеку... Якщо людина здобула вищу освіту з російської літератури – то це майже діагноз» [1].

Наука завжди апелює до фактів, аналітики, статистики. Безапеляційність і бездоказовість звинувачень поважної вченої викликала емоційний розголос серед вчителів, затаврованих таким образливим під час війни словом – «русисти». Як же виміряти рівень ідентичності, за якими ознаками ставити діагноз – походження, національність, освіта? За відповіддю звертаюся до роздумів Ю. Прохаська, який у глибокій статті про ментальність та ідентичність українців, пише: «Загалом відмінність залягає в основі

людського. Відмінність є структурною ознакою мови, відмінність є структурною ознакою мислення. Мусять бути відмінності для того, щоб ми були самі собою. І як то не парадоксально, відмінності мають бути всередині уявлюваної спільноти, щоби вона почувалася єдиною. Тобто відмінність є запорукою відчуття когерентності, як би це не парадоксально могло звучати» [3]. Відчуття когерентності глибше за регалії та освіту, за анкетні дані та боротьбу з інакшістю. Хвили єдності нації, освітянської громади, дійсно, треба відчувати.

Література

1. Агеєва В. Без Пушкіна не було би Путіна. URL: https://www.liga.net/ua/politics/interview/bez-pushkina-ne-bulo-by-putina-vira-ahceieva-pro-ukrainu-istorychnu-pamiat-novu-knyhu?utm_source=fb&utm_medium=cpc&utm_campaign=social
2. Наливайко Д. С. Вивчення зарубіжної літератури в школах України цілком відповідає політичному курсу нашої держави. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1998. № 8. С. 3–4.
3. Прохасько Ю. Ми схильні окреслювати себе через страждання. URL: https://zaxid.net/statti_tag50974/
4. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури: Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 2. С. 50–54.

Расевич Любов Петрівна,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри історії української літератури
та компаративістики
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
rasevych.liubov@kpnu.edu.ua

**РОМАН АНАСТАСІЇ ЛЕВКОВОЇ «ЗА ПЕРЕКОПОМ Є
ЗЕМЛЯ» ЯК НАВЧАЛЬНИЙ РЕСУРС ДЛЯ ОСМИСЛЕННЯ
МОВНОЇ ПОЛІТИКИ ОКУПАНТА ТА ЗНАЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Ключові слова: сучасна українська література, старша школа, літературна освіта, національна ідентичність, українська мова, метамодернізм.

Тема розроблення програм для навчання старшокласників зараз актуальна, оскільки пілотні класи НУШ уже невдовзі досягають порогу переходу до старшої школи. У межах дискусій про оновлення програм з української літератури важливим є оновлення змісту програм творами нових письменників, з акцентом на тексти сучасної української літератури, що раніше було представлено вкрай скупо, унаслідок чого учні мали дуже обмежене уявлення про сучасний літературний процес у країні. Література так чи інакше є дзеркалом, яке відображає суспільні проблеми, тривоги, сподівання. Активізація теми Криму зараз дає змогу залишати питання окупованого півострова в межах актуального літературного дискурсу та водночас дає змогу українцям на неокупованих територіях, а також кожному, хто має

бажання розібратись у питаннях, чому з Кримом усе склалось саме так, як склалось, дослідити цю проблему крізь призму досвіду героїв роману, якому сама авторка дала означник «кримський». Роман Анастасії Левкової «За Перекопом є земля» – це художня історична проза, що висвітлює непросту долю Криму, поєднуючи життєві шляхи кількох поколінь родин з історією півострова, його етнічним розмаїттям та культурною поліфонією. Твір простежує особисті та національні вибори героїв у контексті визначальних подій і доводить оповідь до анексії 2014 року. Роман, однак, порушує проблему ідентичності, коли питання особистої самості часто тотожне питанню національної самості та загалом аспектові перебування чи на боці гуманізму й культурної рівності, чи на боці типово імперських, зверхніх щодо розуміння інших націй, етносів, ксенофобських наративів, трансльованих із перших сторінок російськомовними, зокрема Інною Іванівною – учителькою з російської мови та літератури головної героїні. Авторка послідовно демонструє, як російське в кримських школах уже часів незалежної України й автономного Криму в її складі перетворює уроки російської словесності та потужний майданчик імперської ідеології: *«Один із творів був – Сайтумера Еміна <...> Зойка Ващучка, побачивши під твором прізвище, сказала: “То це ж не російський письменник! Кримськотатарський, напевно! Чому ми вивчаємо цей вірш у курсі російської літератури?”*. Інна Іванівна відповіла: *“Діти не заглиблюємось. Усі, кого ми вивчаємо, російські письменники”*» [1, с. 55]. Роман дає унікальний матеріал для роботи зі старшокласниками, адже порушує тему неперервної і вкрай ефективної (згубної для українців та кримських татар) мовної політики окупанта на теренах історично неросійського Криму, показує, як витіснення української і кримськотатарської

мови та взагалі ксенофобське ставлення до кримських татар, які споконвіку проживали на цих історично своїх землях, проте зазнали нищівного впливу російських колонізаторів, впливає на життя підлітків, які на своїй землі почуваються утискуваними, нехтуваними.

Текст виразно демонструє мову як маркер ідентичності та чинник світогляду, парадигму свободи, яку в період формальної окупації з 2014 року та неформальної, проте наявної, очевидної інформаційної та освітньої окупації до 2014 року, обмежують, забороняють і контролюють. Це робить роман важливим ресурсом для осмислення механізмів тиску: штучне нав'язування імперської величі через освітню політику тут є одним із лейтмотивів.

У методичному аспекті роман має значний дидактичний потенціал: він сюжетний, що полегшує процес сприйняття учнями; оповідь ведеться від першої особи, що викликає довіру до досвіду протагоністки та викликає емпатію; характери героїв не є схематичними (наприклад, авторка зображує еволюцію героїні, водночас показуючи, як у ній одній, зокрема й через багатомовність, поєднуються різні світоглядні версії її ж: *«Мені до вподоби говорити українською, бо з нею з'являюся інша я. Одна я – була колись у розмові кримськотатарською: то лагідна, то розлючена, то сумна, то весела. Друга я – англomовна: впевнена у собі й трошечки галаслива. Третя, точніше найперша я – звичайно, рідномовна, себто російськомовна»* [1, с. 36]); дає змогу багато працювати з цитатами, що відображають мовні упередження, мовний булінг та пропаганду, порівнювати художнє зображення з реальними кейсами окупації, організувати дискусії про цінність мови (зокрема, за концепцією українців як «нації, що вижила» – англ. *survived nation* – згідно з О. Забужко); зіставляти

ситуацію з українською мовою (яка, попри лінгвоцид, вийшла з імперії в чи не найкращому стані з мов усіх пострадянських країн) та кримськотатарською, яка особливо потребує підтримки в її збереженні; відстежувати та аналізувати внутрішній вибір героя і мовну стійкість.

Завдяки текстам на кшталт роману А. Левкової «За Перекопом є земля» можна якнайповніше залучати потенціал навчання української літератури на екзистенціально-діалогічних засадах (Г. Токмань [2]), формувати громадянську, культурну та комунікативну компетентності, а також критичне мислення й емоційно-ціннісне ставлення до української ідентичності, бачити вплив мовно-культурних наративів на особисте світобачення, розуміти себе та власну національну позицію важливою ланкою в загальній міцності та опірності української ідентичності, краще розуміти сучасну українську літературу та взагалі роль літератури в процесі націєконсолідації.

Література

1. Левкова А. За Перекопом є земля. Кримський роман. 4-те вид. Київ : Лабораторія, 2023. 392 с.
2. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; наук. кер. В. Г. Дончик ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 42 с.

Тіхоненко Світлана Олегівна,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри
германських мов, зарубіжної літератури
та методик їхнього викладання
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка,
учитель зарубіжної літератури
лицею «Мрія» Кропивницької міської ради,
leosha2904@gmail.com

МЕТОДИКА ХРОНОТОПІЧНОГО АНАЛІЗУ ЯК ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Ключові слова: простір, час, хронотоп, хронотопічний аналіз, урок літератури, гомерівські поеми.

Література, як і інші види мистецтва, покликана відображати навколишню дійсність, у тому числі і життя людини, його думки, переживання, вчинки і події. Категорія простору і часу при цьому є невід’ємним компонентом побудови авторської картини світу. Простір і час відносяться до основних смислотворчих філософських категорій, без яких неможлива світоглядна модель реальності.

У літературному творі просторово-часова картина завжди представлена в символіко-ідеологічному аспекті. Літературознавці розглядають час і простір як відображення філософських уявлень художника, аналізують специфіку художнього часу і простору в різні епохи, в різних літературних напрямках і жанрах. Хронотоп – взаємозв’язок часових та просторових відношень, художньо освоєних у літературі. Дуже важливим є те, що на хронотоп

розповсюджується діалогічність художнього і літературознавчо-наукового мислення.

Визначення простору, вважає українська дослідниця Н. Копистянська, буває прямо адекватним до реальності (він представлений топографічно конкретно чи з акцентом на загальну типовість) або таким, що створюється з розрахунком на уяву сприймача. Простори можуть відокремлюватись або поєднуватись у часі, ідеї, події [4].

Сучасний урок літератури – урок формування духовного та інтелектуального обличчя українця майбутнього – покликаний залучати учнів до найкращих здобутків світової та української літератур, формувати прагнення до активного діалогу з художнім твором, естетичні смаки та аналітичні здібності, розвивати критичне мовлення тощо. Серед багатьох методів та прийомів одним із ефективних є хронотопічний аналіз художнього тексту на уроках літератури.

Хронотопічний аналіз – дослідження часово-просторових параметрів художнього тексту, осмислення взаємозв'язків часових та просторових відносин художнього тексту. Методика використання хронотопічного аналізу ставить за головну мету – збагнути сенс твору, наблизитись до розуміння авторського задуму, формувати читацькі компетенції.

При вивченні у 8-му класі НУШ теми «Ідеали Античності з нами» при вивченні окремих фрагментів поеми Гомера «Іліада» [1] важливо дати учням уяву про бачення світу античною людиною. Ідея роду відіграє домінуючу роль у свідомості давніх греків: Ахеї піднялись на війну проти Трої, адже одному із роду Атреїв, Менелаю, нанесено смертельну образу. Окрім того, в центрі світу, за уявою давніх греків, стояла людина: *«Можемо говорити певною мірою про антропоцентричність античної моделі світу в земному бутті, де нерозривно поєднані людина і природа...»* [3, с 14].

При аналітичному дослідженні поеми Гомера «Іліада» [1] необхідний аналіз хронотопу твору з метою виявлення життєвих цінностей давньої людини, її морального кодексу. Художній простір у хронотопі поеми відіграє домінуючу роль. На нашу думку, слід звернути увагу на дві особливості художнього простору: по-перше, щит Ахілла, як «наочний образ світової гармонії», за визначенням Б. Шалагінова, та художній простір, в якому перебувають троянці та ахеї. На думку Б. Шалагінова на щиті чітко виявляються, вирізняються три частини: небо, життя людей, океан [4, с. 30]. Мирне життя людей описане рапсодом з любов'ю та захватом, простір відкритий: неосяжне небо, золоте поле (життя селян). Варто попросити учнів дослідити, в якому ж просторі перебувають ворогуючі сторони. Троянці замкнені в стінах Трої, ахеї ж «затиснені» з одного боку, стінами Іліону, з іншого морем, що відрізало їх від рідного дому. Виникає питання, чому художній простір замкнений як для ахеїв, так і для троянців? На думку Гомера, війна не дає людям вільно дихати, не дає відчутти «простір свободи», кровопролиття ув'язнює людину.

У поемі Гомера «Одіссея» [2] (10 клас, тема «Золоті сторінки далеких епох») велике значення відіграє простір моря. Для того, щоб Одиссею досягти рідної Ітаки, йому слід подолати великий морський шлях, при чому море – ворожий простір для героя. Посейдон, бог моря, стає головною перешкодою на путі героя. Всі острови, на які потрапляє герой, стають справжнім випробуванням для Одиссея, випробуванням на силу духу, силу його розуму, силу Людини. Бурхливе море уособлює в поемі не тільки життя, сповнене страждань та бід, не тільки невблаганний фатум, а й стає наочним символом давнього обряду ініціації, який відбито в пригодах Одиссея [4, с. 31]. Також цікаво подивитись на простір світів, куди потрапляє Одиссей під час своєї подорожі. По-перше, це чужі світи для героя, там його чекали страждання, там він

постійно балансує на грані життя та смерті, там поступово він втрачає своїх друзів. По-друге, всі світи мають замкнений простір, а й отже, свої закони, за якими існують. Але ці закони існування світів чужі світові Одиссея, тобто світу людей. Єдиний світ, який став дружнім герою (проте не своїм) – це світ феаків, світ людей. Поема «Одіссея» – гімн не герою-напівбогу, а людині, яка постала до рівня богів, завдяки силі свого розуму та силі бажання дістатись своєї землі. Образ-символ моря надає «гучності» цьому гімнові.

Отже, аналіз хронотопу гомерівських поем дає усвідомлення того, що, по-перше, простір відіграє домінуючу роль у смисловому полі тексту, по-друге, допомагає збагнути бачення світу давньою людиною, по-третє, «працює» на розкриття задуму автора, його позиції у тексті та на формування читацьких компетенцій і аналітичних здібностей учнів.

Література

1. Гомер. Іліада. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=529> (дата звернення 18.11.2025).
2. Гомер. Одиссея. [Електронний ресурс]. URL: https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=530#google_vignette (дата звернення 13.11.2025).
3. Гузь О. О. Від міфу до постмодернізму. Тернопіль: Мандрівець, 2007, 136 с.
4. Копистянська Н., Григораш Н. Напрями вивчення часу і простору в літературознавстві слов'янського світу. [Електронний ресурс]. URL: <https://surli.cc/zbyahy> (дата звернення 13.11.2025).
5. Шалагінов Б. Б. Зарубіжна література: Від античності до початку ХІХ ст.: іст.-естет. нарис. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 358 с.

Тригуб Ірина Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
irtryhub@ukr.net

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС ЛІТЕРАТУР У 8 КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Ключові слова: інтегрований курс літератур, 8 клас, хронологічно-стильовий принцип, художній напрям.

Вивчення літератури у 8 класі ґрунтується на хронологічно-стильовому принципі з урахуванням жанрово-родової специфіки художніх творів. Такий підхід до організації освітнього процесу корелює із концептами Державного стандарту базової середньої освіти. Щодо набуття учнями базових знань, виокремлених у підрозділі «Літературний твір»: *літературний твір в історико-культурному контексті; літературно-мистецькі епохи, напрями, течії та стилі.*

На основі ідейно-тематичного співвідношення у 8 класі також запропоновано розгляд художніх творів української та зарубіжної класики в проєкції на сучасні тексти. Такі тематичні паралелі вмотивовано врахуванням пізнавальних і читацьких інтересів восьмикласників, які матимуть змогу прослідкувати художнє осягнення конкретної історичної доби та діяльності її відомих представників у сучасних творах. Літературні паралелі простежено й на жанрово-тематичному рівні.

Дотримуючись *хронологічно-стильового* *принципу*, текстуальне вивчення рекомендовано розпочати з міфології, що

лежить в основі античної літератури. Логічним продовженням є ознайомлення із епічними, драматичними та ліричними творами давньогрецької літератури, творами, що відображують добу прадавньої України в дзеркалі сучасної літератури.

У шкільному інтегрованому курсі для 8 класу обмежено кількість творів давньої української літератури, що обумовлено врахуванням читацьких інтересів сучасних учнів. Навчальні теми охоплюють огляд культури та світосприйняття прадавніх українців; текстуальне вивчення оповідання І. Білика «Дарунки скіфів»; осмислення мотивів античності в літературі в процесі прочитання роману В. Чемериса «Ольвія».

У 8 класі рекомендовано для оглядового ознайомлення з історією створення Біблії як однієї зі священних книг людства. Для осмислення біблійних сюжетів у світовій літературі подано казку-притчу Екзюпері «Маленький принц», поезію із триптиху Л. Костенко «Давидові псалми. Псалом 1», повість Дз. Матіяш «Мене звали Варвара».

Доба Середньовіччя в світовій літературі представлена для оглядового ознайомлення з культурою і письменством Русі, текстуального прочитання старини (билини) «Про Іллю Муромця та Соловія», «Повчання дітям» Володимира Мономаха як духовного заповіту нащадкам, оповідання про добу княжої Русі сучасної української письменниці Р. Іванченко «Ярославни», західноєвропейської середньовічної поезії (зокрема лірики вагантів), сонетів італійського поета Аліг'єрі Данте.

Особливості середньовічної доби на Сході розкрито на прикладі творчості Омар Хаяма. Загадковий світ середньовічних мислителів показано у творі сучасної зарубіжної літератури – Юстейна Гордера «Середньовіччя» (із роману «Світ Софії»).

Про добу Ренесансу (Відродження) восьмикласники дізнаються на уроках вивчення сонетів італійського поета

Франческо Петрарки, сонетів і трагедії «Ромео і Джульєтта» англійського поета і драматурга Вільям Шекспіра, роману іспанського письменника Мігеля де Сервантеса Сааведри «Дон Кіхот».

У межах вивчення творів доби Відродження важливо ознайомити учнів із українським народним героїчним ліро-епосом – «Дума про Марусю Богуславку», українськими історичними піснями. Ідеї цієї культурно-мистецької доби можна також прослідкувати у творах про добу козацької України сучасної української письменниці М. Морозенко «Іван Сірко – великий характерник» і сучасної американо-британської письменниці Т. Шевальє «Дівчина з перловою сережкою».

Бароко як доба і художній напрям у європейській літературі показано на прикладі драми іспанського драматурга П. К. де ла Барки «Життя – це сон».

Із особливостями українського бароко учні матимуть змогу ознайомитися у процесі вивчення барокової поезії – вірша С. Климовського «Їхав козак за Дунай...». Історія України та українська пісенна культура доби Бароко художньо осмислена в оповіданні «Пісня про Правду» австрійського письменника Р. М. Рільке.

Світоглядні та естетичні принципи класицизму рекомендовано розкрити в процесі текстуального вивчення комедії «Міщанин-шляхтич» французького письменника Ж. Б. Мольєра.

Своєрідність традицій класицизму в українській драматургії ХІХ століття показано на прикладі п'єси Г. Квітки-Основ'яненка «Сватання на Гончарівці».

Розумінню Просвітництва як світоглядної основи класицизму сприятиме ознайомлення з текстами романів англійських письменників «Життя і незвичайні та дивовижні пригоди

Робінзона Крузо» Д. Дефо та «Мандри Лемюеля Гуллівера» Дж. Свіфта.

Для формування в учнів розуміння романтизму як художнього напрямку, особливостей романтичної поезії запропоновано вивчення поеми «Мазепа» англійського поета Дж. Байрона та окремих віршів із «Книги пісень» німецького поета Г. Гайне.

Особливості української романтичної поезії рекомендовано пояснити на уроках вивчення вірша М. Петренка «Дивлюсь я на небо...», балади Т. Шевченка «Причинна». Також передбачено ознайомлення за вибором учителя із сучасними зарубіжними та українськими баладами, а саме: Л. Коен «Алілуя», Б. Гура «Балада про мальви», А. Матвійчук «Кленова балада».

Про реалізм як художній напрям у світовій літературі учні матимуть змогу дізнатися на уроках, присвячених вивченню поезії «Священний союз народів» французького поета П.-Ж. де Беранже та «Я не співець чудовної природи...» українського лірика П. Грабовського.

Уперше для 8 класу запропоновано ознайомлення із знаковими творами *кримськотатарської літератури* як невід'ємної частини українського літературного процесу. Для текстуального вивчення подано переказ «Фонтан сліз у Бахчисарайському палаці» та вірш Ашик Омера «Скажи-но, душе» про долю кримськотатарського народу. Образи кримських татар та українців розкрито в трилогії «Джури козака Швайки» (розділ «Пастух Рашит») українського письменника В. Рутківського.

На уроках інтегрованого курсу літератури у 8 класі передбачено ознайомлення учнів із творами класичної, сучасної української та зарубіжної літератури різних жанрів. Це – епічна поема, трагедія, повчання, старина, переспів, сонет, рубаї, роман-

пародія, дума, історична пісня, повість, курйозний вірш, зоропоезія, комедія, водевіль, балада, історичне фен тези.

Рекомендуємо дотримуватися *принципу текстоцентризму* на уроках текстуального опрацювання художніх творів і подавати навчальну інформацію про автора твору лише після його прочитання. Первинне читацьке сприймання учнями твору позитивно впливатиме на організацію навчальної діяльності на уроці.

Біографічні відомості про письменників рекомендовано подавати в контексті розвитку їхньої творчості в межах певної мистецької доби та її стильових течій. Важливо також акцентувати на громадянській позиції письменників. Залучення біографічного контексту повинно сприяти глибокому розкриттю ідейно-тематичного змісту художнього твору, а не відволікати учнів від його сприйняття.

Великі за обсягом художні твори запропоновано для розгляду в *скороченому* варіанті. Однак учитель, враховуючи рівень читацької компетентності учнів, може рекомендувати учням прочитання текстів у повному обсязі.

Твори класичної, сучасної української та зарубіжної літератури для *позакласного читання* ідейно-тематично співвідносяться з художніми творами для текстуального опрацювання, тому їх перелік подано до кожного тематичного розділу модельної навчальної програми

На уроках інтегрованого курсу літератур передбачено активне залучення *мистецького контексту* – творів різних видів мистецтва (живопису, музики, скульптури, архітектури тощо). Розгляд художнього твору як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на міжмистецьку взаємодію. Стильова спорідненість літературного твору та творів інших видів мистецтва, дозволяє глибоко

проаналізувати художній текст, акцентуючи на спільних ознаках стильових течій певної культурно-мистецької доби.

Уроки для ознайомлення з новими творами сучасної української та зарубіжної літератур необхідно проводити, орієнтуючись на читацькі інтереси восьмикласників.

Література

1. Література (українська та зарубіжна): підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 1 / Таміла Яценко, Василь Пахаренко, Ірина Тригуб, Олеся Слижук. Київ : Грамота, 2025. 280 с. : іл. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746069>
2. Література (українська та зарубіжна): підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 2 / Таміла Яценко, Василь Пахаренко, Ірина Тригуб, Олеся Слижук. Київ : Грамота, 2025. 208 с. : іл. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746070/>
3. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти: керівник авторського колективу Т. Яценко. Київ, 2024. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744491>

Ціко Ігор Григорович,

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри суспільно-гуманітарної

та медійної освіти

Донецького обласного інституту післядипломної

педагогічної освіти,

igor.tsiko@gmail.com

(НЕ)ПРОГРАМОВІ ТВОРИ МАЛИХ ЖАНРІВ ЯК ЗАСІБ РЕКОНСТРУКЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ПАМ'ЯТІ

Ключові слова: колективна пам'ять, реконструкція пам'яті, методика навчання літератури, твори малих жанрів, учень-читач, національна пам'ять, історико-культурний досвід.

У сучасному науковому дискурсі феномен пам'яті не має єдиної типології: соціальна, колективна, культурна, родинна, комунікативна, історична й національна пам'ять перетинаються, оскільки пов'язані з передаванням історичного досвіду та формуванням ідентичності. У працях Ю. Бойка, Я. Грицака, Л. Нагорної, М. Рябчука, Х. Рутар, В. Середи, Ю. Шаповала та ін. пам'ять постає не як механічне збереження минулого, а як соціально зумовлений, вибірковий, символічно опосередкований процес. Колективну пам'ять розглядаємо як пам'ять групи, пов'язану з її ідентичністю, цінностями й способами самопояснення. У шкільній літературній освіті вона актуалізується через емоційне переживання історичного досвіду, моральне оцінювання подій, усвідомлення зв'язку між поколіннями та співвіднесення приватної людської історії з історією народу.

У методиці навчання літератури реконструкція колективної пам'яті ще не усталилася як прикладне поняття, однак її підґрунтя закладене в працях українських науковців-методистів. Н. Волошина наголошувала, що засобами мистецтва слова виховується «любов до Батьківщини, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій», а учень має вміти працювати з текстом, добирати факти й художні деталі, аналізувати їх, робити висновки й узагальнення [1]. Г. Токмань визначає завдання літературної освіти як формування потреби й уміння читати, «вживатися у світ художнього твору», знаходячи «шлях до себе, до людей, України та у вселюдський світ» [4, с. 4]. Т. Яценко розглядає родинні традиції як джерело формування національної свідомості й цінностей української ментальності [4, с. 1], а О. Слижук пов'язує мотиви національної пам'яті з передаванням молодому поколінню ціннісних поведінкових орієнтирів і формуванням правдивої картини історії [3, с. 101-105].

Особливо продуктивними є твори малих жанрів: їхній обсяг дає змогу прочитати твір цілісно, а жанр – зосередити увагу на одному смислового осередку: події, образі, травмі, просторі, речі, пісні, листі, хаті, могилі, дорозі. Н. Романишина підкреслює, що «пам'ять жанру» оживає в художній свідомості читача, а малі епічні жанри здатні «в окремому й індивідуальному показувати всезагальні зв'язки між явищами» [2, с. 1-2]. Практична реалізація цього підходу передбачає організацію читацької діяльності, коли учень: *визначає*, який досвід минулого актуалізовано у творі; *простежує*, через які образи, художні деталі, сюжетні ситуації, просторові й культурні маркери він поданий; *з'ясовує*, як приватна історія персонажа відкриває досвід спільноти; *співвідносить* художньо змодельовану ситуацію з історико-культурним

контекстом і *формулює* висновок про те, який фрагмент колективної пам'яті реконструює твір.

Програмові твори вже дають матеріал для такої роботи. «Ой у лузі червона калина...» С. Чарнецького актуалізує національну пам'ять спротиву; «Пам'яті тридцяти» П. Тичини та «Пам'яті юнаків-героїв, замордованих під Крутами» Л. Старицької-Черняхівської – жертвовності й ушанування героїв Крут; «Камінний хрест» В. Стефаника – досвід еміграції й розриву з землею; «Я (Романтика)» М. Хвильового – пам'ять революційного терору; «Модри Камень» О. Гончара – пам'ять війни й міжнаціональної солідарності; «Три зозулі з поклоном» Гр. Тютюнника – родинну й репресовану пам'ять; «Біженці» Є. Гуцала – пам'ять втрати дому; чорнобильські оповідання Є. Гуцала – пам'ять техногенної катастрофи; «Сапери» С. Гридїна, «Інший дім» О. Луцевської, «Три сходинок Голодомору» Е. Заржицької – сучасну воєнну пам'ять, вимушене переселення та Голодомор.

Позапрограмові твори увиразнюють і поглиблюють цей добір і збільшують можливість формувати пам'ять на уроках позакласного читання, у синтопічному зіставленні або через промовисті фрагменти. «Чорний яр» О. Гончара репрезентує пам'ять про Куренівську трагедію як травму міського простору й замовчуваний досвід техногенного злочину; «Миколай» Ю. Камасва реконструює пам'ять Голодомору й репресій через дитяче сприйняття страху, голоду, зимового холоду, втрати батьківського захисту та морального вибору дядька Миколая; «Червоний Спас» В. Шкурупія – пам'ять затопленого села як досвід втрати дому, храму, землі, традиційного укладу й цілого культурно-історичного пласту народного життя; «Остання вечеря» М. Ілленка – пам'ять Чорнобиля як досвід життя в зоні відчуження,

де похоронна обрядовість, побутові етнокультурні маркери й біблійні алюзії перетворюють очікування смерті на гротескно-іронічне утвердження життя; «Контрабандист» С. Демчука – пам'ять сучасної війни, Бучі, моральної порожнечі та деформованої національної самосвідомості.

Отже, реконструкція колективної пам'яті – це організація читацької діяльності, спрямована на виявлення, декодування й осмислення образів, деталей, сюжетних ситуацій, жанрових форм і культурних маркерів, через які індивідуальна історія персонажа відкриває учневі колективний історико-культурний досвід народу.

Література

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Романишина Н. В. Теорія і методика вивчення художньої малої прози в курсах фахових дисциплін у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 40 с.
3. Слижук О. А. Мотиви національної пам'яті в сучасній українській історико-пригодницькій прозі для підлітків. Література й історія : матеріали Всеукраїнської наукової конференції, 08-11 жовтня 2020 р. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. Ч. 2. С. 101-105.
4. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : Академія, 2012. 312 с.
5. Яценко Т. О. Родинне виховання учнів 5-8 класів у процесі вивчення української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.

Чижевський Борис Григорович,
*кандидат педагогічних наук, провідний науковий
співробітник відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
Заслужений працівник освіти України,
chyzhevskiy.bg@gmail.com*

Попович Лідія Миколаївна
*науковий співробітник відділу економіки та
управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
plidia01@ukr.net*

ЧОМУ ВАРТО ЧИТАТИ І ВИВЧАТИ БІБЛІЮ?

Ключові слова: Біблія, Старий і Новий Заповіт, Псалтир, Молитвослов, педагогіка, християнська педагогіка, православна педагогіка.

Ми живемо в умовах війни і глянцевого життя, де статус й імідж темряви стали пріоритетнішими за Слово, світло, духовність, честь і совість. Люди стали боятися простоти, честі і правди. І в цих умовах особливо актуальним є усвідомлення і постійного вивчення, зокрема сімейного, родинного, колективного читання Біблії, Святого Євангелія, Псалтиря, Молитвослова, які є та мають служити основою, фундаментом, джерелом наукових основ педагогіки, у тому числі і християнської, православної, сімейної та родинної. Це є актуальним у період війни, турбулентності, деформації, дифузії, керованого хаосу, шокової терапії та масової бідності, злиденності переважної більшості українського народу.

Особливо важливим є ознайомлення, читання Біблії з раннього дитинства, а також у ранньому, молодшому, середньому та старшому шкільному віці.

У Святому Письмі сказано: «Доки кожна людина не пізнає Євангеліє, доти не настане кінець світу. Це Євангеліє Царства буде проповідуватись у всьому світі, на свідоцтво всім народам». Аби кожен зміг прочитати Святе Письмо рідною мовою, Дух Святий зійшов на апостолів, і вони пішли проповідувати між народами. В Україні побував перший учень Христа апостол Андрій Первозваний. Християнам, які населяли колись наші землі, Біблію донесли святі Кирило й Мефодій. Написана вона була староболгарською мовою, яка пізніше отримала назву старослов'янської. На суто українських землях в XI столітті з'явилося так зване Остромирове Євангеліє. Як зазначає у своїй праці відомий мовознавець митрополит Іларіон (у миру – Іван Огієнко), процес формування української мови затягнувся на довший час, головні ж на віки IX, X, XI, коли остаточно створились українські племена і вони стали говорити українською мовою. Тож, можемо сміливо припустити, що Остромирове Євангеліє вже було написане українською мовою.

Упродовж розвитку українського народу кращі та могутні уми українців застосували свої знання, уміння, час для перекладу Біблії українською мовою. Серед них вагоме місце зайняли Пантелеймон Куліш (1905), Іван Нечуй-Левицький (1905), Ярослав Левицький (1921), Іван Огієнко (1962), Іван Пулюй (1905). Ними була продемонстрована духовно-моральна сердечна та інтелектуальна відповідальна, титанічна, копітка щоденна праця. Наприклад, І. Огієнко здійснював переклад Біблії українською

мовою під назвою – БІБЛІЯ або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту, упродовж 45 років.

Переосмислення потребує і той факт, що у всі епохи віруючі і невіруючі цікавилися Богознавством (теологією). Більшість із великих зарубіжних та вітчизняних світочів науки і культури вірили в існування Бога (скажімо, Й. Бах, В. Вернадський, М. Грушевський, А. Ейнштейн, І. Ньютон, І. Огієнко, Б. Олійник, Б. Патон, Г. Сковорода та ін.), але були і є такі інші заперечують Його існування. Можна назвати прізвища відомих філософів і політиків, державних діячів, які у своїх працях спростовували існування Всевишнього або ж навпаки – на фактах ґрунтовно доводили реальність його.

Український народ пережив і поборів суворий і темно-богоборчий режим воєнничого атеїзму і в наш час кожному необхідно знайти у собі силу і енергію проявити себе, як: тверда, стійка віруюча, непохитна, стійка, сумирна людина – мудра, поміркована, освічена, культурна творча обдарована особистість. Навіть в епоху воєнничого атеїзму українці хрестили своїх дітей, ходили до Храму, ініціювали необхідність відновлення Соборів, Лавр, Монастирів, Церков та були переконані, що одним із незаперечних фактів існування Бога є Свята Книга – Біблія. Вона з'ясовує Божий задум, стан людини, дорогу спасіння, загибель грішників і блаженство віруючих. Її доктрини – святі, її заповіді зобов'язуючі, її історії правдиві, її рішення незмінні.

Нам необхідно усвідомити, що Біблія – Книга книг, найважливіший, найбільше шанований, читаний, перекладаний і коментований твір. Біблійні знання правлять за предмет спеціальної Богословної науки. Ця наука зробила вагомий, визначальний поступ насамперед за наших часів, включаючи та

органічно опрацьовуючи при цьому інші ділянки людського знання, мислення, світогляду, цінностей, переконань. У наш час важливо бувати свої наукові дослідження, експерименти, особливо в політиці, соціології, економіці, юриспруденції, філології, педагогіці, психології, медицині, військовій справі, звіряючи їх із Богословською наукою.

Література

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / переклад проф. Івана Огієнка, Українське біблейське товариство, 2013. с. 1229.
2. Біблія для дітей / Свято-Успенська Почаївська Лавра, 2015. 360 с.
3. Біблія або Книга Святого письма Старого й Нового Заповіту (із мови давньоєврейської та грецької на українську наново перекладена) Українське Біблейське Товариство, 1991.
4. Новий Заповіт Господа і Спасителя нашого Ісуса Христа: з грецької мови на українську наново перекладений, 988-1988. 601 с.
5. Святе письмо Старого та Нового заповіту: переклад, здійснений за оригінальними єврейськими, армійськими та грецькими текстами. Українське Біблейське Товариство, 1992. С. 1070.
6. Святе письмо Старого і Нового Заповіту: переклад П. Куліша, І. Левіцького, І. Пулюя. Київ: Українське Біблейське Товариство, 2003. 859 с.

Юлдашева Людмила Петрівна,

кандидат філологічних наук,

доцент, доцент кафедри української літератури,

компаративістики і грінченкознавства

Київського столичного університету

імені Бориса Грінченка,

1alimduyl@gmail.com

КОНТРАСТ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ ЯК ІНСТРУМЕНТ АКТИВІЗАЦІЇ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: шкільний літературний аналіз, критичне мислення, аналітичне читання, навчання літератури, контраст.

Проблема розвитку мислення школярів у процесі вивчення художньої літератури є однією з ключових у сучасній методиці, оскільки саме література має унікальний потенціал впливу на формування світоглядних орієнтирів, емоційної чутливості, здатності до рефлексії та інтерпретації складних явищ дійсності. Відповідно до Концепції Нової української школи, пріоритетним завданням є формування активного, уважного й критичного читача, здатного не лише розуміти зміст тексту, а й осмислювати його глибинні сенси, оцінювати художні рішення автора, співвідносити прочитане із власним досвідом і соціокультурним контекстом сьогодення. За таких умов контраст у художньому творі – один із найефективніших механізмів активізації мислення учнів. Природа контрасту пов'язана з когнітивною динамікою сприйняття: зіткнення протилежних образів, оцінок, емоцій чи ідей примушує читача перервати інерційне читання й перейти до аналітичного, порівняльного або рефлексивного опрацювання

тексту. Контраст створює зону напруги, є сигналом, що виокремлює ключові смислові вузли твору та спрямовує увагу школяра на важливі елементи художньої структури.

Хоча контраст традиційно розглядають як один зі стилістичних прийомів, фактично він має значно ширший спектр дидактичних функцій. Це структурний принцип організації тексту, прийом відображення світоглядних конфліктів, механізм представлення психологічних і моральних колізій, а також інструмент формування емоційного та інтелектуального впливу на читача.

Попри очевидну дидактичну продуктивність, робота з контрастом у шкільній практиці часто обмежена лише побіжними заувагами або випадковими інтерпретаціями. Методичні можливості контрасту як інструменту активізації мислення школярів залишаються недостатньо розробленими. Актуальним стає питання розуміння контрасту як складної літературознавчої категорії, здатної сприяти розвитку таких важливих умінь, як аналіз, синтез, інтерпретація, емпатія, емоційно-ціннісне судження.

Контраст – це зіткнення або протиставлення мовних одиниць, образів, емоцій, концептів чи смислових структур, яке створює художнє напруження та спрямовує читача на активний аналіз. У літературознавчій традиції контраст трактують як універсальний художній принцип, що визначає спосіб зображення світу, організацію сюжету, структурування образної системи та побудову авторської моделі дійсності. У художній літературі він є потужним композиційним та ідейним інструментом.

Контраст активує увагу, стимулює робочу пам'ять, уповільнює читання й робить його усвідомленим, умикає аналітичні механізми мозку. Зіткнення протилежностей

автоматично залучає логічні операції: аналіз (які елементи протиставлено?), синтез (що вони означають разом?), порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Учень переходить від простого читання до інтерпретації, що є ключовою компетентністю вивчення літератури.

Контраст часто має емоційний характер. Завдяки цьому підсилюється емоційна залученість, формується емпатія, розвивається емоційний інтелект, зміцнюється здатність співпереживати героям. Це особливо важливо у роботі з текстами про війну, втрату, надію, внутрішню боротьбу.

Читання контрастних структур задіює глибші психолінгвістичні механізми: семантичне прогнозування, моніторинг неузгодженостей, перехід від автоматичного до свідомого читання, концептуальне картування (створення в мозку «карти сенсів»). Це засвідчує те, що контраст має не лише естетичний, а й сильний когнітивний і навчальний потенціал.

У класичній українській літературі найяскравіше простежено контраст у творах Тараса Шевченка, де протиставлення набуває соціально-історичного й морального характеру: воля – неволя, світло – темрява тощо. У Лесі Українки контраст часто постає як зіткнення мрії та реальності, духовної свободи й земних обмежень, світла природи й тягара цивілізації. У новелістиці М. Коцюбинського контраст функціонує на рівні нюансів: барв, звуків, відчуттів, внутрішніх переживань героя, які протиставлені об'єктивним обставинам. Сучасна українська література, особливо поезія та проза про війну, теж активно використовує контрасти: тиша й вибух, життя й смерть, буденність і загроза, дитяча вразливість і доросла відповідальність. За допомогою таких опозицій автори не лише передають трагізм подій, а й формують

нову систему морально-етичних координат, що дає змогу школярам усвідомити складність сучасного досвіду.

У широкому педагогічному контексті контраст постає як універсальний інструмент роботи з художнім текстом, який поєднує пізнавальні, емоційні та ціннісні аспекти навчання. Цілеспрямоване застосування контрасту у шкільній практиці сприяє модернізації літературної освіти, забезпечує глибше проникнення у художній текст, активізує творчий потенціал учнів, стимулює розвиток їхнього мислення та формує здатність до складних інтерпретацій. Контраст допомагає учням побачити не лише сюжетну, а й психологічну, естетичну та духовну природу твору, а література стає простором для їхнього інтелектуального й емоційного зростання.

Література

1. Твердохліб С. С. Інтерпретаційна компетентність як педагогічна категорія. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 77. Т. 1. С. 170–174.
2. Юлдашева Л. П. Психолінгвістичні параметри сприйняття та інтерпретації мовного контрасту. *Наукові записки*. Серія: Філологічні науки. 2025. Т. 2 (214). С. 305–313. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-214.2-38>.

Молочко Світлана Рашиївна,
завідувач кафедри філологічних
дисциплін та методики їх викладання,
методист відділу суспільно-філологічних дисциплін
Чернігівського обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського;
старший викладач кафедри української мови,
літератури та журналістики
НУ «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
molochko_svetlana@ukr.net

МИСТЕЦЬКА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НУШ

Ключові слова: мистецька інтеграція, Нова українська школа, компетентнісний підхід, культурна компетентність, мистецький контекст, українська література, синтез мистецтв.

Трансформація українського суспільства у ХХІ столітті актуалізує завдання гуманізації освіти, що потребує впровадження інноваційних моделей навчання, переосмислення художніх цінностей та зміцнення духовних орієнтирів учнівської молоді. Особливе місце в цьому процесі належить українській літературі як мистецтву слова, що виступає потужним чинником формування загальної культури, моральних цінностей та світогляду особистості.

Сучасна освітня парадигма Нової української школи спрямована на відхід від механічного накопичення знань на користь формування життєвих компетентностей. Серед них особливе місце посідає культурна компетентність, що є фундаментом духовного розвитку, національної ідентичності та

здатності до міжкультурного діалогу. Так, у меті мовно-літературної освітньої галузі (за Державним стандартом базової середньої освіти) зазначено про важливість духовного, культурного та національного самовираження особистості та міжкультурного діалогу задля збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень [3]. І тому одним з найефективніших інструментів у реалізації мети та завдань є мистецька інтеграція. Це не просто механічне поєднання різних предметів, а створення цілісного освітнього простору, що допомагає уникнути фрагментарності знань. Вона дозволяє розглядати історичні події, літературних персонажів, природні явища тощо крізь призму декількох видів мистецтва одночасно: музики, живопису, архітектури, театру, кіно тощо. Важливо не навчити дитину малювати чи співати, а розвинути її креативність, критичне та образне мислення, уміння інтерпретувати культурні явища, адже учень виступає не пасивним спостерігачем, а активним творцем – через перформанси, проєктну діяльність, артпрактики та дискусії.

Через сприйняття та аналіз різних творів мистецтва учні вчаться емпатії, розпізнавання власних емоцій та розуміння почуттів інших, що є критично важливим для базової школи.

Питання інтеграції мистецтвознавчого компонента в процес вивчення літератури досліджено в роботах Н. Волошиної, З. Шевченко, Т. Яценко, С. Жили, А. Вітченка, В. Гладишева, Н. Гоголь, Н. Логвиненко, С. Паламар, Л. Овдійчук, В. Бірулі та ін. Акцентовано на взаємодії української літератури з різними видами мистецтва, механізмах інтеграції знань на основі специфіки сприйняття образотворчості [4], відкритості літератури до міжмистецького діалогу [1], реалізації мистецького контексту на уроці в таких аспектах: тематична і сюжетна спорідненість літературного твору й твору іншого виду мистецтва; спорідненість

загального змісту мистецького твору (живопис, музика, театр, кіномистецтво, архітектура тощо) або його основного художнього прийому та характеру художньо-виражальних засобів, що використав автор літературного тексту [8]. Але проблема потребує подальшого дослідження й практичної реалізації.

У 2017 році в модернізовані програми з української літератури для 5–9 класів робочою групою (керівник групи – Молочко С. Р.) було введено рекомендаційну рубрику «Мистецький контекст», що дає змогу вчителям на власний розсуд залучати класичні та сучасні твори мистецтва для глибшого аналізу художніх текстів. Так, наприклад, під час вивчення творів В. Симоненка чи Т. Шевченка у 7 класі вчитель може залучати музичні композиції М. Лисенка, «Піккардійської терції», «Bandurband», сестер Тельнюк, а також полотна І. Айвазовського, І. Їжакевича й О. Шупляка, що значно розширює та осучаснює сприйняття класичної літератури крізь призму інших мистецтв.

Упроваджуючи один із принципів «Нової української школи» – наступності, деякі авторські колективи модельних навчальних програм з української літератури підтримали ініціативу. Так, авторський колектив модельної програми з української літератури для 5–6 класів (Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук та ін.) зробив акцент на сприйнятті літератури як виду мистецтва. Задля глибокого розуміння художніх образів та розвитку естетичного смаку учнів у програмі передбачено рубрику «Мистецький контекст» (МК), яка пропонує залучати твори живопису, музики, кіно та архітектури для цілісного осмислення класичної й сучасної літератури. У програмі підкреслено, що специфіка літературного курсу зумовлена сутністю художньої літератури як виду мистецтва, що моделює багатство та різноманітність людського буття в художніх образах. Розуміння образного втілення життєвих явищ, людських характерів, суспільних стосунків сприяє

глибокому осягненню учнями вершинних творів класичної, нової й новітньої української літератури, формуванню їхніх духовно-моральних цінностей, активної життєвої позиції, розвитку естетичних смаків [7]. Так, під час вивчення творчості Павла Тичини у 5 класі («Хор лісових дзвіночків», «Гаї шумлять») автори пропонують музичні твори «Ми дзвіночки (композитор – В. Верховинець), «Гаї шумлять» (Г. Майборода), а також ілюстрації Е. Колесова тощо.

Реалізацію інновацій і мистецького контексту можна простежити в підручниках з української літератури НУШ через авторські тематичні рубрики. Зокрема, у підручниках для учнів 5 класу: «У колі мистецтв» (колектив авторів Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук); «Розвиваємо творчість» (М. Чумарна); «Мистецька скринька» (В. Архіпова, С. Січкач, С. Шило); інтегровані завдання для розбору творів на стику мистецтв і міжпредметних зв'язків (Т. Качак, О. Тебешевська) та ін.

Отже, мистецька інтеграція в умовах базової середньої освіти НУШ є не допоміжним засобом, а стратегічною лінією навчання. Вона допомагає підліткові усвідомити власну національну ідентичність (через занурення в український контекст) та водночас відкриває двері до розуміння світової культурної спадщини. Синтез мистецтв на уроці літератури робить процес опанування культурної компетентності живим, особистісно зорієнтованим та продуктивним. Завдяки такому підходу школа формує не просто ерудованого випускника, а культурну особистість, яка здатна розуміти світ у всьому його естетичному та змістовному розмаїтті.

Література

1. Біруля В. Естетико-виховні можливості художньої літератури. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/apdup/2012_1/1-6-45 (дата звернення 10.05.2026).

2. Волошина Н. Виховання учнів засобами художнього слова. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 1996. № 7. С. 2–5.
3. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів № 898 від 30 вересня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (Дата звернення 06.05.2026).
4. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2004. 360 с.
5. Молочко С. Формування культурної компетентності здобувачів освіти в процесі вивчення української літератури. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XI Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. С. 145–152.
6. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
7. Українська література. 5– 6 класи : Модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Т. О. Яценко, Т. Б. Качак, В. В. Кизилова, В. І. Пахаренко, С. О. Дячок, Л. М. Овдійчук, О. А. Слижук, В. М. Макаренко, І. А. Тригуб. URL: https://drive.google.com/file/d/1NJyC96_f3hgIHcWCTP6Q2ixXJv3ehlxb/view (дата звернення 08.05.2026).
8. Яценко Т. Мистецький контекст в оновленому змісті сучасної шкільної літературної освіти. URL: <https://lnk.ua/Ju99w512q> (дата звернення 08.05.2026).

Гоголь Максим Русланович,
аспірант 2-го року навчання
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
max.gogol2014@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Ключові слова: культурна компетентність, майбутні вчителі-філологи, педагогічні умови, фахова підготовка.

Сучасні трансформації освітнього простору України актуалізують проблему підготовки вчителя нового типу — культурно освіченого, здатного до міжкультурної взаємодії, інтерпретації культурних явищ та інтеграції культурологічного компоненту у професійну діяльність. У цьому контексті особливого значення набуває формування культурної компетентності майбутніх учителів-філологів як інтегративної здатності особистості. Модернізація системи вищої освіти передбачає пошук ефективних педагогічних умов, що забезпечують цілісність і результативність професійної підготовки майбутніх педагогів.

У науковому дискурсі поняття «умова» розглядається як сукупність чинників, що забезпечують виникнення й розвиток певного явища [2]. У педагогіці воно набуває значення спеціально організованих обставин освітнього процесу, які впливають на ефективність навчання, виховання та розвитку особистості.

Педагогічні умови трактуються як комплекс факторів і передумов організації освітнього процесу; система внутрішніх і зовнішніх чинників; інтегрована сукупність змісту, форм, методів і засобів навчання. Дослідники виокремлюють різні типи педагогічних умов: психологічні, дидактичні, методичні, організаційні, комунікативні, що взаємодіють між собою і забезпечують результативність професійної підготовки [1; 3; 4].

У сучасних дослідженнях формування культурної компетентності майбутніх фахівців обґрунтовується необхідність інтеграції культурологічного компоненту у зміст освіти; використання інноваційних педагогічних технологій; створення культурно орієнтованого освітнього середовища; розвитку міжкультурної комунікації; активізації творчої діяльності студентів. Важливим є положення про взаємодію різних джерел культури та розширення культурно-освітнього простору закладу вищої освіти як чинника формування культурної компетентності.

У межах наукового дослідження педагогічні умови формування культурної компетентності майбутніх учителів-філологів розглядаються як цілісна система спеціально організованих чинників, спрямованих на розвиток професійних і особистісних якостей здобувачів освіти та їхню готовність до культурно орієнтованої педагогічної діяльності. На основі аналізу наукових джерел та експертного оцінювання виокремлено такі ключові педагогічні умови:

1. Створення культурно-освітнього середовища.

Культурно-освітнє середовище визначається як інтегрована система умов, що поєднує освітні та культурні чинники розвитку особистості. Воно забезпечує формування ціннісних орієнтацій, розвиток творчого потенціалу, становлення культурної

ідентичності, активізацію міжкультурної взаємодії. Таке середовище характеризується інклюзивністю, інтерактивністю, культурною насиченістю, орієнтацією на саморозвиток і самореалізацію студентів. Його структура охоплює ціннісно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний і просторово-предметний компоненти.

2. Оновлення змісту фахової підготовки на засадах культурологічного підходу. Ця умова передбачає інтеграцію культурологічних знань у навчальні дисципліни, використання міждисциплінарних зв'язків, поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, застосування інтерактивних технологій (проекти, кейси, дискусії, digital-storytelling). Особливу роль відіграє використання автентичних текстів, здійснення літературознавчого аналізу художніх творів на основі проведення міжмистецьких паралелей, реалізація культурологічного підходу у викладанні дисциплін мовно-літературної освітньої галузі. Реалізація цієї умови сприяє формуванню цілісного уявлення про культуру як основу професійної діяльності вчителя-філолога.

3. Підвищення мотивації до самоосвіти та культурного саморозвитку. Формування культурної компетентності неможливе без розвитку внутрішньої мотивації студентів. Це передбачає стимулювання пізнавального інтересу, залучення до культурно-дослідницької діяльності, розвиток рефлексії, формування потреби в постійному самовдосконаленні.

4. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти. Ефективність формування культурної компетентності забезпечується через поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності, участь у культурно-мистецьких заходах, реалізацію

студентських проєктів, використання цифрових ресурсів і медіаконтенту.

Отже, формування культурної компетентності майбутніх учителів-філологів є складним і багатокомпонентним процесом, ефективність якого залежить від цілеспрямованого впровадження системи педагогічних умов. Визначені умови забезпечують цілісність фахової підготовки, сприяють розвитку культурної компетентності, формують готовність до міжкультурної взаємодії, підвищують уцілому рівень професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичного забезпечення реалізації визначених педагогічних умов та експериментальній перевірці їх ефективності.

Література

1. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практичний посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
2. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*: зб. наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. 2000, № 2. С. 153–161.
3. Сагач О. М. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» у контексті професійного зростання вчителів. *Освітні обрії*. 2020. № 1 (50). С. 32–35
4. Тверезовська Н., & Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009, № 3. С. 90–92.

Ягнич Мар'яна Євгенівна

*аспірантка кафедри української та зарубіжної
літератур і методик їх навчання*

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка,

marianna2703marianna@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5 - 7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПОЕЗІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО АНАЛІЗУ В РЕАЛІЯХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Ключові слова: поліхудожня компетентність,
інтермедіальний аналіз, урок української літератури, Нова
українська школа, міжмистецькі зв'язки.*

Сучасна літературна освіта розвивається в умовах переорієнтації на компетентнісну модель навчання, що передбачає формування творчої, культурно обізнаної особистості, здатної до інтерпретації мистецьких явищ у широкому культурному контексті. У реаліях Нової української школи актуалізується потреба розвитку поліхудожньої компетентності учнів, яка передбачає здатність сприймати художні явища у взаємодії різних мистецьких мов, медіа та культурних кодів.

Українська наукова традиція розглядає взаємодію мистецтв як важливу умову формування цілісної картини світу учня, розвитку інтуїції, уяви та асоціативного мислення. Поєднання слова, музики й образотворчого мистецтва сприяє формуванню духовної культури школяра та поглиблює розуміння художнього тексту. У цьому контексті інтермедіальний аналіз виступає ефективним методичним інструментом, що забезпечує встановлення міжмистецьких зв'язків у процесі вивчення поезії.

Поліхудожня компетентність розглядається як інтегральна здатність особистості сприймати, розуміти, інтерпретувати та створювати художні образи в різних видах мистецтва, встановлювати між ними смислові зв'язки та застосовувати цей досвід у власній творчій діяльності. Концепція поліхудожньої компетентності передбачає естетичну обізнаність у різних видах мистецтва, здатність до порівняння художніх явищ, розвиток емоційно-ціннісної сфери, креативність, уміння вести діалог мовою мистецтва, адже «розширення потенціалу тексту відбувається щоразу, як тільки його тлумачать в іншому контексті, чи під іншим кутом зору, чи з інших позицій (лексичних, фонологічних, психологічних, естетичних, філософських тощо)» [1. с. 145].

Інтермедіальний аналіз сприяє формуванню здатності учнів сприймати художній твір як багатокодовий феномен, у якому взаємодіють різні художні системи. Учні не лише аналізують поетичний текст, а й співвідносять його з музичними, візуальними або театральними інтерпретаціями, що сприяє розвитку асоціативного мислення та естетичної чутливості. Такий підхід забезпечує глибше розуміння художнього образу та формує здатність до творчої інтерпретації літературного твору.

Важливим підґрунтям формування поліхудожньої компетентності є ідея поліхудожнього виховання, яке визначається як «особистісно зорієнтоване планомірне долучення суб'єктів навчання до різних видів мистецтва у їх взаємодії, результатом якого є формування комплексу естетичних властивостей особистості» [2, с. 2]. Такий підхід забезпечує розвиток художнього мислення, емоційної культури та здатності до творчої самореалізації.

У процесі інтермедіального аналізу поезії учні вчать розуміти взаємодію мистецьких засобів, встановлювати смислові й емоційні зв'язки між різними видами мистецтва, творчо переосмислювати отримані враження. Така діяльність сприяє розвитку емоційного інтелекту, уяви та здатності до рефлексії, що є важливими складниками поліхудожньої компетентності.

Методика вивчення поезії засобами інтермедіального аналізу передбачає поєднання різних видів навчальної діяльності: використання музичних і візуальних матеріалів, створення творчих проєктів, мультимедійних презентацій, ілюстрацій, відеоінтерпретацій поетичного тексту. Така діяльність сприяє формуванню інтермедіальної чутливості, розвитку художнього смаку та здатності учнів до інтерпретації мистецьких явищ у ширшому культурному контексті.

Отже, формування поліхудожньої компетентності учнів у процесі вивчення поезії засобами інтермедіального аналізу відповідає вимогам Нової української школи та сприяє розвитку творчої особистості, здатної до багатовимірного сприйняття мистецтва. Інтеграція різних видів мистецтва забезпечує цілісність художнього світогляду, формує естетичний досвід та підвищує мотивацію учнів до вивчення літератури.

Література

1. Лупак Н. Інноваційна практика художніх трансформацій: інтермедіальний аспект мистецької освіти (на прикладі інтерпретації поезії Ж. Превера «Як намалювати птаха»). *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2018. Вип. II (80). С. 135-149.
2. Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. № 2. С. 2–8.

Хоменко Олена Віталіївна,

учитель української мови та літератури

Глухівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 6,

ovhomenko19@gmail.com

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА СУЧАСНУ УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Ключові слова: соціальні мережі, українська мова, інтернет-комунікація, неологізми, мовна норма, цифрова культура.

Соціальні мережі стали одним із найпотужніших комунікативних майданчиків ХХІ ст., що формують не лише соціальні зв'язки, а й мовну поведінку українців. Масовість, швидкість поширення інформації та відкритість контенту роблять інтернет-простір середовищем, у якому мовні зміни відбуваються значно інтенсивніше, ніж у традиційних формах комунікації. Сьогодні саме онлайн-платформи задають нові тенденції розвитку української мови, утворюючи мовне середовище, у якому норми, варіанти й відхилення постійно взаємодіють [1, с. 27].

Однією з найпомітніших ознак впливу мережі на українську мову є поява великої кількості неологізмів. Соціальні платформи стали простором активного словотворення, що відображає нові явища суспільного життя: цифровізацію, воєнні події, моду на психологічні теми, швидку зміну емоційних станів. Слова краш, крінж, локація, вайб, зашквар, а також нові українські утворення байрактарити, дроничити, волонтерити є прикладом динамічної реакції мови на потреби користувачів. Переважно ці лексичні новотвори поширюються вірусно — через меми, відеоконтент, сторіз і коментарі, що підтверджує соціальні мережі як механізм масового творення й закріплення нової лексики [3, с. 104].

Поступове зростання впливу англійської мови на українській сегмент соціальних мереж є ще однією важливою тенденцією.

Користувачі активно використовують запозичені слова або кальки, що спричинює ризики змішування мовних систем. Такі елементи, як лайкати, репостити, сторіз, тренд, закріпилися в мовленні та майже не сприймаються як чужі. Але надмірна присутність англіцизмів може з часом впливати на морфологічну й синтаксичну структуру української мови, а також на стилістичну культуру письма, особливо в молодіжних середовищах [4, с. 56].

Водночас соціальні мережі відкривають і нові можливості для підтримання й популяризації української мовної норми. Суттєве значення має діяльність мовознавчих блогерів, учителів-інфлюенсерів, освітніх платформ, які систематично пояснюють правила, акцентують на правильних формах наголосу, орфографії, активно популяризують фемінітиви та літературні варіанти. Ці спільноти працюють як своєрідні онлайн-«редактори», що корегують мовні тренди та пропонують якісні зразки мовлення для масової аудиторії. Особливо важливо, що користувачі самі долучаються до формування мовної культури — створюють рубрики, публікують мовні поради, дискутують щодо нормативності мовних одиниць [2, с. 18].

Війна стала одним із найпотужніших чинників мовних трансформацій. Соціальні мережі в умовах суспільних потрясінь перетворилися на місце фіксації нових слів-символів, що формують мовну картину сьогодення: незламність, спротив, волонтерство, тривога, евакуація. Численні медіатексти з фронту, волонтерські сторінки, офіційні повідомлення та народні меми створюють унікальний мовний пласт, який одночасно виконує комунікативну, емоційну та ідентифікаційну функції. Це свідчить про те, що українська мова в соціальних мережах не лише реагує на події, а й відображає національний досвід боротьби, консолідації та самоусвідомлення [5, с. 33].

Ще однією важливою особливістю є зміна мовних норм під впливом неофіційного інтернет-спілкування. Соціальні мережі допускають діалогічність, емоційність, фрагментарність, уживання емодзі, що формує новий стиль цифрової комунікації. Разом із тим це може призводити до зниження культури письма, нехтування розділовими знаками, орфографічними нормами та заміни текстових конструкцій на графічні. Але попри це, новітній стиль не заперечує літературної норми, а співіснує із нею в різних комунікативних ситуаціях. Важливо, щоб учні вміли розрізняти стилістичні рівні мовлення та адаптуватися до різних контекстів.

Отже, соціальні мережі є вагомим чинником розвитку сучасної української мови. Вони збагачують лексичний склад, відкривають нові стилістичні можливості, сприяють поширенню нормативних форм і водночас породжують виклики щодо збереження мовної культури. Саме тому важливо грамотно поєднувати свободу мовної творчості з відповідальністю за якість українського мовлення. У цьому контексті особлива роль належить учителям-словесникам, які формують мовну компетентність учнів, навчають осмислено користуватися цифровими ресурсами та критично сприймати мовні тренди.

Література

1. Волошина Н. Й. Методика навчання української мови. Київ : Літера, 2018. 256 с.
2. Зелікман М. Мова в епоху цифровізації. Львів : Світ, 2020. 144 с.
3. Клименко Н. Українські неологізми ХХІ століття. Київ : Довіра, 2021. 212 с.
4. Мацько Л. Українська мова і сучасність. Київ : Академвидав, 2019. 320 с.
5. Степаненко М. Мова і війна: комунікативні виклики. Полтава : ПНПУ, 2023. 180 с.

*Шевченко Ліна Леонідівна,
учитель української мови та літератури
школи І-ІІІ ступенів № 300
Деснянського району міста Києва,
cognitarium@ukr.net*

АНТИВОЄННІ ПОГЛЯДИ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ У ТВОРАХ ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТ.

Ключові слова: війна, патріотичне виховання, гуманізм, творчість О. Кобилянської, українська література.

Антивоєнний дискурс української літератури завжди мав особливе значення для формування суспільної свідомості, оскільки саме художнє слово часто ставало тим моральним орієнтиром, який допомагав зрозуміти справжню ціну миру і людського життя. У сучасних умовах повномасштабної війни росії проти України звернення до творів, що розкривають трагедію війни, набуває не лише наукового чи освітнього, а й насамперед глибокого виховного сенсу, що сприяє формуванню в учнів емоційної стійкості, людяності і відповідального ставлення до батьківщини. Саме такою літературною спадщиною є антивоєнні твори О. Кобилянської першої чверті ХХ ст.

У роки Першої світової війни письменниця створила низку текстів, у яких звучить гостре неприйняття воєнного насильства і щире співчуття до людини, зламані обставинами історії. Твори «Лист засудженого вояка до своєї жінки» (1915) [2], «Юда» (1917), «Назустріч долі» (1921) та інші авторські рефлексії розкривають не

поверхневі батальні сюжети, а внутрішню драму війни – знецінення людського життя, руйнацію родин, моральну самотність і відчай. О. Кобилянська не просто змальовує реалії епохи, вона показує війну як трагедію окремої людини, біографія якої раптово перетворюється на історію втрати, болю і вибору, що робиться на межі можливого. Загалом, у центрі її творів знаходяться не стільки політичні перипетії і баталії, а людське серце, яке не витримує ударів чужої волі.

Важливою складовою її антивоєнної естетики є образ матері, дружини чи сестри, яка живе в постійному очікуванні, невідомості і страху. У творах О. Кобилянської жіночий біль постає як голос цілого народу, зраненого війною. Наприклад, у праці «Назустріч долі» авторка торкається теми відповідальності суспільства перед тими, хто втратив найближчих або повернувся з фронту зломленим фізично чи духовно [1]. Безперечно, ці твори О. Кобилянської не втрачають своєї актуальності і сьогодні, коли українські родини стикаються з подібними випробуваннями, а учні живуть у реальності, де новини про втрати є частиною щоденного побуту.

Безперечно, що відомі твори О. Кобилянської мають значний виховний потенціал. Письменниця принципово відмовляється від романтизації збройного конфлікту: у її текстах немає героїчних пафосних сцен, але є справжня людська драма: виснаженість, зломленість, біль тощо [4]. Через такі образи учні глибше усвідомлюють, що свобода і мир – це не абстрактні поняття, а результат незліченних особистих трагедій. У її творах учні стикаються з травмованими героями, які втратили рідний дім,

звичний світ і внутрішню опору. Це емоційне зіткнення пробуджує у школярів відчуття емпатії, вчить їх бачити в іншому не статистику, а людину з подібним життєвим досвідом.

Завдяки психологічній глибині творів О. Кобилянської школярі вчаться розуміти складні емоції: страх, відчай, провину за тих, хто не повернувся, тягар відповідальності перед родиною і країною. Усе це відповідає сучасним освітнім завданням по формуванню у дітей здатності до співпереживання, створення безпечних умов для обговорення під час уроків досвіду війни, що особливо важливо для дітей, які пережили травматичні події або мають родичів на фронті.

Антивоєнні погляди у творчій спадщині О. Кобилянської також сприяють формуванню громадянської зрілості. Розглядаючи моральні вибори героїв, учні замислюються над тим, як війна оголює справжні цінності: гідність, свободу, відповідальність, любов до ближнього. Таким чином, учитель, спираючись на її тексти, може організувати діалог, що допоможе школярам усвідомити, що історія твориться конкретними людьми: мужніми, вразливими і стражденними.

Особливе місце у творах О. Кобилянської займає образ жінки, яка, незважаючи на біль, зберігає здатність підтримувати інших і тримати родину [3]. Це приклад постаті внутрішньої сили, яка вчить учнів шанобливому ставленню до жіночої ролі в умовах війни і формує гендерно чутливий погляд на історію. Через такі художні постаті учні розуміють, що війна – це не лише фронт, але й тил, який тримають мільйони жінок, матерів і дочок.

Загалом, ми переконані, що антивоєнна творчість О. Кобилянської є важливим засобом гуманістичного, морального і громадянського виховання в сучасній школі. Переосмислення її доробків допомагає молодому поколінню зрозуміти не лише події минулого, а насамперед сьогодення; усвідомити реальну ціну людського життя, сформувати в собі співчуття і відповідальність за майбутнє родини і країни. Таким чином, у час, коли Україна знову переживає війну, слово О. Кобилянської звучить по-особливому гостро, як нагадування про те, що мир народжується тоді, коли людське життя стає найвищою цінністю.

Література

1. Кобилянська О. Земля: Повість. Оповідання / [Упоряд., авт. вступ. статті та приміток П. П. Пономарьов; Худож. В. Ю. Скакандій]. Ужгород: Карпати, 1981. 408 с., іл. (Шкільна бібліотека).
2. Кобилянська О. Лист засудженого вояка до своєї жінки. 1915. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2485>
3. Печарський А. Психоаналітичні аспекти антивоєнної тематики у творчості Ольги Кобилянської: компаративний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького національного університету. Слов'янська філологія*. 2011. № 545–546. С. 54–57.
4. Товт О. Антимілітарна концептосфера в українській прозі про події Першої світової війни. *Прикарпатський вісник Наукового товариства імені Шевченка. Слово*. 2023. № 18. С. 108–115.

Щербина Олена Олександрівна,

учитель початкових класів

Лиманського ліцею №3

Лиманської міської ради

Донецької області,

elenakl0871@gmail.com

НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ МИСТЕЦТВУ КОМУНІКАЦІЇ – НЕТВОРКІНГУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Ключові слова: початкові класи, нетворкінг, комунікативна компетентність, літературне читання.

Навчання літератури тепер фокусується не лише на засвоєнні фактів та біографій, а й на формуванні читацької компетентності, критичного мислення та емоційного інтелекту учнів. Літературна освіта в НУШ набуває комунікативного характеру, перетворюючись на простір для діалогу та співпраці. Акцентується увага на зв'язку літературного твору з життєвим досвідом дитини, що підвищує мотивацію та емоційну залученість. Для підвищення ефективності літературної освіти в НУШ доцільно адаптувати такі комунікативні технології, як сторітелінг, рольові діалоги та самопрезентація, безпосередньо на уроках читання.

Комунікативність - це характеристика, яка показує як дитина взаємодіє з іншими під час спілкування, як вона їх розуміє, чи вірно передає інформацію, отриману від оточуючих, світу та самого себе. Вміння ефективно спілкуватися відіграє важливу роль у розвитку соціальних зв'язків, впевненості у собі. Дітям, які вміють формулювати свої думки, проявляти свої емоції та почуття, легше знайти собі друзів, вони комфортніше почуваються у

колективі, групі. Звісно такі учні, у яких розвинені навички спілкування, більш активно взаємодіють не тільки з однолітками, а й вчителями та легше розуміють навчальний матеріал, у нас підвищується самооцінка, вони досягають значних успіхів у подальшому житті. Якщо дитина володіє мистецтвом нетворкінгу, у неї сформована комунікативна компетентність, вона успішніше досягне своєї мети, потреб та інтересів. Це не тільки вміння говорити, а також і слухати та розуміти інших та доносити свою думку, показувати свої емоції та почуття.

Нетворкінг – один із новомодних термінів, які використовують на заході. Звідси він перекочував в Україну, хоча саме явище вже давно було частиною нашої культури. Справжній нетворкінг – це більше про стиль життя. Це означає, що ви будете оточувати себе людьми, які будуть тягнути вас вгору, допомагати вирішувати різні завдання і ділитися власним досвідом [1].

Розвитку комунікативності сприяють техніки нетворкінгу, які я використовую на уроках читання. Працюючи з учнями початкових класів, я завжди роблю акцент на формування вміння комунікувати, Під час дистанційного навчання виникла потреба адаптувати завдання, щоб вони були більш ефективними в умовах синхронного навчання. Замість всім відомої Ромашки Блума створила інтерактивні вправи «Колесо емоцій», «Колесо запитань до тексту» на платформі Wordwall. На уроці читання учні обговорюють відповіді на запитання (фактичні, інтерпретаційні) до прочитаного тексту замість використання стандартизованих запитань із підручника.

З метою розвитку емоційного інтелекту, уміння бачити ситуацію з різних точок зору, тренування аргументації пропоную учням скласти діалог «Уявне інтерв'ю. Приміри персонажів» для

вирішення конфлікту між персонажами прочитаних творів. Наприклад, між Микитою Кожум'якою та Змієм або донькою князя та Змієм для пошуку компромісу чи розуміння причин конфлікту.

Подобаються учням розігрувати рольові діалоги-моделі, які набагато краще за повчання розвиватимуть уміння домовлятися із людьми, переконувати їх, знаходити компроміси в неоднозначних питаннях. Наприклад: «Оптиміст-песиміст». У парах учні мають обговорити якусь тему з точки зору оптиміста чи песиміста. Інсценізація фрагментів твору, де учні обговорюють морально-етичні дилеми з точки зору різних героїв, обговорення життєвої ситуації головного героя з позицій різних світоглядів.

Розвиває мистецтво спілкування сторітелінг, який допомагає обмінюватися інформацією, будувати довірливі стосунки, запам'ятовувати складну інформацію. Вправу «Перевтілення» дуже любляють діти. Проводжу її не тільки для розвитку креативності, акторських здібностей, а й як рухову активність. На уроці читання пропоную перевтілися в одну із речей головного персонажа (кошик Червоної Шапочки, черевичок Попелюшки, мушля Русалоньки, меч Лицаря, корона Принца, чарівна паличка Феї тощо), та від його імені описати свого власника, передаючи при цьому його емоції та почуття. Ця вправа розвиває креативність, здатність до нестандартного аналізу тексту.

Навичка нетворкінгу не формується в умовах навчання «за інструкцією». Це здатність бачити складну ситуацію не як проблему, а як можливість розвитку. Необхідно допомогти дитині сформуванню позитивне ставлення до змін в цілому. І в першу чергу завдяки позитивному сприйняттю помилок – без осуду, емоцій та страхів. Основний спосіб спілкування переважної більшості дітей

у повсякденному житті – емодзі. Пропоную «поспілкуватися» на уроках читання з героями літературних творів методами коротких повідомлень з відповідними смайлами-емоціями. Також використовую дизайн-іконки, стікери, гіфки для візуалізації навчального матеріалу. А соціальні мережі дозволяють налагодити зворотній зв'язок не тільки з батьками, а й учнями. Лідерство, формування у дітей впевненості в собі, ораторських здібностей, навичок самопрезентації теж важливі для нетворкінгу. Створення «літературного поста» або «мапи» своїх літературних уподобань, де учень презентує себе через призму улюблених книг і героїв, формує навички самопрезентації, лідерські якості, використання сучасних медіа для вираження ставлення до літератури.

Навчання літератури в умовах НУШ є складним, але перспективним процесом. Акцент змістився на формування компетентностей та особистісний розвиток учня. Для подолання існуючих проблем критично важливо інтегрувати комунікативні технології та практики, які запозичені з нетворкінгу. Це дозволить перетворити урок літературного читання на динамічний простір для діалогу, критичного аналізу та успішної соціалізації учнів, які зможуть не лише читати, а й ефективно використовувати отримані знання в сучасному світі.

Література

1. Що таке нетворкінг простими словами <https://fintramplin.com/networking/>.

Покідько Катерина Павлівна,
магістрантка спеціальності
«Середня освіта. Англійська мова та література»
Таврійського національного університету
імені В. І. Вернадського,
m014en21024@tnu.edu.ua

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: навчання зарубіжної літератури, цифрова трансформація освіти, Нова українська школа, покоління зумерів і альфа.

Швидкий поступ цифрових технологій, поширення інтернету та мобільних пристроїв, а також перехід до Суспільства 4.0 знаменують початок нової цифрової доби в історії людства. Водночас змінюється і сам здобувач освіти – сучасні школярі, представники покоління зумерів та альфа, чії особливості виходять за межі традиційних пояснень, що ґрунтуються на віковій фізіології та психології. Саме ці особливості учнів виступають одним із головних каталізаторів змін у шкільній освіті. Причому трансформація має відбуватися в межах навчання всіх без винятку дисциплін. Як зазначається у наказі МОН «Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)» педагогам варто інтегрувати цифрові інструменти та новітні технології в освітній процес. Замість боротьби з гаджетами, доцільно спрямувати їх потенціал на підвищення ефективності навчання, через діяльність, яка є

близькою, зрозумілою та захопливою для сучасного учнівства [3]. Сучасні діти потребують оновлених підходів до навчання й розвитку, які враховують актуальні виклики та тенденції сьогодення. Традиційна освітня модель втрачає привабливість на тлі динамічного віртуального середовища, а звичні методи мотивації та залучення вже не є ефективними [3]. «Цифровий учень» потребує творчого й нестандартного підходу до навчання, адже лише такий спосіб викладу здатен зацікавити покоління зумерів. Молодь хоче навчатися, але по-іншому, відповідно до змін, що відбуваються у світі та молодіжній субкультурі.

У той же час, як зазначають О. В. Кицан і С. М. Романов, на відміну від інших навчальних дисциплін, література виявляє значну стійкість до впровадження сучасних технологій, що пов'язано з її глибоким зв'язком зі світом духовного, метафізичного й тонко емоційного. До того ж, на думку дослідників, художні твори, зокрема жанр антиутопії, часто самі застерігають людство щодо потенційних загроз науково-технічного прогресу для духовного розвитку й людяності [2]. Утім, науковці наголошують, що інтеграція інноваційних підходів у навчання літератури може значно розширити його змістовий простір, урізноманітнити форми подачі матеріалу та надати йому нових сенсів.

З іншого боку, І. Розман наголошує на необхідності дотримання оптимального балансу між традиційними та інноваційними методами навчання, який би забезпечував високу якість літературної освіти [5]. Незважаючи на те, чи здійснюється навчання в умовах цифрової трансформації, чи в межах традиційної освітньої моделі, важливо не втратити головного – дотримання ключових дидактичних принципів навчання

зарубіжної літератури [1]. Адже саме вони забезпечують цілісність освітнього процесу, його гуманістичну спрямованість, послідовність і результативність. Зокрема, незмінним залишається принцип цілісного сприйняття художнього твору, який передбачає занурення в естетичний світ літератури, розвиток читацьких емоцій і критичного мислення. Так само не втрачає актуальності принцип зв'язку з особистим досвідом учнів, який дозволяє налагодити діалог між текстом і реальністю, що особливо важливо для представників поколінь зумерів і альфа. Цифрові технології можуть змінювати форми подачі навчального матеріалу, збагачувати його інтерактивними елементами, однак вони не повинні витіснити літературний текст як основу навчального процесу.

Стверджуємо, що інтеграція традиційних принципів навчання із цифровими інструментами дозволяє не лише зберегти, а й посилити якість освітнього процесу, зробити його більш гнучким, адаптивним до індивідуальних потреб учнів, а також сприяти розвитку їхньої цифрової компетентності і критичного мислення. Тому сучасне навчання зарубіжної літератури потребує синергії класичних наукових підходів та інноваційних технологій.

Водночас, цифрові технології в сучасній освіті не покликані замінити вчителя, а виступають його інструментальним доповненням, сприяючи підвищенню ефективності навчального процесу. Вони забезпечують мобільність, диференціацію та індивідуалізацію навчання, створюючи умови для організації адаптивного, керованого й інтерактивного освітнього середовища. Такий формат навчання передбачає поєднання індивідуальної та колективної діяльності учнів, відкритість у часі та просторі для опанування навчального матеріалу [4]. Важливо, аби цифрові

інструменти інтегрувалися в освітній процес цілісно, усвідомлено та дидактично обґрунтовано. Йдеться саме про цифрову трансформацію викладання зарубіжної літератури, а не про епізодичне використання комп'ютерної техніки.

Література

1. Ісаєва О. О. Основні принципи і специфіка вивчення зарубіжної літератури в школі. URL: <https://salo.li/ffb78Ec> (дата звернення: 02.12.2025р).
2. Кицан О. В., Романов С. М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання зарубіжної літератури у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. 88(2). С. 86-102. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4702>.
3. Наказ МОН «Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)» №1451 від 10.10.2024 р. URL: <https://salo.li/70ae888> (дата звернення: 21.07.2025 р).
4. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 02.12.2025 р/).
5. Розман І. Шкільна літературна освіта кінця ХХ – початку ХХІ століття: тенденції реформування. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 4 (12). С. 331–339. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4\(12\)-331-339](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4(12)-331-339).

Березенко Каріна Юріївна,

*студентка ІV курсу спеціальності 061
«Журналістика» Комунального закладу
«Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»*

Чернігівської обласної ради,

berezenko@pgpk.ukr.education

ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ХАРКІВСЬКОЇ ШКОЛИ РОМАНТИКІВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

*Ключові слова: школа романтиків, стильова течія,
романтизм, козаччина.*

Поетичний доробок Харківської школи романтиків (далі ХШР) є національною парадигмою загальноєвропейського романтичного руху, що охопив українську літературу в 20–60-х роках ХІХ століття. Це літературне угруповання відіграло визначальну роль у становленні модерного українського письменства, здійснивши остаточне подолання бурлескно-трагестійного стилю та його сміхової ідеології. Творчість романтиків характеризувалася типологічною спорідненістю з європейськими школами, що виявлялося у захопленні фольклором, зверненні до історичного минулого, активному пошуку нових жанрово-стильових форм та оновленні літературної мови. Саме з цих причин вивчення української романтики посідає особливе місце в курсі «Історія української літератури», призначеному для студентів 061 «Журналістика». Романтизм супроводжував становлення української народності, був покликаний підтримувати

національну свідомість українців і вилився в розмаїтті поетичних творів історичної та народницької тематики.

На жаль, шкільний курс літератури не охоплює української романтики в повному обсязі, що зумовлює нездатність здобувачів освіти досягнути значення цього періоду для подальшого розвитку національної літератури. Уважаємо за доречне описати напрями вивчення романтизму, його специфіку, художньо-мистецькі принципи поезії та знакових авторів у закладах фахової передвищої освіти.

Отже, розпочнемо з художньо-мистецьких принципів, які ґрунтувалися на засадах архітектоніки сакрального. Український романтизм, на відміну від західного, прагнув наслідувати народний або божественний дух та зберігати традиції просвітницької та барокової літератури. Центральною естетичною домінантою стало наслідування народного духу, що передбачало звернення до народнопоетичної творчості як «незайманого рудника». Саме тому поезія харківських романтиків, зокрема Я. Щоголева, А. Метлинського та Л. Боровиковського, була орієнтована на набутки народної творчості і широко використовувала її мотиви, образи та сюжети [3, с. 44].

У жанрово-стильовому плані поетичний доробок ХІІР демонструє нову фазу в розвитку української романтики. Відбувся перехід від епічних народних форм, як-от балади і пісні, до рефлексивної, психологічної лірики, включаючи романс, елегію та медитацію. Учасники гуртка також зверталися до жанрів історичного роману, фантастичної повісті та ліро-епічної поеми.

Левко Боровиковський вважається одним із зачинателів романтичного стилю в Україні, особливо завдяки його баладній творчості, яка остаточно пододала бурлеск. У його творах,

наприклад, у баладі «Маруся», активно використовується онірична поетика, де сон акумулює негативне, паралелізуючись із чарами, ворожінням та смертю. У поезії «Заманка» він зображує русалок, які, попри свій веселий танець і пісні, виявляють смуток за втраченим життям. Боровиковський у листі до І. Срезневського зазначав, що «місцева, розкішна поезія народних пісень, забобонний побут моїх земляків... представляють багатий скарб для балад, легенд, дум» [4, с. 46–47].

Амвросій Метлинський (А. Могила) та Микола Костомаров (І. Галка) у своїх творах також наслідували традицію народно-пісенної поезики. Вони, разом з Л. Боровиковським та М. Петренком, прагнули подолати бурлескню спрямованість. Поезія М. Костомарова, зокрема, вирізнялася прагненням збагатити українську літературу новими темами й мотивами.

Яків Щоголів, що належав до пізнішого покоління, також формував свої естетичні погляди під впливом А. Метлинського, І. Срезневського та М. Костомарова. Його ранні вірші, опубліковані в альманасі «Молодик» (1843), такі як «Раздумье» та «Весна», демонструють його талант як чудового пейзажиста, тонкого спостерігача та майстра художнього слова, що оспівує красу української природи. У пізніших збірках «Ворскло» (1883 р.) та «Слобожанщина» (1898 р.) він продовжував розвивати романтичні мотиви. Поезії Щоголева, наприклад, «Струни», відображають гуманні настрої та співчуття до гноблених: він описує, як «сильні правду Бішено топтали» і як «сірома попідтинню Згорблена тулялась». Його лірика часто була мелодійною і багато віршів (наприклад, «Чередничка» чи «Пряха») були покладені на музику і стали народними піснями. Щоголів майстерно використовував фольклорні елементи, зокрема образ

русалки (лоскотарки) у баладі «Лоскотарки», де реальні риси відходять на другий план, а фантастичні елементи набувають першорядного значення. Його твори також використовують оніричний компонент, наприклад, вірш «Сон», де уві сні дівчині являється розкішний край, палац із мурів, де вона царює [5, с. 16–17].

Тематична палітра поетичного доробку ХІІР була переважно зосереджена на: 1) історичній темі і козаччині. Для українського романтизму був характерним принцип історизму, з особливою увагою до доби козаччини та Запорізької Січі. Минуле зображувалося як ідеал без певних історичних ознак, а збройна боротьба за волю становила основний зміст історичної теми. У творчості поетів (наприклад, у Я. Щоголева «Хортиця», «Остання Січа») звучить мотив суму за втраченою славетною добою та протиставлення героїчного минулого сучасному існуванню українців; 2) сакральних та містичних жанрах. Український романтизм широко адаптував біблійні жанри (молитва, псалом, сповідь, заповіт, пророцтво). На відміну від західноєвропейського романтизму, де такі форми часто виступали як інтертекстуальність, в українському романтизмі вони були безпосередньо почерпнуті зі Святого Письма. Це відображає уявлення романтиків про поета як духовного месію. У Костомарова і Шевченка (який був пов'язаний із харківським рухом) проявився кордоцентризм, де серце осмислювалося як «містилице Бога»; 3) Оніричній поетиці. Романтики часто зверталися до несвідомого, використовуючи сни, марення та видіння для демонстрації духовної сили та індивідуалізації персонажа. Художнє сновидіння ставало площиною зрощення індивідуума й універсуму [2, с. 112]; 4) обстоюванні української мови. Харківські поети, зокрема

Л. Боровиковський, А. Метлинський, М. Костомаров, та М. Петренко, зробили вагомий внесок у розвиток української літературної мови, започаткувавши процеси її інтелектуалізації та стильової диференціації. Вони свідомо розширювали лексику, що відбивала суб'єктивне заглиблення у власний психологізм, а також створювали особливу поетичну мову, що вплинула на формування національних світоглядно-мовних інтенцій [1, с. 298].

Таким чином, поетичний доробок Харківської школи романтиків вирізнявся глибоким синкретизмом – поєднанням народно-пісенної основи, філософських ідей (кордоцентризму) та жанрово-стильових новацій, спрямованих на створення теплового життєствердного мистецтва, джерелом якого є «серце». Їхня поезія не лише віддзеркалювала загальноєвропейські романтичні тенденції, але й сприяла становленню національної свідомості через культ старовини, свободи та історичний пафос.

Література

1. Блик О. І. Харківська школа романтиків в контексті європейського романтизму: національна парадигма світового явища. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. III. С. 296–301.
2. Бовсунівська Т. В. Поетика Тараса Шевченка. Вибрані статті. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 224 с.
3. Бовсунівська Т. В. Український романтизм: Теогонічна систематизація. Монографія. Тернопіль: Крок, 2019. 213 с.
4. Історія української літератури першої половини XIX століття : навчальний посібник / [В. О. Кравченко, О. Р. Єременко]. Суми : Видавництво Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, 2009. 224 с.
5. Щоголів Я. І. Поезії. Київ: Радянський письменник, 1958. 517 с.

*Давидова Вікторія Олегівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
vygovskajav@gmail.com*

ПРАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ АНТИКОЛОНІАЛЬНОГО ДИСКУРСУ В СИСТЕМУ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: антиколоніальний дискурс, українська література; інтеграція, шкільна освіта; навчальна стратегія, критичне читання.

Сьогодні українська освіта намагається впоратися з величезною кількістю змін одночасно: впроваджується гейміфікація, освоюється компетентнісний підхід і відбувається інтеграція навчальних дисциплін. Але головним викликом, безперечно, залишається війна. У таких умовах уроки літератури перестають бути просто програмованим читанням. Тепер їхня головна мета – навчити учнів старших класів мислити критично, бачити маніпуляції та розуміти, як формувалася наша ідентичність. Саме тому в центр навчання виходить антиколоніальний підхід.

Антиколоніалізм, за визначенням В. Доній – це не просто опір, а боротьба нації за право бути собою та спроба взяти «реванш над імперією» після років залежності [1, с. 20]. У літературі цей спротив проявляється через дискурс. Як зазначав Т. ван Дейк, дискурс – це не просто слова, а ціла система значень, закладена в мову [2, с. 28]. Отже, при вивченні антиколоніального дискурсу у

творі, школярі вчать ся бачити, як текст заперечує імперські міфи й утверджує нашу суб'єктність.

Практичне впровадження починається з переформатування роботи з контекстом, де пріоритетом стає не накопичення дат, а «точкове» або поетапне залучення фактів, що змінюють оптику сприйняття твору. Увага фокусується на цензурних фільтрах, імперських заборонах та стратегіях виживання автора в умовах несвободи. Педагогічна мета зміщується у площину формування вміння ставити до тексту критичні запитання: хто в цій системі наділений правом голосу, чия позиція домінує, а які досвіди залишаються свідомо проігнорованими?

Паралельно застосовується стратегія критичного читання для виявлення прихованих реакцій на колоніальний тиск. Оскільки значна частина українського канону містить приховані травми, їх дешифрування вимагає особливого аналітичного інструментарію. Ключовим стає аналіз деталей твору: від деконструкції стереотипного образу «малороса» до інтерпретації мови як маркера ідентичності (наприклад, у творі М. Куліша «Мина Мазайло»). Найбільш органічно такі аналітичні процедури реалізуються через діалогічні форми навчання, як-от: дискусія, робота в парах, зіставлення полярних поглядів на конфлікт.

Одним із центральних завдань сучасної літературної освіти є докорінна переінтерпретація класичного змісту. Сьогоднішня педагогічна парадигма вимагає зміщення акцентів: від учня як пасивного реципієнта, що лише засвоює канонічне трактування, до учня як активного суб'єкта інтерпретації. У цьому контексті продуктивним вбачається впровадження завдань, орієнтованих на зміну аналітичної перспективи. Ідеться про спроби реконструкції художнього світу крізь призму сприйняття маргіналізованих або

мовчазних персонажів, що дозволяє виявити приховані конфлікти тексту з панівним імперським наративом (приміром, у творі І. Багряного «Тигролови», або С. Жадана «Інтернат»). Такі аналітичні вправи є дієвим інструментом для стимулювання здатності старшокласників до самостійної деконструкції складних соціокультурних кодів.

Продуктивність засвоєння антиколоніальних смислів на пряму корелює з глибиною міжпредметної інтеграції. Лише поєднання літературознавчого аналізу з даними історії, правознавства та медіагігієни дозволяє вибудувати в учнівській свідомості цілісну систему уявлень про механізми колоніальної експансії та стратегії культурного опору. Залучення до навчального процесу архівних першоджерел, епістолярію чи тогочасної публіцистики наочно демонструє референтну залежність художнього твору від реального суспільно-політичного фону епохи (контекстний аналіз роману «Тигролови» Івана Багряного).

Окремого розгляду потребує практика інтеграції в шкільну програму новітніх текстів, де антиколоніальна позиція артикульована на рівні прямого висловлювання (зокрема прози письменників-воїнів В. Пузіка, Є. Ролдугіна). Зіставлення сучасної літератури з класичною спадщиною дає можливість простежити складну еволюцію спротиву – від завуальованих метафор «езопової мови» до повної деколонізації смислових структур. Така стратегія робить теоретичні концепти більш доступними для учнів старшої школи, оскільки вони знаходять підтвердження у їхньому безпосередньому досвіді проживання сучасних історичних подій.

У площині практичної імплементації високий потенціал мають інтерактивні технології, як-от: дебати, кейс-стаді та рольове

моделювання конфліктних ситуацій. Створення умов, за яких учень змушений аргументувати позицію персонажа з різних ціннісних ракурсів (від носія імперської логіки до свідомого борця за незалежність), переводить знання з теоретичної площини у практичну. Не менш перспективним напрямом є розробка мультимедійних проєктів та цифрових продуктів, що актуалізують класику крізь призму викликів сьогодення.

Резюмуючи, варто наголосити, що антиколоніальний підхід має функціонувати не як окрема тематична одиниця, а як наскрізний методологічний принцип, який здатен забезпечити трансформацію освітнього процесу від репродуктивного відтворення сюжету до критичного опрацювання глибинних сенсів тексту. У кінцевому підсумку такий підхід не лише підвищує рівень читацької компетентності, а й сприяє формуванню історико-культурної чутливості та зміцненню суб'єктної позиції учня в сучасному соціумі.

Література

1. В. Доній. Дихотомія «антиколоніальне»—«постколоніальне»: специфіка дефініцій. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки*. 2015. № 6. С. 18–20.
2. Van Dijk, T. A. . *Discourse and Power*. Basingstoke ; New York : Palgrave Macmillan, 2008. 308 p.

Прокопенко Юрій Павлович,

здобувач Львівського національного університету

імені Івана Франка,

Yurii.Prokopenko@lnu.edu.ua

ПОРОДЖУВАЛЬНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТВОРЕННІ УКРАЇНСЬКОМОВНИХ СКОРОМОВОК ДЛЯ РОСІЙСЬКОМОВНОЇ АВДИТОРІЇ

Ключові слова: штучний інтелект, українська мова як іноземна, фонетична компетентність, скоромовки.

Сьогодні викладачі, незалежно від предмету, який викладають, нерідко стикаються з проблемою створення або оновлення навчальних матеріалів, що раніше демонстрували ефективність у освітньому процесі, але з часом потребують покращення. За наявності готових розробок постає необхідність їх осучаснення, а також адаптації ігрових елементів чи дидактичних ігор відповідно до потреб різних вікових груп. Розв'язати цю проблему дає змогу використання сервісів штучного інтелекту, зокрема великих мовних моделей (чат-ботів), що забезпечують генерацію нових ідей для оновлення або створення дидактичних матеріалів, зокрема малих форм фольклору [1, с. 168], серед яких посідають місце також скоромовки. Відомо, що іншомовці сприймають звукову структуру іноземної мови крізь призму артикуляційної та акустичної систем першої для них (тобто їхньої рідної) мови. Попри те, що українська та російська мови мають спільне походження, але відмінні риси, українська мова має низку специфічних артикуляційних і просодичних характеристик, які потребують цілеспрямованої методичної роботи, власне у чому і полягає мета цієї студії, а саме вироблення способів створення

скоромовок за допомогою породжувального штучного інтелекту, а відтак і їхнього використання у навчанні російськомовної аудиторії.

Ю. Д. Матюхова вважає, і з цим модна погодитися, що для тренування мовленнєвого апарату дієвими є скоромовки, використання яких допомагає початківцям відтренувувати вимову та нарощувати темп мовлення, а тим, хто володіє мовою на достатньо високому рівні, вони можуть бути своєрідною розминкою [2, с. 174]. Так, основними вимогами до іншомовної вимови є фонематичність і швидкість. Фонематичність визначає ступінь правильності фонетичного оформлення мовлення, достатній для його однозначного розуміння співрозмовником, а швидкість своєю чергою характеризує рівень автоматизованості вимовних навичок, що забезпечує мовлення у нормальному темпі. Відтак викладач має коректувати вже сформовані фонетичні навички, успадкованих із першої мови відповідно до норм мови, що вивчається, а також формувати ті елементи вимови, які не є типовими для рідномовної іноземцеві артикуляційної бази. У нашій студії це стосуватиметься тих іноземців, для яких російська мова є першою, або ж є другою іноземною, тобто нерідною, вплив якої є доволі відчутним під час вивчення української мови як іноземної. Доволі часто таку ситуацію можемо спостерігати після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну, а відтак і явище переходу на українську мову та її опанування.

Зосередимо нашу увагу на таких специфічних звуках для цієї категорії здобувачів, як і власне для іноземців. Передовсім, це йотовані *я, ю, є, ї*, а також *х і г, б і п*, слова з апострофом, *щ*, яке в українській мові вимовляється твердо на відміну від російської, як і всі шиплячі, *ж і ш*, голосний *о*, що вимовляємо за правилами

чітко, голосні *i* та *u* і *й*. Для такої практики було використано чат-бот на основі породжувального штучного інтелекту ChatGPT. Наведемо приклад одного з промптів (запитів): Create exercises for practicing pronunciation, Ukrainian as a foreign language, *o* (not *a* like in Russian *malako*), *e* (not *є* like in Russian *dyen*), *и* (not *i* like in Russian *pivo*), *й*, в результаті введення чого він запропонував такі фоновправи:

- Його, мій
- Яблуко, історія, маляр, Катя
- Юрій, малювати, працювати
- Європа, євро, Єна, Єва, масток
- Їсти, їжа, їда (process of eating), українець, проїзд
- Батько, стадіон, діти, дідусь, бабуся, ось, сік, Зіна, Віталік, сніданок, день, фільм
- Гора, гроші, дорога, вагон
- Ґрунт, гудзик, гава, ганок
- Хлопчик ховає хліб у хлібниці. Хто хоче хорошу уху?
- Баба пекла бублики, а Петро пив пиво.
- Ім'я, сім'я, м'ята, м'яч, п'ять, дев'ять, п'ятнадцять, комп'ютер, сузір'я, здоров'я, з'їхати, під'їхати, об'їхати.
- Ще шість шук шукали щастя у школі.
- Оксана, невісткою, Галиною, рано, авокадо. Коли калина зацвіта, весна квітує, золота, коли калина червоніє, осінній вітер тихо віє. Справ Одарка мала чимало. Кажу: одягай кожух.
- День, берег, село, весело, дерево. День теплий і світлий. На березі росте дерево.

- Син, лимон, книга, риба, дивитися. У мене є син. Я читаю книгу.
- Йой, йти, йога, край, мій. Йшов Йосип, йшов Йон, / Йойкав Йорик день при дні, / Ймав ярмарок Йов у Йлі, / Йодом йойкав йовір ймі.
- Молоко, ранок, день, вечір, син, йти.

Такі фоновправи можна використовувати для вимовної практики зі студентами на початковому етапі вивчення української мови, даючи їх чи на уроках, чи поза ними для аудіозапису, як вони вимовляють. Зокрема така робота буде підходя із тими студентами, що вивчали російську мову як іноземну, або ж для яких ця мова є рідною, що також важливо у розвитку фонетичної компетентності для повноцінного володіння українською мовою як іноземною.

Література

1. Сологуб О. І., Мар'єнко М. В. Методичні засади використання сервісів штучного інтелекту педагогічними кадрами. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 80. Том 1. Одеса: Гельветика, 2025. С. 165–168.
2. Матюхова Ю. Д. Ефективність використання скоромовок при вивченні іноземної мови як засіб до вдосконалення фонетичних навичок на прикладі французької та англійської мов: матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2019–2020 рр. (квітень–травень 2021 р.) / гол. ред. Р. Ф. Гринюк. Вінниця: Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2021. С. 173–175.

*Реуцева Олена Михайлівна,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Херсонського державного університету,
elenareutseva@gmail.com*

**ПРОБЛЕМИ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ ЖІНОЧІЙ
ПРОЗІ: КОМПАРАТИВНИЙ ПІДХІД НА УРОЦІ
ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ М. ПАВЛЕНКО,
Б. КОСМОВСЬКОЇ ТА К. НЕСТЛІНГЕР)**

Ключові слова: сучасна підліткова література, жіноча проза, компаративний аналіз, урок літератури.

Сучасні твори для підлітків є важливою частиною світової літератури, бо цей життєвий період має велике значення для кожного. Це час становлення особистості, що супроводжується емоційними вибухами й процесом самопізнання, дружньою підтримкою й першими розчаруваннями, протестами й бунтами проти дорослого світу та пошуками власного місця у соціумі. Дівчата й хлопці в цей час стикаються з багатьма проблемами і викликами сучасності, тому часто саме література стає для них унікальним ресурсом для пошуку відповідей на питання, що їх хвилюють.

На сьогодні багато творів про підлітків написані жінками-письменницями. Аналіз таких текстів на уроках літератури є важливим, адже авторки, як правило, мають свою унікальну точку зору, що дає змогу глибше розкрити внутрішній світ підлітків. Такий аналіз дозволяє юним читачам ідентифікувати себе із

персонажами книг, що є важливим на етапі становлення особистості.

За програмами з української та зарубіжної літератури для 9 класів учням загальноосвітніх навчальних закладів для додаткового читання рекомендовано тексти, що порушують актуальні підліткові проблеми. Серед них особливе місце займає проза української письменниці Марини Павленко, польської – Барбари Космовської та австрійської – Крістіне Нестлінгер. Моделювання компаративного уроку позакласного читання за творами цих авторок дасть змогу виявити спільні риси художнього осмислення досвіду юного покоління з різних культурних вимірів та допоможе підліткам знайти відповіді на важливі питання, що постають перед ними на шляху дорослішання.

Щоб досягнути поставленої мети, для аналізу обрано такі твори: повість М. Павленко «Моя класнюча дівчинка» [4], романи Б. Космовської «Буба» [1] й «Буба: мертвий сезон» [2], а також роман К. Нестлінгер «Маргаритко, моя квітко» [3]. Компаративний підхід до розгляду учнями підліткових проблем, порушених у зазначених текстах, дасть їм змогу провести паралелі із власним досвідом.

Випереджувальні завдання для учнів: 1) прочитати книги, що будуть аналізуватися на уроці (таке завдання рекомендовано дати заздалегідь, наприклад: для читання на канікулах); 2) підготувати плейлист з трьох–п'яти пісень, що допоможе презентувати головних героїнь аналізованих творів (це завдання учні отримують безпосередньо при підготовці до заняття).

Після організації класу і мотивації навчальної діяльності на початку уроку важливе місце посідає вступне слово вчителя, що налаштує учнів на ефективну співпрацю. Саме вчитель має вміло

координувати роботу протягом всього заняття, тому важливо, щоб словесник на кожному етапі коментував виконання вправ і завдань.

Після вступного слова розпочинаємо аналіз творів зі знайомства з головними героїнями. Учні презентують підготовлені плейлисти та обов'язково коментують свій вибір. Така форма роботи дозволить підліткам уявити персонажів аналізованих текстів як реальних людей, і порівняти їх зі своїми ровесниками або із собою.

Після цього проводимо роботу з текстом, під час якої учні читають уривки з описом портретів головних героїнь: Юльки, Буби та Маргарити. Для візуалізації використовуємо презентацію із цими уривками та ілюстраціями.

Далі пропонуємо виконати вправу «Анонімний чат підлітків», мета якої – обговорення проблем, з якими учні стикаються у власному житті, і проведення паралелей з прикладами із творів. У такий спосіб аналізуючи проблеми реальних підлітків і літературних персонажів із різних країн, підводимо учнів до висновку, що незалежно від культурного контексту, соціального устрою чи національних особливостей, юні герої та їхні сучасники стикаються зі схожими, а подекуди, й абсолютно однаковими викликами.

Наступне завдання «Подкаст на 60 секунд» виконуємо в парах. Мета цієї вправи – дати змогу учням самостійно розібратися у певній підлітковій проблемі, порушеній в одному із запропонованих творів, і знайти шляхи її вирішення. Таке інтерактивне завдання може посприяти вирішенню реальних життєвих викликів, що постають перед юними читачами.

Важливе місце у житті підлітків займають емоції, тому наступна вправа – «Мапа емоцій героїнь» – буде сфокусована на

аналізі емоційного стану персонажів у різних життєвих ситуаціях. Виконання цієї вправи є корисним для розвитку емоційного інтелекту підлітків, адже вони будуть оцінювати емоції героїнь через власні відчуття і переживання.

Для проведення рефлексії пропонуємо виконати вправу «Плюс. Мінус. Цікаво!». Вона дасть змогу учням висловити свої враження від уроку, а вчителю – скоригувати подальшу роботу. Домашнє завдання (на вибір: написання короткої статті для підлітків або листа від імені однієї із героїнь) дозволить учням і ученицям ще раз поміркувати над проблемами підлітків, порушених у текстах, і творчо представити результати своїх роздумів.

Такий урок дасть змогу підліткам порівняти універсальні проблеми дорослішання, відображені в творах української, польської й австрійської авторок, зі своїм досвідом. Розроблені завдання і питання для обговорення, орієнтовані на аналіз мотивації головних героїнь творів та їхнього морального вибору, сприятимуть розвитку критичного осмислення учнями власних життєвих ситуацій.

Література

1. Космовська Б. Буба : роман / пер. з пол. Б. Л. Антоняк. Львів, 2010. 238 с.
2. Космовська Б. Буба : мертвий сезон : роман / пер. з пол. Б. Л. Антоняк. Львів, 2011. 222 с.
3. Нестлінгер К. Маргаритко, моя квітко: роман / пер. з німецької О. Сидор. Львів, 2012. 416 с.
4. Павленко М. Моя класнюча дівчинка. Вінниця, 2023. 256 с.

НАУКОВЕ ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

**ВОЛОШИНСЬКІ ЧИТАННЯ.
ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:
ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО**

Матеріали ХІІІ всеукраїнської науково-практичної конференції

Інститут педагогіки НАПН України

Обкладинка, верстка, дизайн:
Т. О. Яценко, І. А. Тригуб