



СПУ
СУМСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



**ФАКУЛЬТЕТ
ІНОЗЕМНОЇ
ТА СЛОВ'ЯНСЬКОЇ
ФІЛОЛОГІЇ**

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації
Управління Державної служби якості освіти в Сумській області
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Кафедра української мови і літератури
Регіональна філологічно-краєзнавча лабораторія
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
Запорізький національний університет
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Сумське територіальне відділення МАН України

Матеріали
І Усеукраїнської науково-практичної
конференції
«Педагогічна майстерність учителя та
інноваційні стратегії навчання»

20-21 листопада 2025 року



Суми 2025

УДК 001.895:005.336 (37.011.3 - 051: 80)

Рекомендовано до друку вченою радою

*Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол №5 від 23.12.2025)*

Редакційна колегія:

Герман Вікторія, кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови і літератури (відповідальний редактор);

Громова Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент;

Горболіс Лариса, доктор філологічних, професор;

Кириленко Надія, кандидат філологічних наук, доцент;

Кумеда Олена, кандидат філологічних наук, доцент;

Рудь Ольга, кандидат філологічних наук, доцент;

Прокопенко Марія, здобувач освіти, лаборант (технічний редактор)

Педагогічна майстерність учителя та інноваційні стратегії навчання : збірник матеріалів І Усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 20-21 листопада 2025 року) / за заг. ред. В. В. Герман. Суми : СумДПУ, 2025. 206 с.

У збірнику представлено узагальнені результати досліджень учасників І Усеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна майстерність учителя та інноваційні стратегії навчання». Проблематика наукових розвідок – актуальні проблеми формування і розвитку педагогічної майстерності учителя нової української школи; сучасні напрями лінгвоперсонології, лінгводидактики, методики навчання української та зарубіжної літератури; технології формування української культуромовної особистості фахівця під час навчально-пізнавальної, науково-дослідної, практичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі та в умовах післядипломної педагогічної освіти; популяризація результатів наукових, науково-методичних досліджень здобувачів освіти, учителів, викладачів, науковців тощо.

Збірник рекомендовано для широкого кола фахівців.

УДК 001.895:005.336 (37.011.3 - 051: 80)

© Колектив авторів, 2025

© СумДПУ імені А.С. Макаренка

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	6
-----------------------	----------

ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ

Микола КОЛОМІЄЦЬ. ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕХНІК ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА.....	7
Олена БАГАЦЬКА. ДРАМА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ: КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ.....	12
Наталія ШЕВЦОВА. БЛЕКАУТ-ПОЕЗІЯ У РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	15

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Марина ЧИКАЛОВА, Марія ПРОКОПЕНКО. РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	20
Наталія ДЯЧЕНКО. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ, ПОШУКИ, РІШЕННЯ.....	24

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Андрій КОВАЛЕНКО. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У ЦИФРОВУ ДОБУ: АНАЛІТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	28
Наталія СКРИННІК. ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ ДІАГНОСТИКИ ТА СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ.....	30
Максим ГОГОЛЬ. РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	35
Світлана МОЦАК. МАЙСТЕРНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ.....	40
Світлана ГУРЖІЙ. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	44
Світлана ВОЛКОВА. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА У 2025 РОЦІ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ ТА РОЛЬ В УМОВАХ КРИЗ.....	47

РОЗДІЛ 3. ФІЛОЛОГІЯ, ЛІНГВОДИДАКТИКА, ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Інна ЛЕВЕНOK, Вікторія АНДРІЄВСЬКА. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ.....	53
Ганна ОВСЯНИЦЬКА. МІФОПОЕТИКА ТРАВМИ Й ПАМ'ЯТІ У ВІРШІ «ПАСТОРАЛЬ ХХ СТОРІЧЧЯ» Л. КОСТЕНКО.....	58
Вікторія СЧАСТЛИВЦЕВА. ЗНЕВАЖЛИВІ ПРИЗВИСЬКА НА ПОЗНАЧЕННЯ «ВОРОГ» (НА МАТЕРІАЛІ КНИГИ «ПЕРЕМАГАТИ УКРАЇНСЬКОЮ. ПРО МОВУ НЕНАВИСТІ Й ЛЮБОВІ» ОЛЬГИ ДУБЧАК).....	65
Максим КОКАДЕЙ, Марія МІЩЕНКО. ОБРАЗ МАВКИ ТА ІНШИХ МІФІЧНИХ ІСТОТ У ДРАМІ-ФЕЄРІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «ЛІСОВА ПІСНЯ» ЯК «НЕВЕРІШУВАНЕ ТВЕРДЖЕННЯ» У МЕЖАХ ТЕОРЕМИ НЕПОВНОТИ К. ГЕДЕЛЯ.....	70
Лариса ГОРБОЛІС, Юлія АНДРІЄНКО. ХУДОЖНЄ ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ У П'ЄСІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА «ЧОРНА ПАНТЕРА І БІЛИЙ МЕДВІДЬ».....	77
Катерина БАРИШ. ТЕХНІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПУБЛІЧНОЇ ПРОМОВИ.....	82

Олена КУМЕДА, Аліна БОКАТОВА. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	85
Марія ПРОКОПЕНКО. МОВА СПРОТИВУ: ВОЄННА ЛЕКСИКА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ КОЛЕКТИВНОГО ДОСВІДУ УКРАЇНЦІВ.....	90
Анна ЯРЕСЬКОВСЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РИТОРИЧНИХ ПРИЙОМІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗЗСО.....	93
Ольга РУДЬ, Катерина КОРОЩЕНКО. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	97
Надія КИРИЛЕНКО, Яна КРУПЕНЯ. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «СЛОВА О ПОЛКУ ПОРЕВІМ» В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	102
Наталія ГРОМОВА, Альона РОМАНЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ ТЕКСТІВ МАСМЕДІА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	106
Катерина САВЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗЗСО.....	109
Ірина КРАСУЛЯ. МУЗИЧНИЙ КОНТЕНТ У ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА.....	114
Аріна СТОЛБЦОВА. ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ.....	118
Ольга РУДЬ, Софія ОСТАПЕНКО. СПЕЦИФІКА ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	121
Богдан РУДИКА. СПЕЦИФІКА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	125
Вікторія Герман, Єлизавета ВЕНЮКОВА. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	130
Наталія ГРОМОВА, Аліна РЕВА. ЖАНР ЕСЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	135
Анна ЯРЕСЬКОВСЬКА. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	138
Вікторія ГЕРМАН, Каріна ФЕДІРКО. ПРОБЛЕМА РИТОРИЧНОЇ ЕТИКИ У ВІРТУАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ.....	142
Вікторія ГЕРМАН, Каріна ФЕДІРКО. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І УКРАЇНСЬКА МОВА: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	147
Олена КУМЕДА, Каріна ФЕДІРКО. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ ФОНЕТИЧНИХ ТА ГРАМАТИЧНИХ РИС ДІАЛЕКТИЗМІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	152
Марія ФУРСОВА. ЖІНОЧА СУБ'ЄКТНІСТЬ У РОМАНІ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «ФЕЛІКС АВСТРІЯ»: МІЖ ЗАЛЕЖНІСТЮ І САМОТВОРЕННЯМ.....	156
Наталія ЦИБУЛЬНИК. ВПЛИВ ВОЄННОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	161
Вікторія ГЕРМАН, Наталія ГРОМОВА, Анастасія ЧЕВЮК. ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ РИТОРИКИ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ПРИНЦИПІВ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	163
Вікторія ГЕРМАН, Аліна ЛОГВИНЕНКО. РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО - ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБДАРОВАНІХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 10-11 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	167
Ніколь АВРАМЕНКО. МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЕСТЕТИЧНИЙ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	175

Світлана МАЦЕНКО. НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	179
Світлана МАЦЕНКО. ЕКСПРЕСИВІЗАЦІЯ ДУПЛЕКСИВІВ У ПАРАНОРМАЛЬНОМУ РОМАНІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «КОХАНЦІ ЮСТИЦІЇ».....	182
РОЗДІЛ 4. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ І ЯКІСТЬ ОСВІТИ	
Наталія ГРОМОВА, Катерина БАРИШ. ІНТЕГРАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА.....	186
Наталія ГРОМОВА, Карина ГРИШИНА. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	190
Наталія ГРОМОВА, Каріна ФЕДІРКО. ЦІННІСНО-ЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ.....	193
Сергій ГОНЧАРОВ. ПЛАГІАТ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНІЙ ОСВІТИ: ПРОФІЛАКТИКА ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ.....	198
Софія ОСТАПЕНКО. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ – ЗАПОРУКА ВИСОКОЇ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	201

ПЕРЕДМОВА

Мета І Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна майстерність учителя та інноваційні стратегії навчання, яка була проведена 20-21 листопада 2025 року, – обговорення актуальних проблем формування і розвитку педагогічної майстерності учителя нової української школи; актуальних напрямів лінгвоперсонології, лінгводидактики, методики навчання української та зарубіжної літератури; технологій формування української культуромовної особистості фахівця під час навчально-пізнавальної, науково-дослідної, практичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі та в умовах післядипломної педагогічної освіти; популяризація результатів наукових, науково-методичних досліджень здобувачів освіти, учителів, викладачів, науковців.

Напрями роботи конференції:

- Педагогічна майстерність учителя нової української школи в епоху інформаційного суспільства.
- Інноваційні стратегії навчання в епоху цифровізації.
- Філологія, лінгводидактика, професійна комунікація в науковому дискурсі.
- Академічна доброчесність і якість освіти.

Щиросердно дякуємо всім учасникам конференції !

ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ

Микола КОЛОМІЄЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри технологічної освіти,

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕХНІК ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Розбудова української державності нерозривно пов'язана з розвитком системи повної загальної середньої освіти, яка має забезпечити «...формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови» [1]. Достатні можливості для цього має технологічна освітня галузь, адже державним стандартом базової середньої освіти передбачено знайомство школярів з традиційними і сучасними технологіями декоративно-ужиткового мистецтва, що відображено в вимогах до результатів навчання.

Серед видів декоративно-ужиткового мистецтва, на наш погляд, важливе місце посідає народна лялька. Як зазначає Н. Свиридчук «більшість вчителів технологій (55,6 %) вважають, що народна лялька може стати тим об'єктом дизайн проєктування, у процесі втілення якого можна формувати досить значну кількість знань, умінь та навичок з різноманітних видів традиційного декоративно-ужиткового мистецтва» [3, с.103].

Проведений аналіз модельних навчальних програм «Технології» для 5-6 класів, затверджених Міністерством освіти і науки України дає підстави стверджувати про можливості вивчення теми виготовлення народної іграшки у змісті шкільного курсу технологій. Всі аналізовані програми пропонують варіативні підходи до впровадження тем декоративно-ужиткового мистецтва,

включаючи елементи народних ремесел, що створює умови для активної реалізації виховного потенціалу народної іграшки як засобу формування національної ідентичності учнів.

Зокрема, у програмі авторського колективу І. Ю. Ходзицької та ін. значну увагу приділено творчому застосуванню традиційних і сучасних технологій декоративно-ужиткового мистецтва. Програма орієнтує на проектну діяльність, яка дозволяє вчителям самостійно включати виготовлення традиційних українських народних іграшок (наприклад, ляльки-мотанки або сувенірних виробів із застосуванням традиційних орнаментів та символіки). Хоча народна іграшка не завжди згадується прямо, її виготовлення органічно вписується у структуру рекомендованих проєктів, що підтверджує можливість її інтеграції у навчальний процес [2].

Однією з ключових інновацій сучасної освіти є цифровізація – комплексний процес впровадження цифрових технологій у навчальне середовище. Він охоплює використання комп'ютерних програм, інтерактивних дошок, мультимедійних матеріалів та інших цифрових інструментів, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу та мотивації здобувачів освіти до навчання. Інтеграція цифрових засобів у процес навчання виготовлення народної іграшки відкриває нові можливості для вдосконалення методики викладання та формування глибоких міжпредметних зв'язків. Вони сприяють не лише урізноманітненню подачі матеріалу, але й створенню сучасного освітнього середовища, яке відповідає потребам і запитам сучасних учнів.

Одним із головних переваг використання цифрових інструментів є їх здатність візуалізувати навчальний матеріал, що особливо важливо для теми, пов'язаної з народною культурою та ремеслами. Наприклад, мультимедійні презентації на тему «Народна лялька» дозволяють подати інформацію про історію, символіку та технологію виготовлення народної іграшки у доступній і привабливій формі. Використання графічних і відеоматеріалів дає змогу учням ознайомитися з різноманітними техніками виготовлення іграшок, дізнатися про їхні регіональні особливості, що стимулює інтерес до дослідження національної

культурної спадщини. Важливою складовою застосування ІКТ є використання відеоматеріалів, які демонструють послідовність виготовлення народних іграшок, знайомлять із технологічними прийомами та техніками декорування. Це допомагає учням глибше зрозуміти матеріал, а також підготуватися до практичної діяльності. Завдяки відеоурокам, учні можуть наочно бачити процес створення іграшки, що значно підвищує ефективність засвоєння знань та навичок. Додатковою перевагою використання цифрових інструментів є можливість проведення віртуальних екскурсій до музеїв народного мистецтва, де представлені традиційні українські іграшки. Наприклад, онлайн-ресурси надають доступ до колекцій етнографічних музеїв, що дозволяє учням вивчати автентичні зразки іграшок, їхню символіку та техніки виготовлення без необхідності фізичного відвідування (<https://opishne-museum.gov.ua/dytyacha-igrashka-solovej/> , <https://hutsul.museum/360/>). Такий підхід сприяє інтеграції навчального процесу з культурно-освітнім середовищем.

Цифрові інструменти дозволяють учням створювати власні проекти в цифровому середовищі. Використання програм для моделювання, наприклад, Canva чи Tinkercad, дає змогу створювати віртуальні ескізи народних іграшок, експериментувати з дизайном і колористикою. Це сприяє розвитку цифрової грамотності учнів, їхнього креативного мислення та навичок роботи з сучасними технологіями, забезпечує можливість для організації інтерактивних завдань, таких як онлайн-вікторини чи тести на платформі Kahoot, що дозволяє закріпити знання учнів у цікавій ігровій формі. Наприклад, учитель може створити тест на тему «Історія та символіка української народної іграшки», який буде інтерактивним засобом перевірки знань учнів після теоретичної частини уроку. Важливим аспектом застосування ІКТ є підготовка та презентація результатів роботи. Учні можуть оформлювати свої проекти в електронному вигляді, створювати мультимедійні презентації для демонстрації виконаних завдань. Це не лише підвищує якість презентації результатів, але й розвиває у школярів навички публічних виступів та роботи з технічними засобами.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні виготовлення народної іграшки є важливим педагогічним інструментом, що сприяє інтеграції сучасних методів навчання з традиційними ремеслами (табл.1.).

Таблиця 1.

Інтеграція ІКТ у вивчення технології виготовлення народної іграшки

<i>ІКТ-засіб</i>	<i>Можливості використання у навчанні виготовлення народної іграшки</i>	<i>Очікувані результати у навчанні учнів</i>
Мультимедійні презентації (PowerPoint, Canva)	Візуалізація історії народної іграшки, демонстрація зразків автентичних виробів, покрокові інструкції виготовлення виробів (наприклад, «Птаха щастя»).	Глибше розуміння культурного контексту, формування візуального сприйняття матеріалу, покращення організації практичної діяльності.
Відеоуроки (YouTube, спеціалізовані освітні платформи)	Демонстрація технологічних процесів, наприклад, скручування тканини для мотанок або технік вишивки декоративних елементів.	Засвоєння технічних прийомів, підвищення якості виконання практичних завдань, розвиток самостійності в роботі.
Віртуальні екскурсії до музеїв народного мистецтва (онлайн-ресурси)	Ознайомлення учнів із колекціями народних іграшок, їхнім значенням у культурі українців, історією їх виникнення та поширення.	Формування національної ідентичності, розвиток пізнавального інтересу, мотивація до вивчення народних ремесел.
Програми для створення ескізів і проєктів (Tinkercad, Canva)	Розробка дизайну народної іграшки, експериментування з кольоровою гамою та декоративними елементами, створення віртуальних прототипів виробів.	Розвиток творчих здібностей, креативності, інтеграція цифрових технологій у традиційні ремесла.
Інтерактивні платформи (Kahoot, Quizizz)	Проведення тематичних вікторин, тестів і опитувань для закріплення знань про історію	Закріплення знань у цікавій формі, розвиток змагальності та інтересу до навчання,

<i>ІКТ-засіб</i>	<i>Можливості використання у навчанні виготовлення народної іграшки</i>	<i>Очікувані результати у навчанні учнів</i>
	народної іграшки, її символіку та техніку виготовлення.	формування комунікативних навичок.
Додатки для спільної роботи (Google Classroom, Padlet)	Організація групових проєктів із виготовлення народної іграшки, створення галереї готових робіт, обмін рефлексивними відгуками про виконані завдання.	Розвиток навичок командної роботи, організація ефективної співпраці, підвищення відповідальності за колективний результат.

ІКТ дозволяють не лише урізноманітнити подачу матеріалу, але й забезпечити ефективну організацію роботи учнів, підвищити їхню зацікавленість у вивченні культурної спадщини та розвинути творчі навички.

Отже, використання цифрових інструментів у навчанні виготовлення народної іграшки є важливим педагогічним засобом, який поєднує традиційні та інноваційні підходи. Це дозволяє зробити навчальний процес більш сучасним, цікавим і доступним, сприяючи формуванню у школярів практичних навичок, пізнавального інтересу та поваги до національної культури. Інтеграція ІКТ забезпечує гармонійне поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, що відповідає сучасним вимогам до організації освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 (у редакції постанови КМУ від 30 серпня 2022 р. № 972) // База даних «Законодавство України» / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (дата звернення 11.10.2025)

2. Модельні навчальні програми для 5-9 класів Нової української школи / МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni->

[programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku](https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/disertacziya_svyrydiuk.pdf) (дата звернення 12.10.2025)

3. Свиридюк Н. О. Підготовка майбутніх учителів технологій до застосування етнодизайну у професійній діяльності: дис. ... д-ра філософії: 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Полтава, 2023. 412 с. URL: https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/disertacziya_svyrydiuk.pdf (дата звернення 11.10.2025)

Олена БАГАЦЬКА,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та
лінгводидактики,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ДРАМА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ: КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Вступ. Сучасна парадигма освіти переживає інтенсивний поворот від традиційної моделі знанняєвої передачі до концепції **креативного навчання**, у центрі якої перебуває учень як активний співтворець знань, смислів і культурних практик. В епоху швидких соціальних трансформацій та змін на ринку праці саме **творчі рішення, критичне мислення та гнучка комунікація** визначають якість освітнього результату (Craft, 2003; Robinson, 2001). Одним із найефективніших інструментів такої педагогічної трансформації є **драма в освіті** – інтерактивна методика, що поєднує досвід, мову, уяву та емоційне залучення учнів (Jeppesen & Ragnarsdóttir, 2004; Thorkelsdóttir, 2016). Драма не лише моделює соціальні ситуації, а й формує нові мовні та культурні компетентності, поглиблює самоусвідомлення і підвищує мотивацію до навчання.

Мета нашої роботи – аналітично осмислити концепцію креативного навчання через драму, з'ясувати її когнітивно-комунікативний потенціал і визначити педагогічні умови ефективного впровадження цього методу в освітній процес.

Концепт креативного навчання у сучасній освіті. Згідно з підходом Amabile & Kramer (2011), креативне навчання передбачає поєднання трьох компонентів – мотиваційного, інтелектуального та середовищного. Учитель має створити атмосферу відкритості, у якій учень відчуває право на експеримент, помилку та самовираження. У цьому контексті **творча школа** (creative school) – це не лише місце засвоєння знань, а простір для формування особистості, здатної мислити незалежно, оцінювати альтернативи й приймати рішення, що мають культурне значення (Jóhannsdóttir et al., 2012).

Sternberg (1985) визначає креативність як поєднання оригінальності й незалежного мислення, а Gylfadóttir (2013) підкреслює її зв'язок із внутрішньою мотивацією та критичним ставленням до норм культури. Таким чином, креативне навчання стає способом виховання вільного мислителя, що уміє поєднувати знання, емоції й естетичний досвід.

Ключовим інструментом реалізації цієї парадигми є **навчання в, через і про мистецтво** (UNESCO, 2006). Освіта в мистецтві забезпечує формування фахових умінь, навчання через мистецтво – трансфер творчих стратегій у різні галузі знань, а навчання про мистецтво – розвиток культурної грамотності й ціннісних орієнтирів.

Драма як педагогічна технологія креативного навчання. Теоретичну основу драматичного навчання закладено в працях John Dewey (2000), який розглядав школу як «малу модель суспільства», у якій учні вчаться через дію, досвід і взаємодію. Драма як навчальний метод створює «соціальний простір гри», у якому знання набуває емоційного й морального виміру.

Дослідження Thorkelsdóttir & Ragnarsdóttir (2010, 2013) показали, що участь у драматичних практиках сприяє розвитку критичного мислення, міжособистісної взаємодії та мовної активності учнів. У процесі рольової гри дитина входить у вигаданий контекст, що потребує нових мовних рішень, аргументації, емоційного вираження та когнітивної гнучкості.

Додатковим педагогічним ефектом є **інклюзивність**: учні з обмеженими мовними навичками або труднощами в читанні мають рівні можливості вираження

через невербальні засоби, інтонацію, емоцію, рух. Це підтверджує, що драма є універсальним механізмом **мовно-культурної інтеграції** (Thorkelsdóttir, 2016).

Когнітивно-комунікативний і соціокультурний потенціал драми. Креативне навчання через драму базується на **діалогічності** та **співдії**. Учні взаємодіють, переконують, аргументують і домовляються, що активізує процеси усного мовлення, логічного мислення й емоційної емпатії (Chang & Winston, 2012). Драма стимулює **емоційно-смислову рефлексію**: діти не просто вивчають слова, а переживають їх у ситуаціях, пов'язаних із людським досвідом. Саме така інтеграція когнітивного, емоційного та соціального забезпечує цілісне формування особистості.

Дослідники DICE (2010) довели, що участь у драматичних активностях підвищує впевненість у спілкуванні, здатність до співпраці, емпатію та критичну оцінку власних дій. Таким чином, драма виступає **моделлю соціальної комунікації**, у якій учень вчиться не лише говорити, а й слухати, відчувати, реагувати.

Відповідно до концепції Wittek & Bratholm (2014), педагогічний розвиток у цій сфері вимагає формування **навчальних траєкторій учителя-драматурга** – спеціаліста, здатного органічно інтегрувати художньо-комунікативні методи у свою практику. Саме від професійного зростання педагога залежить якість творчого досвіду учня.

Висновки. Отже, креативне навчання через драму утверджує нову педагогіку досвіду, де навчання постає як співдія, дослідження та творення. Воно поєднує знання з емоцією, слово – з дією, інтелект – з уявою. Результати досліджень переконливо доводять, що драматичні методи підвищують мовну компетентність, розвивають соціальну відповідальність і творче мислення учнів. Драма допомагає дитині «прожити» мову, а не лише вивчити її.

Сучасна школа, орієнтована на формування компетентного, креативного й комунікативно вільного громадянина, має сприймати драму не як факультативну активність, а як ключовий інструмент гуманістичної освіти. Слово, дія й уява – це не лише художні, а й когнітивні засоби пізнання світу. Саме вони формують людину, здатну мислити, співчувати і творити.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Amabile, T. M., & Kramer, S. (2011). *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*. Harvard Business Review Press.
2. Chang, B., & Winston, J. (2012). *Drama, Literacy and Learning*. Routledge.
3. Craft, A. (2003). *Creative Thinking in the Early Years of Education*. *Early Years*, 23(2), 143–154.
4. Dewey, J. (2000). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
5. DICE Consortium. (2010). *The DICE Project: The Impact of Drama on Education*. European Commission Report.
6. Gylfadóttir, S. (2013). *Creative Individuals and Their Inner Motivation*. Reykjavík University Press.
7. Jeppesen, H., & Ragnarsdóttir, Á. H. (2004). *Learning through Drama*. Reykjavík: Iceland University of Education.
8. Jóhannsdóttir, T. et al. (2012). *Creative Schools and Flexible Learning Plans*. Reykjavík: Ministry of Education.
9. Ragnarsdóttir, Á. H., & Thorkelsdóttir, R. B. (2010, 2013). *Creative Learning through Drama*. University of Iceland.
10. Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone.
11. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press.
12. UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education*. Lisbon Conference Report.
13. Wittek, L., & Bratholm, B. (2014). *Learning Trajectories in Professional Education*. Scandinavian University Press.

Наталія ШЕВЦОВА,

старший викладач кафедри

теорії та практики романо-германських мов,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

БЛЕКАУТ-ПОЕЗІЯ У РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В умовах трансформаційних процесів у освіті, що зумовлюються інтеграцією України до європейського простору, спостерігається посилення інтересу до проблем формування креативної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов.

Підвищення креативності на комунікативному мовному уроці за допомогою поезії як літературного жанру досліджено у роботі А. Явуз [17]. Можливості навчання креативного говоріння через *poetry slam* показав Я. Р. Брунс [5]. М. Зар на прикладі роботи з казками розглянув креативні підходи до роботи з епічними формами [14]. Особливу увагу науковців привернули креативні поетичні практики – блекаут-поезія (*Blackout poetry*), поезія стирання (*Erasure poetry*), поезія Фібоначчі (*Fibonacci poetry*), конкретна поезія (*Konkrete Poesie*). Так, Д. Шмідер та Г. Рюкерт описали креативний підхід до роботи з фігурними або графічними віршами – так званою конкретною поезією [15]. До поезії стирання звернулися А. Аллен, Р. Саймон [1], А. Борнфлет [3; 4], В. Гільдебранд-Шат [9], Е. Еффінгер [8], Т. Макдональд [12]. Блекаут поезія висвітлювалася в розвідках Е. Еслінгер [7], Дж. Керолл [6], А. Ланнін, Дж. Снеллер, Г. Абдельнабі [10], Л.Й. Моралес-Родас, Дж. Валентина-Галімберті, Г.М. Серда-Соліс, Е. Рієра-Гуачікуллі [13], Ф. Суластрі, М. Шрі, С.А. Белкіс [16]. До дослідження поезії Фібоначчі зверталися В. Бінц [2] та Г. Л'юїс [11]. Попри наявність значного доробку, блекаут-поезія у розвитку креативного мислення майбутніх учителів іноземних мов залишається не до кінця висвітленою, чим зумовлюється актуальність нашого дослідження.

Блекаут-поезія є формою поезії, що створюється шляхом видалення слів з існуючого тексту і візуального оформлення результату на сторінці як вірша. У креативній роботі з текстом у процесі створення блекаут-поезії гармонійно інтегруються когнітивні, емоційні і мовні ресурси тих, хто навчається, а створені поетичні продукти мають як лінгвістичну, так і естетичну цінність. Створення блекаут-поезій базується на здатності особистості продуктивно залучатися до

генерування, оцінювання та вдосконалення ідей, результатом чого стає прийняття оригінальних та ефективних рішень і дієвий прояв фантазії, що дає підстави розглядати завдання зі створення блекаут-поезії як такі, що відповідають цілям розвитку креативного мислення в межах креативної компетентності. За запропонованою нами класифікацією креативних продуктивно орієнтованих завдань з розвитку креативного мислення у майбутніх учителів іноземних мов [18] відносимо завдання зі створення блекаут-поезії до завдань, спрямованих на розвиток письмової вербальної та візуальної образної креативності. Робота над створенням блекаут-поезії реалізується поетапно: на підготовчому етапі викладач або ті, хто навчаються добирають текст / тексти, якими можуть бути сторінки з книг, газет, журналів, перелік продуктів, постери, рекламні брошури, фотографії тощо; на основному етапі ті, хто навчаються, читають тексти і знаходять слова або фрази, які привертають їхню увагу, з'єднують слова таким чином, щоб утворити нову фразу, а решту тексту заштриховують, залишаючи видимими лише дібрані слова; на заключному етапі створені продукти презентують на стіні, у газеті, у збірці або у вигляді книги, проводять обговорення продуктів і здійснюють рефлексію. Викладач надає інструкцію: «Уважно перегляньте сторінку, щоби знайти слова, які мають для вас найбільше значення. Потім перегляньте сторінку ще раз, щоб знайти слова, які можуть бути семантично пов'язані з першим словом. Обведіть їх олівчиком. Намагайтеся уникати обведення більше 3 слів за раз. Випишіть всі слова, що ви обвели, на окремий аркуш. Запишіть їх в тому порядку, в якому вони зустрічалися в книзі. Перечитайте список слів. Вирішіть, які слова ви хотіли би зашили у своїй поезії. Решту слів замалюйте чорною ручкою. Додайте малюнки, щоб проілюструвати свою поезію. Використайте знову чорну ручку».

Відмітимо, що існують можливості створення блекаут-поезії у цифровому форматі із використанням ресурсів на кшталт *Wondershare PDFelement* або *Blackout Poetry Tool*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Allen A.A., Simon, R. Unsettling a Canonical Text through Erasure Poetry. *English Journal*. 2021. Vol. 110(5). P. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.58680/ej202131226>.
2. Bintz W.P. Fibbin With Poems Across the Curriculum. *The Reading Teacher*. 2010. Vol. 63(6). P. 509–513.
3. Bornfleth A. Die Zugunruhe der Texte. Erasure Poetry als transnationaler ‚Übertrag‘ in Uljana Wolfs und Christian Hawkeys *sonne from ort*. *Transnationale Textwelten: Reflexionen über Grenzen* / Ed. Dörfel T. M. et al. Würzburg : Königshausen & Neumann, 2025. S. 123–142. DOI: <https://doi.org/10.36202/9783826085000>.
4. Bornfleth A. Erasure Poetry: Eine Literaturtheoretische Analyse Eines Gegenwartslyrischen Phänomens. Baden-Baden : Tectum Verlag, 2024. 136 S.
5. Bruns J.R. Sprechtraining kreativ: Vom Warmup zum Poetry Slam. Mainz : Schott. 2018. 112 S.
6. Carroll J. Make Blackout Poetry: Turn These Pages into Poems. Athanta, Georgia: Harry N. Abrams, 2018. 176 P.
7. Eßlinger E. «All You Need Is A marker Pen!»: Textzerstörung Als Post-avantgardistisches Verfahren in Der Gegenwartslyrik. Konstanz : KOPS Universität Konstanz. 2023. Vol. 97(4). S. 1041–1063. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41245-023-00236-3>.
8. Effinger E. Erasing Frankenstein: Remaking the Monster, a Public Humanities Prison Arts Project. ON : Wilfrid Laurier University Press, 2024.
9. Hildebrand-Schat V. Erasure Poetry. Zwischen Poesie und Kunst, Appropriation und Conceptual Writing. *Wiederaufgelegt. Zur Appropriation von Texten und Büchern in Büchern* / Hrsg. Gilbert A. Bielefeld : Abschrift Verlag, 2014. S. 300–313.
10. Lannin A., Sneller J., Abdelnaby H. Blackout Poetry: Eclipsing With Words and Images to Illuminate Ideas. *Science Scope*. 2024. Vol. 47(3). P. 40-44.

11. Lewis H. The Fibonacci Sequence and Poetry. *Math Horizons*. 2018. 26(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/10724117.2018.1460116>.
12. Macdonald T. A Brief History of Erasure Poetics, *Jacket*. 2009. Vol.38. URL: <http://jacketmagazine.com/38/macdonald-erasure.shtml>.
13. Morales-Rodas L.Y., Valentina-Galimberti J., Cerda-Solís G.M., Riera-Guachichullca E. Blackout poetry: Re-envisioning writing strategy in English learning. *Polo del Conocimiento*. 2021. Vol. 56(6). No 3. P. 246–266.
14. Sahr M. Zeit für Märchen: Kreativer und medienorientierter Umgang mit einer epischen Kurzform. Schneider-Verl. Hohengehren. 2002. 181 S.
15. Schmieder D., Rückert G. Kreativer Umgang mit konkreter Poesie (Originalausg.). Freiburg im Breisgau [u.a.] : Herder. 1977. 125 S.
16. Sulastri F., Sri M., Belkis, S.A. Killing Two Birds With A Stone: Merging Reading And Writing Activities Through Blackout Poetry. *Premise: Journal of English Education*. 2023. Vol. 12(2). P. 580–593. DOI: <https://doi.org/10.24127/pj.v12i2.7008>.
17. Yavuz A. Enhancing Creativity In The Communicative Language Classroom Through Poetry As A Literary Genre. *Dil Dergisi*. 2010. P. 64–79. DOI: https://doi.org/10.1501/dilder_00000000134.
18. Шевцова Н.О. Класифікація креативних продуктивно орієнтованих завдань з розвитку креативного мислення у майбутніх учителів англійської мови. *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, (м. Суми, 5 грудня 2024 року) / МОН України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми. 2024. С. 82–85. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16258>.

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Марина ЧИКАЛОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

Марія ПРОКОПЕНКО,

*студентка 1 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна система освіти орієнтована не лише на засвоєння знань, а й на формування особистості, здатної до діалогу культур, до відкритого й толерантного спілкування у глобалізованому світі. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток міжкультурної комунікативної компетентності – здатності ефективно спілкуватися з представниками інших культур, розуміючи та поважаючи їхні цінності, норми та традиції.

Поняття «міжкультурна комунікативна компетентність» має міждисциплінарний характер і тісно пов'язане з лінгвістикою, культурологією та педагогікою. За визначенням М. Байрама, міжкультурна комунікативна компетентність охоплює не лише володіння мовними засобами, але й сукупність знань, ставлень і навичок, які дозволяють особі адекватно інтерпретувати культурні відмінності та діяти в міжкультурних ситуаціях; у класичному формулюванні М. Байрама ця компетентність розкладається на кілька складових – так звані «savoirs»: ставлення (attitudes), знання (knowledge), навички інтерпретації і порівняння (skills of interpreting and relating), навички відкриття й взаємодії (skills of discovery and interaction) та критичну культурну усвідомленість (critical cultural awareness) [1, с. 33-43]. Така багаторівнева модель

підкреслює ідею, що міжкультурна компетентність є інтегрованою системою, у якій мовні вміння невід’ємно поєднані з ціннісно-рефлексивними та аналітичними здібностями.

До структури міжкультурної комунікативної компетентності належать такі складники:

- **мовна компетентність** (знання мовних норм і правил);
- **соціолінгвістична** (уміння добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування);
- **соціокультурна** (знання про культуру, традиції, менталітет народу-носія мови);
- **дискурсивна** (уміння логічно будувати висловлення);
- **стратегічна** (здатність ефективно реагувати у міжкультурних ситуаціях).

Як зазначає український науковець О. Пасічник, міжкультурна компетентність є органічним доповненням комунікативної компетентності. Він підкреслює, що культура є п’ятим умінням, яке необхідно розвивати поряд із говорінням, читанням, аудіюванням та письмом. Міжкультурний компонент модифікує інші компоненти іншомовної компетентності, додаючи їм міжкультурного виміру [2].

Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності можливий лише за умови використання інтерактивних методів навчання, що стимулюють активну діяльність учнів і залучають їх до дослідження культурного контексту мови.

Використання автентичних матеріалів у процесі навчання англійської мови є важливим чинником формування міжкультурної комунікативної компетентності. Робота з текстами, відео, піснями, публікаціями англomовних засобів масової інформації, блогами або соціальними мережами сприяє глибшому розумінню культури країни, мова якої вивчається. Такі матеріали забезпечують можливість зіставлення культурних традицій, моделей поведінки,

способів комунікації, що формує в учнів здатність до міжкультурного порівняння та критичного осмислення культурних реалій.

Ефективним методом у розвитку міжкультурних навичок є метод проєктів. Проєктна діяльність сприяє формуванню дослідницьких, комунікативних і творчих умінь учнів. У межах цього підходу школярі можуть створювати презентації, буклети чи відео на теми “My Country and Its Traditions”, “Cultural Differences in Greetings”, “Festivals Around the World”. Такі завдання не лише активізують мовленнєву діяльність, а й розвивають уміння співпрацювати, аналізувати, порівнювати культури, узагальнювати отриману інформацію, що є важливою складовою міжкультурної компетентності.

Рольові ігри та дискусії виступають ефективним засобом формування соціокультурних умінь. Імітація реальних міжкультурних ситуацій, таких як “At the Airport”, “Visiting a British Family” чи “Studying Abroad”, дає змогу учням застосовувати набуті знання в умовах, наближених до автентичних. Під час таких вправ формується не лише мовна, а й соціальна компетентність: розвиваються емпатія, толерантність, уміння реагувати на культурні відмінності та підтримувати ефективну комунікацію.

Сучасний освітній процес неможливий без використання цифрових ресурсів, які відкривають широкі можливості для міжкультурної взаємодії. Онлайн-платформи, зокрема Padlet, Kahoot, eTwinning, Wordwall, YouTube, сприяють віртуальній співпраці учнів із однолітками з інших країн, що розширює їхній культурний досвід і світогляд. Використання таких інструментів стимулює розвиток критичного мислення, креативності, підвищує мотивацію до навчання та сприяє інтеграції традиційних і інноваційних підходів у процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Під час уроків англійської мови вчитель має не лише навчати мовних засобів, а й створювати ситуації, які формують у дітей повагу до іншої культури. Наприклад, виконання мініпроєктів “British and Ukrainian Holidays” або “School Traditions Around the World” дає змогу учням не лише досліджувати культурні

особливості, а й усвідомлювати спільні цінності – дружбу, повагу, взаєморозуміння.

Доцільно також проводити міжкультурні тижні або онлайн-зустрічі з учнями інших шкіл (у межах eTwinning-проектів), організовувати перегляд та обговорення англomовних фільмів, створювати блоги про подорожі або культурні відкриття.

Важливо, щоб учитель виступав посередником між культурами, допомагаючи учням не просто наслідувати іноземні зразки, а осмислено зіставляти їх із власними культурними реаліями.

Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності – це ключовий напрям сучасної мовної освіти, який поєднує мовні знання з культурною свідомістю та гуманістичними цінностями. У процесі вивчення англійської мови ця компетентність сприяє не лише вдосконаленню мовленнєвих навичок, а й формуванню відкритої, толерантної, соціально активної особистості.

Ефективними засобами формування міжкультурної компетентності є автентичні матеріали, проектна діяльність, рольові ігри, інтерактивні технології та цифрові ресурси. Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні методичних рекомендацій для вчителів англійської мови щодо інтеграції міжкультурного підходу у шкільну програму та розвитку партнерства з іншими освітніми середовищами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байрам М. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 с.
2. Пасічник О. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал*, (3). 2021. С. 35-44.
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>

Наталія ДЯЧЕНКО

учитель української мови та літератури

Комунальної установи

Сумська спеціалізована школа

I-III ступенів №17, м. Суми, Сумської області

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ, ПОШУКИ, РІШЕННЯ

Сучасна школа України перебуває у стані активного реформування, що зумовлює потребу в оновленні педагогічного мислення, підходів до навчання і виховання. Концепція Нової української школи (НУШ) визначає головною метою освіти формування компетентної, творчої, відповідальної особистості, здатної до самореалізації в сучасному суспільстві [1]. У цьому контексті особливої ваги набуває педагогічна майстерність учителя, адже саме вона є ключовим чинником ефективності освітнього процесу

Однак формування й розвиток педагогічної майстерності сьогодні стикається з низкою викликів, що потребують пошуку ефективних шляхів і рішень.

Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної компетентності, який поєднує знання, уміння, педагогічну культуру, креативність і здатність до саморозвитку. Вона є інтегрованою характеристикою особистості вчителя, що забезпечує ефективність навчально-виховного процесу [2].

Основні складові педагогічної майстерності:

- гуманістична спрямованість – орієнтація на особистість учня, повага до його гідності;
- професійна компетентність – глибокі знання предмета, методики викладання, психології, педагогіки;
- педагогічна техніка – уміння спілкуватися, керувати увагою, емоціями, організовувати діяльність;

- творчість та інноваційність – здатність генерувати нові ідеї, застосовувати нестандартні рішення;

- рефлексія – усвідомлення власних дій, оцінка їх ефективності, здатність до самокорекції [3].

У контексті реалізації реформи НУШ педагогічна майстерність набуває нових змістових акцентів, а разом з тим постають серйозні виклики, серед яких:

1. Зміна ролі вчителя – перехід від носія знань до фасилітатора, наставника, партнера в навчанні.
2. Необхідність оволодіння цифровими технологіями – використання онлайн-інструментів, платформ, інтерактивних ресурсів.
3. Підвищення психологічного навантаження – уміння працювати в умовах стресу, воєнних викликів, емоційного виснаження.
4. Проблеми мотивації та престижу професії – низький рівень оплати праці, недостатнє визнання суспільної ролі педагога.
5. Потреба в інноваційному мисленні – пошук нових шляхів формування компетентностей, розвиток креативності учнів [5].

Ці виклики змінюють підходи до формування педагогічної майстерності, спонукаючи педагогів шукати нові форми професійного розвитку.

Формування педагогічної майстерності – це безперервний процес, що охоплює як фахове вдосконалення, так і особистісне зростання. Дослідники підкреслюють важливість поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти [4].

Основні напрями ефективного професійного зростання:

- Безперервну освіту – участь у курсах, вебінарах, семінарах, конференціях, освітніх хабах, EdCamp.
- Наставництво та професійні спільноти – взаємодія педагогів, передача досвіду, менторська підтримка молодих учителів.
- Рефлексивну діяльність – ведення педагогічного щоденника, самоаналіз уроків, оцінювання власної ефективності.

- Цифрову компетентність – освоєння сучасних освітніх платформ, створення власного контенту, інтеграція ІКТ у навчання.
- Розвиток емоційного інтелекту – формування навичок саморегуляції, співпереживання, комунікації.
- Креативність та інноваційність – упровадження новітніх технологій, інтерактивних методів, проєктного та дослідницького навчання.

Сучасні освітні умови потребують нової стратегії розвитку педагогічної майстерності, яка має базуватися на таких підходах:

1. Підтримка педагогічного лідерства. Формування активної позиції вчителя як агента змін.
2. Розвиток освітнього середовища співпраці. Професійні спільноти, педагогічні лабораторії, хаби.
3. Індивідуалізація підвищення кваліфікації. Вибір освітніх траєкторій відповідно до потреб педагога.
4. Інтеграція інноваційних підходів. Використання STEM/STEAM-освіти, проєктного та змішаного навчання.
5. Психолого-педагогічний супровід. Профілактика вигорання, коучингові програми, розвиток емоційної стійкості.

Такі рішення сприяють становленню вчителя як творчої, компетентної, духовно зрілої особистості, що відповідає ідеалам Нової української школи [5].

Отже, педагогічна майстерність учителя Нової української школи є основою якісних змін у системі освіти. Вона поєднує глибоку професійну компетентність, гуманізм, творчість і здатність до саморозвитку.

Виклики сьогодення спонукають педагогів шукати нові шляхи професійного зростання, поєднувати традиції й інновації, технологічність і духовність. Рішення полягає у створенні умов для самореалізації вчителя, розвитку освітнього середовища співпраці, підтримці педагогічного лідерства й формуванні культури постійного навчання.

Учитель Нової української школи має стати агентом змін, здатним не лише передавати знання, а й формувати в учнів компетентності, необхідні для життя у світі, що динамічно змінюється.

Успішність реформ у сфері освіти значною мірою залежить від того, наскільки вчитель готовий навчатися, розвиватися й оновлювати власну педагогічну систему. Тому формування педагогічної майстерності та підтримка професійного зростання педагога мають бути пріоритетом державної освітньої політики та спільною справою педагогічної спільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція «Нова українська школа». Затверджено рішенням Колегії МОН України №988. <https://mon.gov.ua>. 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua>.
2. Бондар В. І. Педагогічна майстерність і творчість учителя. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ. Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 256.
3. Савченко О. Я. Сучасний учитель: професійна компетентність і педагогічна культура. Педагогічний дискурс. 2020. вип. 28. С. 10-18.
4. Сисоєва С. О. Інноваційна педагогічна діяльність: сутність, структура, розвиток.. Київ : Академвидав, 2016. 320 с.
5. Хоружа Л. Л. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в умовах Нової української школи.. Освіта та педагогічна наука. 2022. вип. 2. С. 45-51.

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Андрій КОВАЛЕНКО,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри

англійської фікології та лінгводидактики,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У ЦИФРОВУ ДОБУ: АНАЛІТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У ХХІ столітті медіаграмотність стала однією з основних компетентностей громадянина інформаційного суспільства. Її розуміють як здатність критично сприймати, аналізувати, оцінювати та створювати медіаповідомлення в різних форматах. За останні десятиліття у науковому дискурсі сформувалося уявлення про медіаграмотність як набір когнітивних, комунікативних і соціальних умінь, що дозволяють особі ефективно взаємодіяти з медіасередовищем [1; 2]. Водночас ця категорія не є сталою – її зміст постійно трансформується у відповідь на технологічні й соціокультурні зміни.

Метою нашої роботи є аналітичне осмислення визначення медіаграмотності як комплексу здібностей (capabilities), запропонованого в сучасних наукових підходах [2], а також з'ясування взаємозв'язку між ключовими компонентами медіаграмотності – від доступу до участі – у контексті формування активної, відповідальної особистості.

Сучасне визначення медіаграмотності, що сформувалося на перетині освітніх, комунікативних і культурологічних досліджень, розглядає її як набір здібностей, що застосовуються до медіаповідомлень і досвіду їх сприйняття. Класичне американське формулювання описує її як «здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та створювати комунікацію у різних формах» [1]. Однак, як зазначає Рене Гоббс [2], це визначення не відображає динамічний

характер медіасередовища і потребує розширення шляхом включення таких компонентів, як розуміння, рефлексія, співпраця та соціальна дія.

Аналізуючи структурні елементи медіаграмотності, можна виокремити вісім базових компетентностей:

Доступ (Access) – технічна й інтелектуальна здатність отримувати інформацію з різних джерел і користуватися сучасними технологіями.

Розуміння (Understanding) – спроможність декодувати базові повідомлення та усвідомлювати їхній зміст у певному контексті.

Усвідомлення (Awareness) – уважність до присутності медіа у щоденному житті та їх впливу на свідомість.

Аналіз (Analysis) – критичне осмислення змісту, структури та мети медіатексту.

Оцінювання (Evaluation) – формування виражених суджень про якість, достовірність і цінність медіаповідомлень.

Створення (Creation) – вироблення власних медіапродуктів, використання мультимедійних форматів для самовираження.

Рефлексія (Reflection) – усвідомлення того, як особисті досвіди, цінності та культурні установки впливають на сприйняття й продукування медіа.

Участь (Participation) – активна взаємодія з цифровими платформами, колаборація в онлайн-спільнотах, участь у громадянських ініціативах.

Медіаграмотність – не традиційна навчальна дисципліна, а міжпредметна навичка, що забезпечує інструментарій для опанування змісту у будь-якій сфері [2]. На відміну від «знаннєвого» підходу, який передбачає засвоєння фактів про медіа, компетентнісний підхід орієнтує на розвиток критичного мислення, творчості та соціальної відповідальності.

Варто також наголосити, що медіаграмотність має соціально-етичний вимір. Вона не лише надає інструменти для інтерпретації інформації, але й формує готовність діяти – застосовувати отримані знання у реальних життєвих ситуаціях. Отже, медіаграмотна людина – це не просто споживач, а активний

учасник комунікативного процесу, здатний до усвідомленого вибору, оцінки ризиків і соціальної взаємодії [3].

Таким чином, медіаграмотність можна розглядати як інтегративну компетентність, що поєднує когнітивні (аналіз, розуміння), етичні (рефлексія, оцінка) та комунікативні (створення, участь) складові. Її розвиток є основою формування критичної громадянської позиції у цифрову епоху.

Медіаграмотність сьогодні постає не просто як набір технічних умінь, а як багатовимірна система когнітивних і соціальних здібностей, що формує критичне, активне та відповідальне ставлення до інформації. Вона інтегрує такі ключові елементи, як доступ, аналіз, створення та участь, які в сукупності забезпечують здатність особистості не лише орієнтуватися в інформаційному потоці, а й ефективно взаємодіяти у глобальному комунікаційному просторі.

Розвиток медіаграмотності в освітньому процесі має ґрунтуватися на принципах міждисциплінарності, критичності та етичної відповідальності. Як зазначає Гоббс [2], «справжня медіаграмотність полягає не лише у розумінні медіа, а й у готовності діяти, використовуючи ці знання для соціально корисних цілей». Саме тому медіаграмотність варто розглядати як базову компетентність громадянина XXI століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute.
2. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: Aspen Institute. <http://www.aspeninstitute.org/events/2010/11/10/digital-media-literacy-plan-action>
3. Potter, W. J. (2016). *Media Literacy*. 8th Edition. SAGE Publications.

Наталія СКРИННІК,

кандидат педагогічних наук, вчитель

**ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В
ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ ДІАГНОСТИКИ ТА СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ
ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ**

Українську освітню систему можемо охарактеризувати унікальною полярністю: нова школа орієнтується на провідні педагогічні тенденції сучасності, переборюючи воєнні реалії; стрімкий технологічний розвиток і диджиталізація упроваджуються, на жаль, не задля прогресу, а всупереч наслідкам війни.

Основними здобувачами шкільної освіти наразі є учні покоління Альфа, а незабаром педагогам доведеться взаємодіяти з представниками генерації Бета, яких ще називають дітьми «штучного інтелекту» або «технологічного злиття» [1]. Сама назва досить промовиста: неоепоха не існуватиме без віртуальних моделей чи поза межами цифрових парадигм. Однак соціальна нестабільність, перманентна тривожність, воєнні події, трансгенетичні патерни [2] зумовлюють постійне зростання кількості дітей із травматичним досвідом. Наставники обов'язково повинні своєчасно виявляти психологічні труднощі в учнів, створювати індивідуальні траєкторії допомоги та корекції проявів розладів. Тому об'єктом нашого дослідження стала педагогічна практика діагностики та супроводу дітей із травматичним досвідом. У зв'язку зі стрімкою динамікою соціуму традиційні методи дидактичної взаємодії не завжди дозволяють оперативно виявити ознаки травматичного досвіду чи правильно мінімізувати його впливи. Дедалі популярнішим стають ідеї застосування технологій штучного інтелекту для глибшого аналізу психоемоційного стану, персоналізації допомоги, прогнозування різноманітних ризиків, корекційної роботи тощо.

Інтеграцію таких технологій у процес педагогічного моніторингу та корекції проявів травматичного досвіду учнів ми і вважаємо предметом наукової роботи.

Із метою формування поглибленої педагогічної компетентності, яка б допомагала вчасно діагностувати травматичний досвід, розвивала вміння ефективної корекційної взаємодії та підтримки, наше дослідження передбачало виконання наступних завдань:

1. З'ясувати особливості педагогічної діагностики та супроводу дітей із травматичним досвідом.

2. Проаналізувати наукові підходи до проблеми використання штучного інтелекту в освіті та психолого-педагогічній практиці.

3. Визначити можливості та ризики застосування технологій штучного інтелекту у роботі з дітьми, які мають травматичний досвід.

4. Розробити теоретичну модель інтеграції технологій штучного інтелекту в педагогічну практику діагностики та супроводу дітей.

Варто звернути увагу на ключове поняття – травматичний досвід. Широко застосовується зараз термін «ПТСР» - посттравматичний стресовий розлад, однак у психології виділяють багато суміжних станів: гостра стресова реакція, травматичний невроз, посттравматичний стрес, травматичний невроз та ін. Ці категорії здебільшого пов'язують зі станами учасників бойових дій, але не можна забувати, що травматичний досвід може розвиватися під впливом багатьох різноманітних чинників, його отримати можуть і цивільні громадяни, особливо вразливими, безумовно, є діти. Також є багато підтверджень трансгенетичної пам'яті наступних поколінь, які безпосередньо з травмою не зіштовхувалися, але мають фізіологічні та психологічні наслідки, що успадковуються генетично або на рівнях поведінкових патернів [3].

Якщо педагог працює з дитиною, яка зазнала стресового досвіду, то завдання мінімізувати наслідки нещастя, полегшити стан учня, скоригувати його усвідомлення ситуації, навчити сприймати дійсність реально і без тригерів. Коли ж наставник не знає про можливу травму, але помічає тривожність, порушення звичної поведінки дитини тощо – то варто своєчасно провести якісний моніторинг проблеми.

Платформи на основі AI в жодному разі не є основними і єдиними інструментами діагностики чи корекції в таких випадках, але як допоміжні засоби цілком можуть доповнити і зробити ефективнішою психолого-педагогічну роботу. Наприклад, в освітньому процесі штучний інтелект може використовуватися для:

1. Аналізу мовлення та письма (аналіз мовних моделей: слів, інтонації, темпу мовлення, повторів; виявлення емоційно забарвлених слів чи уникання

тем; у письмових роботах чи висловлюваннях дітей — розпізнавання тривоги, відчуження, агресії або відчаю). Як зразок, система (ChatGpt, DeepSeek, Gemini) аналізує відповіді учня у щоденнику чи есе та визначає ризик ПТСР за частотою використання слів із негативною конотацією. Автоматизований аналіз мовлення є ефективним інструментом скринінгу, а чат-боти –віртуальні діагности, з опосередкованою довірою.

2. Аналізу невербальної поведінки (інструменти з комп'ютерним зором (AI Vision, VR) відстежують міміку, рухи, мікровирази обличчя; аналізують погляд, позу, рівень напруги; визначають ознаки тривоги, страху, уникання контакту). Це може допомагати педагогам і психологам зрозуміти емоційний стан учня, не порушуючи його безпеки та особистих кордонів. Слід додати, що багато освітніх платформ, мобільних застосунків (при правильному спрямуванні) можуть використовуватися для регуляції та саморегуляції емоцій психотравмованих дітей.

3. Аналізу біометричних показників (ШІ може обробляти дані серцебиття, частоти дихання, потовиділення; виявляти стресові реакції на певні стимули тощо). У майбутньому це можуть бути бодіпристрої (браслети, датчики), які сигналізуватимуть про емоційне перевантаження дитини.

4. Автоматизованого психологічного опитування (платформи з AI-оснотою здатні адаптувати тести на виявлення ПТСР (наприклад, на основі шкали DSM-5 або CAPS-5); персоналізувати запитання залежно від попередніх відповідей; надавати педагогу аналітичний звіт з рівнем ризику). Це робить діагностику швидшою, точнішою і менш травматичною для дитини.

5. Підтримки педагогів і психологів (створення профілів емоційного стану учнів; формування педагогічні стратегії реагування (“дитина потребує спокійного тону, коротких інструкцій”); допомога в моніторингу динаміки стану — чи зменшується тривожність, чи зростає довіра). AI надає підтримку у створенні індивідуальних траєкторій психологічної допомоги учням з травмуючим досвідом.

Звичайно, використання штучного інтелекту, взагалі технологій має багато ризиків й етичних аспектів. Варто пам'ятати, що AI не замінює педагога чи психолога, а підсилює «живе» спостереження та спілкування. Усі дані мають бути захищеними й анонімізованими, хоча цілковитих гарантій віртуальний простір поки нам не дає. Головна мета подібних діагностик — не контроль, а турбота, раннє виявлення проблем.

Існує багато прогнозів, що незабаром настане чергова «зима штучного інтелекту», наукові відкриття розвиватимуться активніше в інших напрямках (екологічному, природовідповідному, біопозитивному, суперрозвитку людського інтелекту тощо). Можливо, ШІ втратить свою популярність або припинить удосконалення. Однак питання взаємодії з дітьми та людьми, що мають травмуючий досвід, іще на довгі роки актуальні для нашої країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gen Beta kicks off in 2025: Your guide to all the generation names and years [Електронний ресурс] /[Shafiq Najib](#).- 2024. – Режим доступу: <https://abcnews.go.com/GMA/Living/generation-names-and-years/story?id=114802892>
2. Frankova I, Klymchuck V, Nickerson A, Sijbrandij M, Amstadter AB. A summary of the 38th Annual International Society for Traumatic Stress Studies Presidential Panel: How the traumatic stress community can assist individuals affected by the war in Ukraine [published online ahead of print, 2023 Jun 20]
3. Гострий період пост травматичного досвіду [Електронний ресурс] / І.Франкова. – Режим доступу : https://www.upma.online/wp-content/uploads/2023/08/03_TRANSKRYPT-Iryna-Frankova.pdf
4. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / перекл. з англійської; упор. та наук. ред. Леся Підлісецька. (Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія»). Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.

5. Ministry of Health of Ukraine. Настанова з надання психосоціальної підтримки дітям, постраждалим від війни. – МОЗ України, 2023.
6. Психоемоційний стан дітей з прифронтових територій / Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка. – Київ, 2023.
7. Важливість штучного інтелекту в освіті: Основні переваги та практики [Електронний ресурс] / І.Смодін. – Режим доступу: <https://smodin.io/blog/uk/importance-of-ai-in-education-top-benefits-and-practices/>

Максим ГОГОЛЬ

аспірант

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,

Глухівський національний

педагогічний університет

імені Олександра Довженка

РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Рівень є **інструментом оцінювання**, що відображає **стан** сформованості культурної компетентності відповідно до визначених критеріїв і показників. І. Клак слушно зауважує, що «під рівнем сформованості досліджуваного феномена розуміємо характеристику навчальних досягнень студентів у процесі оволодіння ними знаннями та уміннями, а також оцінку їх реальної поведінки у змодельованих ситуаціях професійного спілкування» [2].

В Україні чимало науковців, досліджуючи проблему формування різних видів фахових компетентностей учителя, зокрема й майбутніх учителів-філологів, виокремлюють різні рівні сформованості певної якості. Досліджуючи рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя філологічних дисциплін О. Пахомова виділяє репродуктивний, продуктивний і творчий [5].

На думку А. Гуржій, серед рівні володіння професійною якістю варто виокремити низький (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний) та високий (творчий) [1, с. 11].

Характеризуючи сутність професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури В. Крищук доводить, що динаміку її сформованості доцільно здійснювати за достатнім, задовільним і низьким рівнями [4].

О. Столяренко та Д. Соболев, досліджуючи рівні сформованості культурної компетентності учнів, визначають початковий, середній, достатній та високий рівні [6, с. 2088]. На високому, середньому, низькому та критичному рівнях сформованості соціокультурної компетентності акцентує Л. Хіченко [7, с. 147.]. Д. Коровій також виокремлює три рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов – теоретичний (початковий), практичний (середній), креативний (високий) [3, с. 84].

На основі аналізу праць учених нами було виокремлено *чотири рівні сформованості культурної компетентності майбутніх учителів-філологів, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін*: низький (наслідувальний); середній (репродуктивний); достатній (продуктивний); високий (творчий). Схарактеризуємо ці рівні.

Низький (наслідувальний) рівень сформованості культурної компетентності майбутніх учителів-філологів передбачає фрагментарні, несистематизовані, обмежені програмою навчання **базові знання з дисциплін мовно-літературної галузі** без глибокого осмислення в культурологічному контексті. **Міжпредметні, між мистецькі та соціокультурні зв'язки** усвідомлюються недостатньо, застосовуються випадково або лише за підказкою викладача. Здобувач освіти ознайомлений із **етнокультурними нормами й традиціями** поверхнево, без розуміння їх генези, символіки та впливу на сучасність. Має загальне уявлення про поняття «культурна компетентність», не завжди розуміє його значення для професійної діяльності. Ознайомлений із окремими методами, прийомами, засобами, видами навчальної діяльності, спрямованими на формування культурної компетентності учнів, але не завжди може їх системно застосовувати.

Розуміє важливість мови та літератури як частини культури на загальному рівні, але без глибокого особистісного усвідомлення. Мотивація до вивчення культурних аспектів пов'язана переважно з академічними вимогами, а не з внутрішнім інтересом. Усвідомлює існування української національної культури, але не сприймає їх як унікальне явище, що потребує глибшого вивчення. Не виявляє зацікавленості у зіставленні української культурно-мистецької традиції з іншими культурами світу. Прагнення до самоосвіти в культурній сфері слабке, залежить від зовнішніх стимулів (наприклад, оцінок). Не вбачає необхідності системно впроваджувати культурний компонент у навчання.

Середній рівень (репродуктивний) сформованості культурної компетентності майбутніх учителів-філологів передбачає наявність **базових знань із дисциплін мовно-літературної освітньої галузі**, але не пов'язує їх у цілісну систему на основі культурологічного підходу; проводить паралелі між літературою, мовою, мистецтвом і соціокультурним контекстом, але потребує додаткових джерел. Розрізняє основні архетипи, символи та традиції, але їх тлумачення може бути схематичним. Усвідомлює роль культурної компетентності в освітньому процесі, але методи, прийоми, засоби навчання, види роботи з учнями обирає емпірично. Застосовує окремі техніки (наприклад, аналіз окремих текстів із використанням культурологічного підходу), але без належного власного осмислення та системного подання матеріалу учням).

Усвідомлює роль мови та літератури у збереженні ідентичності, але на практиці застосовує ці знання несистемно. Проявляється внутрішня мотивація до вивчення культурно-мистецьких контекстів, проте вона нестабільна. Розуміє унікальність української національної культури, але не завжди може її інтерпретувати в контексті світового культурно-мистецького простору. Зіставляє національну культуру з іншими культурами світу, але робить це фрагментарно, не заглиблюючись у культурно-мистецький контекст. Має наміри займатися самоосвітою, але робить це несистемно, залежно від натхнення. Розуміє

важливість культурного виховання учнів, але методи, прийоми, засоби навчання та види навчальної діяльності обирає ситуативно.

Достатній рівень (продуктивний) сформованості культурної компетентності майбутніх учителів-філологів передбачає наявність **знань із дисциплін мовно-літературної освітньої галузі**, пов'язує їх у цілісну систему на основі культурологічного підходу; проводить паралелі між літературою, мовою, мистецтвом і соціокультурним контекстом, опрацьовує додаткові джерела. Розрізняє основні архетипи, символи та традиції, тлумачити їх переважно правильно. Усвідомлює роль культурної компетентності в освітньому процесі, методи, прийоми, засоби навчання, види роботи з учнями обирає переважно виважено з акцентом на культурологічний підхід. Застосовує окремі техніки (наприклад, аналіз окремих текстів із використанням культурологічного підходу), переважно осмислює їх використання на практиці.

Усвідомлює роль мови та літератури у збереженні ідентичності, але на практиці застосовує їх переважно системно. Проявляє внутрішню мотивацію до вивчення культурно-мистецьких контекстів, вона переважно є стабільною. Розуміє унікальність української національної культури, намагається її інтерпретувати в контексті світового культурно-мистецького простору. Зіставляє національну культуру з іншими культурами світу, намагається робити це систематично, переважно заглиблюючись у культурно-мистецький контекст. Має наміри займатися самоосвітою, прагне робити це систематично. Розуміє важливість культурного виховання учнів, методи, прийоми, форми роботи, засоби навчання та види навчальної діяльності обирає переважно продумано.

Високий рівень (продуктивний). Має ґрунтовні знання з дисциплін мовно-літературної освітньої галузі, може їх інтегрувати в різні контексти (історико-культурний, мистецький, соціокультурний та ін.). Самостійно використовує знання з дисциплін мовно-літературної освітньої галузі для аналізу культурно-мистецьких явищ. Вільно тлумачить символи, коди, традиції, порівнює їх у різних культурах, використовує в освітньому процесі. Чітко розуміє значення української національної культури в культурно-мистецькому

просторі світу. Створює уроки переважно з орієнтацією на формування культурної компетентності учнів. Володіє різноманітними підходами до забезпечення освітньої діяльності (проектна діяльність, інтерактивні вправи, міжкультурні діалоги тощо).

Чітко усвідомлює значення мови та літератури як носіїв культури та ідентичності, що впливає на його професійні орієнтири. Має переважно стійку мотивацію до поглиблення знань про культурно-мистецькі явища, у тому числі поза навчальною програмою. Осмислює унікальність української культури, розуміє її місце у світовому культурному просторі. Активно використовує порівняльний підхід для виявлення взаємозв'язків між культурами. Систематично займається самоосвітою, шукає нові джерела знань (наукова література, мистецтво, міжкультурні комунікації, проекти, тренінги та ін.). Впроваджує культурно-мистецький контент в освітній процес, бере участь у створенні тематичні культурно-мистецьких заходів.

Отже, визначені рівні (низький (наслідувальний), середній (репродуктивний), достатній (продуктивний), високий (творчий)) та показники сформованості культурної компетентності майбутніх учителів-філологів, що формується у процесі вивчення фахових дисциплін, забезпечать можливість проведення констатувального експерименту та дослідження динаміки змін означеної якості під час формувального експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуржій А.М. Методологія критеріїв оцінювання. *Освіта України*. 2000, с. 44–45. 1 листопада. С. 11.
2. Клак, І.Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2017, 64 (1), с. 165–168.
3. Коровій Д. М. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах змішаного навчання. Дис. ...д-ра філософії. 015 Професійна освіта. Вінницький державний педагогічний

університет імені Михайла Коцюбинського. 2016 р. 338 с.

4. Кришук В. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. *Наука і освіта*. 2017, №8. С. 97–103.

5. Пахомова О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя філологічних дисциплін. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Випуск 30. 2010 С. 182–187.

6. Соболев Д., Столяренко О. Діагностика рівня сформованості культурної компетентності учнів старших класів. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*: журнал. 2025. № 5(35). С. 2083–2092.

7. Хіценко Л. Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск LXXIV. Т.1. 2016. С. 145–150.

Світлана МОЦАК,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри

всесвітньої історії, міжнародних відносин

та методики навчання історичних дисциплін,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

МАЙСТЕРНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Сучасна освіта переживає глибоку трансформацію, зумовлену розвитком цифрових технологій, інформаційного середовища та зміненими очікуваннями учнів нового покоління. Вчитель історії постає не лише як транслятор знань, а як творець освітнього простору, у якому поєднуються традиції академічної школи, інноваційні методики навчання й цифрові інструменти пізнання. Майстерність учителя історії сьогодні полягає у вмінні інтегрувати ці складові в єдиний

педагогічний процес, зберігаючи при цьому гуманістичний і виховний потенціал історичної освіти.

Педагогічна майстерність – це синтез професійної компетентності, методичної культури, творчості й моральної зрілості педагога. У контексті історичної освіти вона передбачає глибоке розуміння історичного процесу, здатність до критичного мислення, розвиток у здобувачів освіти історичної свідомості та громадянських цінностей.

Вчитель історії виступає посередником між минулим і сучасністю, допомагаючи учням осмислити історичні події у зв'язку з актуальними проблемами суспільства. Майстерність педагога проявляється у вмінні не лише подавати факти, а й формувати здатність учнів аналізувати джерела, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, розуміти багатовимірність історичного процесу.

Традиційна історична освіта в Україні має глибоке коріння, що базується на класичних принципах гуманізму, патріотизму, науковості та виховання громадянської свідомості. Ці принципи залишаються незмінними орієнтирами в діяльності сучасного вчителя.

До ключових традицій, які зберігають актуальність, належать: науковість і достовірність викладу історичних фактів; виховання на прикладах історичних постатей і подій; використання краєзнавчого матеріалу для формування національної ідентичності; орієнтація на розвиток мислення, а не механічне запам'ятовування; морально-етичний аспект уроку історії [4].

Водночас традиційна педагогіка не може залишатися статичною – вона має взаємодіяти з новими технологічними можливостями, які відкривають простір для творчості та індивідуалізації навчання.

Інноваційні підходи до викладання історії базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які розширюють можливості візуалізації історичних процесів, розвитку критичного мислення та формування медіаграмотності [3].

Серед провідних цифрових інструментів сучасного вчителя історії можна виокремити: інтерактивні карти та віртуальні тури (Google Earth, TimeMaps, Europeana Collections); цифрові архіви та бази даних (Polona, British Library, «Архів української історії»); платформи для візуалізації подій і ліній часу (TimeToast, Sutori, Canva Timeline); інтерактивні тести та опитування (Kahoot, Quizizz, Mentimeter); цифрові симуляції та історичні ігри (Mission US, Historia, “Through the Darkest of Times”) [1].

Такі ресурси не лише підвищують мотивацію учнів, а й формують у них дослідницькі навички, здатність працювати з цифровими історичними джерелами, критично оцінювати інформацію.

Майстерність сучасного вчителя полягає у гармонійному поєднанні класичних методів навчання (лекція, розповідь, бесіда, робота з джерелами) з інноваційними підходами (проектне навчання, перевернутий клас, гейміфікація, змішане навчання).

Таке поєднання дає змогу: забезпечити баланс між глибиною знань і динамікою сучасного освітнього процесу; залучити учнів до активної взаємодії, самостійного пошуку інформації; виховати історичну компетентність як здатність орієнтуватися в історичному часі, оцінювати події з позицій гуманістичних цінностей; формувати медіаграмотність – уміння аналізувати історичний контент, відрізняти достовірну інформацію від маніпуляцій. Успішний педагог ХХІ століття – це фасилітатор, який створює середовище пізнання, а не лише подає інформацію. Його майстерність полягає у гнучкості мислення, здатності адаптувати методи до конкретного контингенту учнів, у поєднанні академічної глибини з педагогічною інноваційністю.

Цифрова культура – це невід’ємна складова сучасної педагогічної майстерності. Вона охоплює не лише володіння технічними засобами, але й розуміння етичних, комунікаційних та безпекових аспектів цифрового середовища [1].

Учитель історії у цифрову епоху має володіти такими компетентностями: інформаційна грамотність – уміння працювати з джерелами, перевіряти факти,

верифікувати дані; комунікативна культура – здатність ефективно використовувати онлайн-платформи для навчання та співпраці (Google Classroom, Zoom, Padlet, Edmodo); візуальна грамотність – уміння створювати якісний історичний контент, презентації, інфографіку; етика цифрової взаємодії – дотримання академічної доброчесності, авторського права, безпечного інформаційного простору.

Такі навички сприяють підвищенню авторитету вчителя, ефективності навчального процесу й інтеграції історичної освіти у сучасний інформаційний контекст.

Серед сучасних викликів, що постають перед учителем історії: перевантаження навчальних програм інформацією та необхідність її відбору; ризик спрощення історичного контенту через надмірну візуалізацію; збереження академічної доброчесності в умовах цифровізації; потреба в безперервному підвищенні кваліфікації.

Перспективи професійного розвитку полягають у формуванні спільнот педагогічної практики, активному обміні досвідом, участі у вебінарах, семінарах, онлайн-курсах, а також у створенні інноваційних освітніх проєктів, які поєднують історичну науку, цифрові технології та громадянську освіту.

Таким чином, майстерність сучасного вчителя історії полягає у здатності поєднати традиційну глибину історичного знання з інноваційними педагогічними інструментами цифрової доби. Тільки такий синтез дозволяє виховувати компетентну, критично мислячу особистість, здатну усвідомлювати закономірності історичного розвитку та активно діяти в сучасному світі.

Цифрова епоха не знищує традицій, а відкриває нові горизонти їх реалізації. Саме в цьому – суть педагогічної майстерності, що поєднує минуле, сучасне й майбутнє у єдиному освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронцова Т. Інтерактивні технології навчання історії. Харків: Основа, 2019. 192 с.

2. Кузьменко В. Цифрова трансформація історичної освіти: виклики та перспективи. *Історія в сучасній школі*. 2022. № 3. С. 10-15.
3. Пометун О., Гупан Н. Методика навчання історії в школі. К.: Освіта, 2018. 400 с.
4. Редько В. Методичні інновації в історичній освіті України. К.: Педагогічна думка, 2020. 256 с.
5. Стельмахович М. Г. Педагогічна майстерність учителя. К.: Либідь, 2004. 312 с.
6. Щербак О. Академічна доброчесність у системі підготовки вчителя історії. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. № 19. С. 58-66.

Світлана Гуржій,
 викладач філологічних дисциплін,
 старший викладач,
 викладач вищої кваліфікаційної категорії,
 Відокремлений структурний підрозділ
 «Машинобудівний фаховий коледж
 Сумського державного університету»

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні соціокультурні трансформації, глобалізаційні процеси, швидкий розвиток цифрових технологій істотно змінюють вимоги до підготовки фахівців. Освіта вже не може обмежуватися лише передаванням знань – її метою стає формування особистості, здатної мислити творчо, критично, генерувати ідеї та застосовувати їх у практичній діяльності [2]. У зв'язку з цим постає завдання пошуку ефективних шляхів розвитку креативного потенціалу студентів коледжів, зокрема через упровадження інноваційних освітніх технологій.

Креативне мислення – це здатність людини створювати нові ідеї, бачити нестандартні рішення, поєднувати, на перший погляд, непок'єднувані елементи, гнучко адаптуватися до змін. Для студентів коледжів розвиток креативності є не лише запорукою успішності в навчанні, а й важливою компонентою професійної

компетентності майбутнього фахівця, який має вміти діяти самостійно, ініціативно й нестандартно.

Одним із дієвих інструментів формування креативного мислення є змішане навчання (blended learning) – сучасна освітня модель, що поєднує традиційні форми навчання з використанням цифрових технологій, платформ і ресурсів [1]. Воно дозволяє створити гнучке освітнє середовище, у якому студент не є пасивним споживачем знань, а виступає активним суб'єктом навчального процесу.

Технології змішаного навчання в коледжах дають змогу поєднувати очне навчання (лекції, практичні заняття, тренінги) з дистанційними формами роботи (онлайн-курси, інтерактивні завдання, відеолекції, дискусії у форумах тощо). Такий підхід сприяє розвитку самоорганізації, цифрової грамотності, навичок комунікації та співпраці [3].

Змішане навчання базується на таких принципах: індивідуалізація навчання, що дозволяє кожному студентові рухатися у власному темпі; гнучкість, тобто можливість обирати форму, місце й час навчання; інтерактивність, що забезпечує активну участь студентів у навчальному процесі; рефлексивність, яка сприяє усвідомленню власних навчальних досягнень і труднощів [1].

У Машинобудівному фаховому коледжі СумДУ змішане навчання активно впроваджується в освітній процес. Зокрема, використовуються такі платформи, як Google Classroom, що дає можливість створювати індивідуальні освітні траєкторії, контролювати успішність і забезпечувати постійний зворотний зв'язок між викладачем і студентом.

Формування креативного мислення в змішаному навчанні передбачає поєднання інтерактивних методів, цифрових інструментів та проєктних технологій.

Проєктна діяльність. Виконання навчальних і творчих проєктів у змішаному форматі сприяє розвитку навичок самостійної роботи, пошуку й аналізу інформації, планування та презентації результатів. Студенти можуть

створювати мультимедійні продукти – відеоролики, подкасти, віртуальні виставки, онлайн-презентації, навчальні блоги. Така діяльність підвищує мотивацію до навчання, а також формує навички командної взаємодії та критичного оцінювання результатів [2].

Гейміфікація навчання. Застосування ігрових елементів в освітньому процесі – квестів, вікторин, навчальних симуляцій – стимулює студентів до активної участі та створює позитивне емоційне середовище. Гейміфікація допомагає поєднати навчання й розвагу, а завдяки використанню онлайн-платформ (Kahoot!, LearningApps, Quizizz) забезпечує швидкий зворотний зв'язок і конкурентну мотивацію [3].

Використання цифрових інструментів для творчості. Платформи Canva, Genially, Padlet, Mentimeter відкривають широкі можливості для створення інтерактивних матеріалів, візуалізацій, інфографіки, спільних мап ідей. Такі інструменти формують у студентів навички роботи з контентом, розвивають естетичне бачення, сприяють самовираженню [1].

Метод «перевернутого класу» (Flipped Classroom). Ця модель передбачає, що засвоєння теоретичного матеріалу відбувається онлайн, а під час аудиторних занять студенти застосовують знання на практиці: обговорюють, розв'язують проблемні завдання, презентують власні ідеї. Це спонукає до активного мислення, пошуку творчих шляхів розв'язання проблем і формує відповідальність за власне навчання [2; 3].

Роль викладача у змішаному навчанні. У контексті змішаного навчання змінюється роль викладача. Він перестає бути єдиним джерелом інформації й виступає фасилітатором навчального процесу, консультантом, наставником. Від викладача вимагається висока цифрова компетентність, уміння добирати цифрові ресурси, організовувати інтерактивну взаємодію та створювати освітнє середовище співтворчості [1].

Ефективність формування креативного мислення залежить від: педагогічного проектування занять з урахуванням міждисциплінарних зв'язків; створення ситуацій вибору та проблемних завдань; розвитку навичок

самооцінювання й рефлексії; використання комунікативних і колаборативних форматів діяльності.

Важливо, щоб студенти відчували себе співавторами освітнього процесу, мали можливість пропонувати власні ідеї, брати участь у створенні навчального контенту. Така залученість формує не лише креативність, а й відповідальність, впевненість у власних силах, уміння аргументувати позицію та взаємодіяти в команді.

Отже, формування креативного мислення студентів коледжів є стратегічним завданням сучасної освіти, яке передбачає не лише зміну методів викладання, а й трансформацію самої ролі учасників навчального процесу.

Технології змішаного навчання створюють умови для: розвитку творчої ініціативи, критичного мислення й самостійності; підвищення мотивації до навчання; формування цифрової та комунікативної компетентностей; реалізації принципів особистісно орієнтованої освіти.

Системне впровадження змішаного навчання в коледжах сприятиме підготовці конкурентоспроможних, творчих фахівців, здатних до інноваційної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Технології відкритої освіти в інформаційному суспільстві. Київ : Атіка, 2008. 256 с.
2. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання : навч. посіб. Харків : «Міськдрук», 2020. 320 с.
3. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

Світлана ВОЛКОВА,
*учитель української мови та літератури,
 Комунальної установи
 Сумська загальноосвітня
 школа I – III ступенів №24, м. Суми,
 Сумської області*

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА У

2025 РОЦІ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ ТА РОЛЬ В УМОВАХ КРИЗ

У світі, де зміни відбуваються швидше, ніж будь-коли, роль учителя виходить за межі простої передачі знань. Сучасний педагог – це не лише наставник і експерт у своїй галузі, а й провідник у цифровий світ, підтримка для учнів у складні часи та майстер адаптації до нових викликів. Пандемія, війна, технологічні трансформації – усе це змушує освітян шукати нові способи комунікації, навчання та підтримки дітей, роблячи цифрові навички не просто корисними, а життєво необхідними. Кожен урок, кожна цифрова платформа та кожен інтерактивний ресурс стають містком між знаннями і довірою, між технологією та людяністю.

Цифрова компетентність учителя у 2025 році стає однією з ключових умов ефективності освітнього процесу, особливо в умовах криз та постійних трансформацій. Пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні радикально змінили характер освіти, перетворивши цифрові навички з бажаного доповнення на невід’ємну складову професійної діяльності педагога. Під час локдаунів учителі були змушені практично миттєво перейти на дистанційне навчання, опановуючи нові платформи відеоконференцій, сервіси для створення інтерактивних завдань і онлайн-дошки. Після 2022 року ці виклики посилюються: багато школярів та педагогів опинилися в умовах евакуації, обмеженого інтернету чи нестабільного електропостачання, але освітній процес мав продовжуватися. Цифрова компетентність стала не лише технічною навичкою, а й засобом стійкості та психологічної підтримки учнів.

За даними UNESCO, з початку вторгнення в Україну було передано понад 50 000 цифрових пристроїв для педагогів, що дозволило забезпечити доступ до навчання навіть у зонах активних бойових дій. Понад 48 000 українських вчителів долучилися до програми «Digital Teacher», щоб підвищити рівень цифрової педагогічної компетентності. Водночас внутрішні моніторинги показують неоднорідність цифрових навичок: близько 50% педагогів залишаються на базовому рівні створення цифрового контенту, тоді як лише 9%

оцінюють себе як професіоналів у цій сфері. Щодо кібербезпеки, професійний рівень мають лише 23% учителів, майже 40% – базовий, що створює потенційні ризики витоку даних та кібератак.

У 2025 році критичними для педагогів є такі цифрові компетентності, як уміння працювати з LMS (Learning Management Systems), розробляти інтерактивні уроки, адаптувати навчальні матеріали для дистанційного та гібридного формату, аналізувати дані учнів (learning analytics), застосовувати інструменти оцінювання та зворотного зв'язку. Важливою стає медіаграмотність, оскільки педагоги повинні навчати учнів критично сприймати інформацію, протистояти дезінформації та працювати в умовах інформаційної війни. Інклюзивність та персоналізація навчання теж залишаються ключовими – цифрові технології дозволяють адаптувати матеріали для дітей з особливими освітніми потребами, дітей в евакуації або тих, хто пережив травму.

Важливу роль відіграє робота з технологіями штучного інтелекту: ШІ допомагає генерувати навчальні матеріали, персоналізувати завдання та автоматизувати рутинні процеси. Водночас педагоги повинні враховувати етичні аспекти, захищати персональні дані учнів і контролювати потенційні упередження алгоритмів.

За даними Національної академії педагогічних наук України, у 2024-2025 навчальному році понад 93% педагогів вважають цифрову компетентність важливою складовою професійної діяльності, але лише 74% відчують себе впевнено у сфері безпечного використання технологій. Особливо гостро постає питання створення цифрового контенту: лише 9,1% викладачів оцінюють себе на професійному рівні, у той час як 50,7% перебувають на базовому. Це означає, що систематична підготовка і підтримка є критично необхідними.

Крім технічних навичок, важливим стає розвиток «м'яких» цифрових компетентностей: гнучкість, здатність до швидкого навчання, ефективна комунікація в онлайн-середовищі, уміння співпрацювати з колегами і батьками через цифрові канали. Психологічна стійкість і навички роботи в кризових

умовах також набувають значення, адже вчитель стає не лише джерелом знань, а й опорою для учнів у складні часи.

Однією з ключових тенденцій у розвитку цифрових компетентностей учителів у 2025 році є інтеграція адаптивних технологій навчання. Системи, що аналізують прогрес учнів у режимі реального часу, дозволяють створювати індивідуальні траєкторії навчання та вчасно коригувати навчальні плани. Наприклад, використання адаптивних платформ у 2024 році підвищило середній рівень засвоєння навчального матеріалу на 15-20 % у школах, які активно інтегрували цифрові технології. Для викладача це означає необхідність розуміння принципів роботи алгоритмів, аналітики даних та методик оцінювання ефективності цифрових інструментів.

Не менш важливим аспектом є розвиток цифрової креативності. Учителі усе частіше використовують мультимедійні ресурси, віртуальну і доповнену реальність, інтерактивні симуляції та гейміфікацію для підвищення мотивації учнів. Згідно з дослідженням 2023-2024 років, 68% українських учнів зазначили, що інтерактивні уроки з VR/AR або іграми підвищують їхню зацікавленість у навчанні. Для педагогів це означає освоєння нових програмних продуктів, створення власного цифрового контенту та поєднання технологій з традиційними методами викладання.

Крім технічних і педагогічних навичок, у сучасному освітньому середовищі зростає значення цифрової емоційної компетентності. Педагоги повинні вміти підтримувати психологічний стан учнів у цифровому середовищі, розпізнавати ознаки стресу та вчасно застосовувати методи дистанційної психологічної підтримки. Дослідження 2024 року показали, що школярі, які отримували онлайн-підтримку від психологів і педагогів, продовжували навчатися з меншими пропусками і мали вищу успішність навіть під час евакуації або перебування у зонах з обмеженим доступом до освіти. Таким чином, цифрова компетентність сучасного учителя включає не лише технічні навички, а й здатність інтегрувати соціально-психологічні аспекти у процесі онлайн-навчання.

Серед основних викликів залишаються нерівномірний доступ до ресурсів та інфраструктури, психологічне навантаження, недостатній рівень системної підтримки й стандартизації, а також недостатнє опанування інструментів штучного інтелекту та кібербезпеки. Для подолання цих проблем необхідний комплексний підхід: регулярні програми підвищення кваліфікації, забезпечення технікою та стабільним інтернетом, розвиток спільнот практик, впровадження курсів із медіаграмотності, кібербезпеки та етичного використання ШІ, а також систематичне моніторування рівня цифрових компетентностей педагогів.

Цифрова компетентність у 2025 році – це не лише професійна характеристика педагога, а фундамент стабільної та адаптивної освітньої системи. Вона забезпечує безперервність навчання в умовах кризи, формує можливості персоналізації навчання, підтримує мотивацію учнів і допомагає створювати якісне та безпечне освітнє середовище. Інвестиції у розвиток цифрових навичок викладачів – це інвестиції в майбутнє освіти, її стійкість, інноваційність і конкурентоспроможність на глобальному рівні.

Попри всі виклики, що принесла пандемія та війна, найважливішим залишається людський аспект освіти – турбота про дітей і підтримка вчителів. У 2025 році цифрові навички допомагають педагогам і учням зберігати навчальний процес навіть у складних обставинах, але серце освіти завжди буде у класі, серед живого спілкування та взаємної підтримки. І хоча сьогодні багато шкіл функціонують у дистанційному або змішаному форматі, ми сподіваємося на скоре завершення війни, повернення дітей і вчителів до звичного шкільного життя та відновлення атмосфери справжнього навчального середовища, де знання, дружба та творчість поєднуються з технологіями, а освіта стає місцем надії та розвитку для кожного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Близнюк М., Радько, Я. *Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці*. «Українська професійна освіта», 2025.

2. Гаврилишена О. О. *Електронний підручник як чинник формування цифрової компетентності вчителя*. Журнал «Імідж сучасного педагога», 2023.
3. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: педагогічні пріоритети цифрової трансформації професійної освіти*. Випуск 19, 2024.
4. Інститут цифровізації освіти НАПН України. *Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school: 2023 (the search for solutions during the war)*. Збірник матеріалів семінару.
5. ЦО НАПН України. *Цифрова компетентність вчителя нової української школи – 2024: інновації в умовах змін*. Препринт, 2024.
6. Калюжна Т. *Інтеграція цифрових технологій в освіту дорослих: цифрова компетентність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти*. «Physical Culture and Sport: Scientific Perspective», 2024.
7. Лимаренко В. *Розвиток цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти: перспективи та виклики*. Журнал «Педагогічна освіта: теорія і практика», 2024.
8. Синицька Я., Андрієвська В. *Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи*. Харківський національний педагогічний університет, 2024.
9. Сторонська О., Воробель М. *Професійна компетентність педагога в умовах цифровізації освіти*. Журнал «Молодь і ринок», 2023.

РОЗДІЛ 3

ФІЛОЛОГІЯ, ЛІНГВОДИДАКТИКА, ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Інна ЛЕВЕНОК,

*доктор філософії, старший викладач,
доцент кафедри іноземних мов
та лінгводидактики,*

Сумський державний університет

Вікторія АНДРІЄВСЬКА,

*студентка 4 курсу (СА-21)
факультету іноземної філології та
соціальних комунікацій,*

Сумський державний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Вступ та теоретичне обґрунтування понять. В умовах глобальної інтеграції та розвитку міжнародної комунікації, оволодіння англійською мовою стає однією з ключових вимог до випускників загальноосвітніх шкіл. Сучасна освітня парадигма, орієнтована на стандарти Нової української школи (НУШ), фокусується на формуванні комунікативної компетентності як здатності особистості ефективно використовувати мову для досягнення цілей спілкування.

«Комунікативна компетентність» є комплексним поняттям, що охоплює не лише знання мовних правил, але й уміння застосовувати їх у реальних ситуаціях. Так, зарубіжні науковці Я. Нейтс та М. Ван Петегем визначають комунікативну компетентність як: «не лише здатність конструювати й інтерпретувати лінгвістичні вирази, але й здатність використовувати ці вирази у відповідних та ефективних способах згідно з конвенціями вербальної взаємодії, що панують у лінгвістичній спільноті» [5]. Безпосередньою складовою комунікативної компетентності – є лексична компетентність. Поняття лексичної компетентності може бути визначено, як «здатність використовувати слова у відповідних та

ефективних способах під час вербальної взаємодії» [5]. (Nuyts & Van Peteghem, 2006).

Про необхідність розвитку саме лексичної складової комунікативної компетентності наголошують багато зарубіжних науковців. Наприклад, К. Фолс стверджує, що «хоча комунікація може бути значно обмежена через бідну граматику, без словникового запасу вона неможлива. Це невід’ємна частина викладання та навчання, а також основа англійської мови. Словниковий запас – це те, що, як усі вважають, учні якимось чином засвоять» [3]. Таким чином, якісне формування лексичної компетентності є критично важливим для забезпечення успішної комунікації учнів.

Метою дослідження є аналіз та обґрунтування ефективності застосування інноваційних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних (ІКТ), у процесі формування лексичної англомовної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл. Вивчення англійської мови в ХХІ столітті нерозривно пов’язане з процесом інформатизації та диджиталізації освіти. Впровадження ІКТ на уроках англійської мови виступає потужним чинником підвищення ефективності навчання, оскільки дозволяє створити динамічне, мотивуюче та автентичне навчальне середовище.

Проаналізуємо ключові переваги ІКТ для формування лексики школярів:

1. Зростання мотивації: комп’ютерні технології (комп’ютерні програми, інтерактивні завдання, використання мультимедійних презентацій) підвищують інтерес учнів до навчального процесу, перетворюючи його з рутинного запам’ятовування на захоплюючу діяльність.

2. Візуалізаційний контекст: електронні засоби (відео, анімація, інфографіка, ментальні карти) відкривають широкі можливості для візуалізації лексичного матеріалу. Візуальна підтримка сприяє створенню стійких асоціативних зв’язків у пам’яті учнів, що є основою для глибокого засвоєння нової лексики.

3. Автентичність і контекстуальність: інтернет-ресурси надають доступ до автентичних матеріалів (подкастів, статей, відео). Це дає учням змогу вивчати слова не ізольовано, а в контексті, що сприяє реалізації комунікативного підходу.

4. Диференціація та індивідуалізація: використання ІКТ, зокрема платформ для змішаного, дистанційного навчання (наприклад, Освіторія), дозволяє адаптувати темп і складність лексичних вправ до індивідуальних потреб кожного учня, реалізуючи диференційований підхід [2].

Окрім лексичної основи, ІКТ опосередковано впливають на фонетичну усвідомленість учнів. Наприклад, повторне прослуховування автентичних аудіо- чи відеозаписів сприяє покращенню вимови слів, що є важливим для розбірливого, а отже, ефективного, мовлення в рамках комунікативної взаємодії [1]. Це особливо актуально, оскільки основним критерієм правильності вимови є саме її зрозумілість, а не абсолютна відповідність нормам носія мови.

Розглянемо поширені інструменти та методи впровадження інновацій. Для успішної інтеграції ІКТ у процес формування лексичної компетентності необхідно застосовувати широкий спектр цифрових інструментів та освітніх моделей:

1. Інтерактивні онлайн-платформи та сервіси Web 2.0:

Сучасні платформи, такі як Padlet, Prezi, Storybird, Voki, а також додатки Google, дозволяють вчителям розробляти інтерактивні вправи на створення словникових карток (flashcards); поєднання слова та зображення; складання діалогів та коротких історій з використанням заданого лексичного мінімуму. Ці інструменти залучають учнів до активного співробітництва та спільного створення контенту, що підвищує якість запам'ятовування [4].

2. Використання мультимедійних технологій:

Застосування графічних, звукових та відеоредакторів (Movie Maker, Audacity) дає змогу учням самостійно створювати мультимедійні проєкти (відео-словники, презентації, подкасти), у яких вони вимушені активно

використовувати нову лексику для формулювання ідей та озвучення матеріалу. Такий вид діяльності сприяє переходу лексики з пасивного словникового запасу до продуктивного використання.

3. Модель змішаного навчання (Blended Learning):

Ця модель є найбільш перспективною, оскільки вона органічно поєднує традиційне аудиторне навчання з елементами онлайн-взаємодії. Вона дозволяє переносити рутинні вправи на закріплення лексики у віртуальне середовище; дозволяє використовувати час уроку для комунікативної практики з уже засвоєною лексикою.

Ефективність вивчення лексики тісно пов'язана з «глибиною словникового знання», яке виходить за рамки простого розуміння значення слова (Wesche & Paribakht, 1996) [6]. Тому викладач має використовувати ІКТ не лише для кількості слів, а й для формування знання їхньої сполучуваності (collocations), граматичних особливостей та контекстуального використання, що досягається саме завдяки інтерактивним інструментам. Наприклад, використання онлайн словників (Cambridge online dictionary), де поєднується пояснення слова англійською мовою з декількома варіантами його звучання (British English, American English).

Сучасна педагогіка прагне виховати учня, здатного до самостійного навчання та самоконтролю, а також здатного вирішувати завдання через комунікацію. Інноваційні технології є ідеальним інструментом для розвитку цих навичок:

1. Миттєвий зворотний зв'язок (Immediate Feedback): навчальні онлайн-платформи забезпечують негайну перевірку виконаних лексичних вправ (Check results button). Цей фактор є ключовим для формування навичок саморегуляції, оскільки учень одразу бачить свою помилку та може її проаналізувати, не чекаючи наступного уроку.

2. Самокорекція та повторення: учні отримують можливість навчатися у власному темпі (декілька разів прослухати вимову слова,

зробити паузу, повторно виконати завдання). У разі неправильної відповіді система часто пропонує підказку або вікно правильної відповіді, стимулюючи самостійний аналіз помилок (наприклад, платформа test-english.com).

3. Формування лексичної усвідомленості (Lexical Awareness): Використання електронних словників та інтерактивних лексичних тестів, які оцінюють не лише *обсяг* (кількість) засвоєної лексики, а й його *глибину* (розуміння відтінків значень), розвиває у школярів здатність об'єктивно оцінювати свій рівень володіння лексикою та планувати подальше навчання.

Таким чином, ІКТ перетворюють учня з пасивного споживача інформації на активного учасника освітнього процесу, який сам керує своїм навчанням лексики.

Отже, застосування інноваційних технологій, інтегрованих у моделі змішаного навчання, є не просто трендом, а необхідною умовою для ефективного формування лексичної англомовної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл у відповідності до вимог НУШ. Інтерактивні засоби забезпечують візуалізацію, контекстуальність та диференціацію лексичного матеріалу, що значно підвищує якість його засвоєння. Технології сприяють розвитку ключових метанавичок, таких як автономність та саморегуляція, завдяки миттєвому зворотному зв'язку та можливості самокорекції. Подальший розвиток методики викладання лексики пов'язаний із дослідженням та впровадженням штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес. Системи ШІ можуть персоналізувати вибір лексики, прогнозувати забування та автоматично генерувати контекстуальні вправи, що відкриває нові можливості для індивідуалізованого підходу до кожного учня. Успішна інтеграція інноваційних технологій у практику загальноосвітніх шкіл забезпечує формування висококваліфікованої, комунікативно-спроможної особистості, готової до викликів ХХІ століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білянська І.П., Куравська Н.Ю. Особливості оволодіння вимовою учнями у процесі формування англомовної фонетичної компетентності. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 60. 2023. 38-42 DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.6.6.pdf>
2. Новак Н.М. Вдосконалення мовленнєвих умінь учнів з англійської мови у початковій школі за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 79. 2025. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.26>.
3. Folse, K. S. (2004). *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. University of Michigan Press. <https://www.solidmemory.com/assets/pdf/Folse-2004-MythsAboutTeachingAndLearningSecondLanguageVocabulary.pdf>
4. Levenok I.S., Sydorenko O.P. Integrating E-learning in Ukrainian language teaching for international students at higher education institutions. *Інноваційна педагогіка*. 2022. 45. С. 275-278. <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/91247>
5. Nuyts, J., & Van Peteghem, M. (2006). Lexical competence and Functional Discourse Grammar. In J. Nuyts, M. Van Peteghem, & C. Butler (Eds.), *The Structure of Functional Discourse Grammar*. Walter de Gruyter. [Джерело цитати].
URL: https://www.researchgate.net/publication/26623402_Lexical_competence_and_Functional_Discourse_Grammar
6. Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing vocabulary knowledge: Depth vs. breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 24–48.

Ганна ОВСЯНИЦЬКА,
аспірант катедри української літератури,
Запорізький національний університет

**МІФОПОЕТИКА ТРАВМИ Й ПАМ'ЯТІ У ВІРШІ «ПАСТОРАЛЬ XX
СТОРІЧЧЯ» Л. КОСТЕНКО**

Вступ. Вірш «Пастораль XX сторіччя» Л. Костенко можна вважати одним із найсильніших творів українського шістдесятництва, що порушує воєнну проблематику. Особливістю цього вірша є те, що його часопросторові координати оприявнюють не стільки образ самої війни як соціокультурного феномена, скільки її наслідки, що тривають і після її кінця, виходять за межі суто формального завершення бойових дій.

Таким чином, у центрі твору представлено міжчасовий та міжпоколіннєвий характер воєнної трагедії, а тому феномен війни окреслюється насамперед як такий, що позначений трансцендентними наслідками, межовими не лише в плані колективної травми, яка не здатна перетворитися вповні на культурну, як на більш формалізовану, пов'язану не так із живими спогадами, як із соціальними конструктами [5, с. 227], але й у плані обростання новими смислами та значеннями в межах геть інакшого часу та інакшої війни.

Огляд літератури. До жанрової, образної, ідейно-тематичної природи вірша Л. Костенко «Пастораль XX сторіччя» зверталися у своїх розвідках К. Дюжева, С. Дячок, Ю. Черногуз, Т. Філат [6] та ін.. Дослідники зосереджували особливу увагу на жанрових особливостях твору та на тематичному колі порушуваної авторкою воєнної проблематики.

Новизна. Ми, своєю чергою, хотіли би розвивати своє дослідження в контексті вже наявних напрацювань, але проаналізувати згаданий вірш Л. Костенко з перспективи студій травми, пам'яті та міфопоетики, послуговуючись методологічною та мислеобразною рамкою мегової ситуації, що була запропонована філософом-екзистенціалістом К. Ясперсом.

Актуальність дослідження. Гуманістична проблема XX ст., артикульована Ліною Костенко, пов'язана насамперед із подіями Другої світової війни як тієї, що znana авторці з її власного дитячого досвіду, набуває нових значень у XXI ст., у межах російсько-української війни, коли велика частина території України залишається окупованою та замінованою.

Вважаємо також за потрібне звернутися до аналізу згаданої поезії Л. Костенко й через те, що творчість авторки багато років поспіль була винесена

у шкільну програму. Окрім того, вивчення цього твору, на нашу думку, може стати помічним на тематичних факультативних заняттях з літератури, під час обговорення на заняттях читацьких гуртків, на виховних годинах, поведених разом із класним керівником, та заходах, які можуть бути організовані за участі працівників шкільної бібліотеки.

Мета розвідки – висвітлити та проаналізувати особливості оприявнення міфопоетичних особливостей репрезентації теми травми й пам'яті у творі Л. Костенко «Пастораль XX сторіччя» як такої, що має трансцендентний характер розгортання в часі, та проявляється через реактуалізацію екзистенціальів болю, смерті, любові, віри та утвердження життя, як маркерів переживання ліричними героями окресленої у творі межової ситуації.

Методи дослідження. Методологічний інструментарій дослідження становлять такі методи як герменевтичний, міфопоетичний, компаративний, імагологічний, студії травми і пам'яті.

Виклад основного матеріалу. Після 2014 р. згаданий вірш Л. Костенко набув нової актуальності, бо він – не просто про «плоди війни» (метафора з однойменного вірша Я. Чорногуз [7, с. 109]), а насамперед – про нову реальність, яка стала животрепетною після подій Другої світової війни, яку з дитинства запам'ятала авторка вірша [6], і того, що відбувається зараз під час російсько-української війни, яку Л. Костенко так само продовжує засвідчувати у своїх теперішніх віршованих мініатюрах [1, с. 22–23; 3].

Т. Філат, опираючись на працю І. Дзюби «Є поети для епох», зазначила, що вірш «Пастораль XX сторіччя» має фактологічне підґрунтя, адже один із дитячих образів-персонажів має прототипа – Павлика, троюрідного брата Л. Костенко [цит. за: 6]. Таким чином, авторка розвиває антивоєнну тему свого вірша, опираючись на особисті спогади, на власний дитячий досвід як досвід свідка трагедії.

Якщо говорити про колективну травму Другої світової війни, окресленої в цій поезії, то, на нашу думку, варто акцентувати на таких особливостях репрезентації та репрезентованого.

У центрі ліро-епічної оповіді постають персонажі, що є між собою односельцями та представниками української нації. Реактуалізація мотивів війни у вірші є представлена насамперед через образи нового покоління – покоління дітей, що народилися після завершення Другої світової, але яких війна наздогнала через те, що після неї залишилося на замінованих просторах.

По-друге, ідеться про тяглість поколінь: про «своїх», що безпосередньо воювали та вижили у війну, та «інших», що народилися після війни і належали іншому часові, і якраз час народження визначав цю поколіннєву й часову «інакшість», і, відповідно, інший досвід – досвід життя в умовному повоєнному мирі.

Також можемо помітити, що мотив трагедії у вірші корелює з простором ініціації героїв через смерть, бо народжені у мирі діти стають належними простору війни через те, що натрапили на замінованій ділянці за селом на вибухівку, *«розбирали гранату»* [4, с. 32]. Інакше, у рядках ідеться про цей сюжет, як про анахронізм для мирного життя: *«Як їх зносили з поля! // Набрякли від крові рядна. // Троє їх, пастушків. Павло, Сашко і Степан. // Розбирали гранату. І ніяка в житті Аріадна // вже не виведе з горя отих матерів. // А степам // будуть груди пекти ті залишені в полі гранати, // те покиддя війни на грузьких слідах череди. // Отакі вони хлопці, кирпаті сільські аргонавти, // голуб'ята, анциболи, хоч не роди! // Їх рвонуло навідліг. І бризнуло кров'ю в багаття. // І несли їх діди, яким не хотілося жити»* [4, с. 32].

Останній рядок із процитованих досить чітко розкриває тему травми вцілілого як посттравматичного стресового розладу (ПТСР), із яким були змушені продовжувати жити ветерани. Образ чоловіків старшого покоління актуалізує мотив травматичного досвіду, а саме – ініціації через символічне наближення до смерті, як до онтологічної межі, до можливості отримати граничний досвід, що неможливо ні досягнути, ні поділитися ним.

Цей останній рядок (*«І несли їх діди, яким не хотілося жити»*), на нашу думку, може асоціативно перегукуватися з рядками пісні “Ghost Walking” гурту “Lamb of God”, що була написана авторами не так як реакція на війну США у

В'єтнамі, а, швидше, як художня рецепція та репрезентація ветеранського досвіду під час повернення ветеранів до своєї країни [8], із простору війни у простір умовного миру, у якому ветерани не могли знайти собі місця через нерозуміння з боку суспільства, через відірваність їхнього досвіду від досвіду соціуму, у який вони змушені були повернутися: *"You lived through hell // Now you're trying to die // The skin is healed but you're bleeding inside // Shots fired just to numb the pain // There's no one left to save"* [«Ти пережив пекло // Тепер намагаєшся померти // Шкіра загоїлася, але сходиш кров'ю всередині // Стріляєш, аби вгамувати біль // Більше нікого рятувати» – *перекл. наш* – Г. О.] [8].

Прикметним є й те, що роль американців у цій війні була насамперед роллю загарбників, а тому, на нашу думку, у цьому випадку варто порівнювати лише психологічний як, власне, антропологічний характер реакцій людини на травму та болючі події, але аж ніяк – не соціокультурні та національні виміри окреслених досвідів.

Зокрема, якщо пісенний твір гурту "Lamb of God" порушує проблему самотності та внутрішньої роз'єднаності американського суспільства, то твір Л. Костенко демонструє протилежне: герої цього твору є надзвичайно зрідненими у своєму проживанні горя. У вірші окреслюється думка про те, як самотня трагедія кожної з матерів здатна підноситися не просто до рівня трагічного символу, а саме – поставати як біль, розділений з усією спільнотою. Таким чином, трагічне у творі Л. Костенко набуває ознак епічності, адже індивідуальне не розчиняється в колективному, а підноситься до його рівня.

Також рядок із вірша Л. Костенко *«хоч не роди»* набуває у вірші трагічно-екзистенційних значень через те, що поява цих дітей на світ сприймається насамперед як вибір матерів народити, аби утвердити життя всупереч смерті. Повоєнний вітаїзм, як відродження життя в просторі, де все зруйноване війною і перетворене на цвинтар, обернувся інакшою стороною, як бажанням не родити, залишити у просторі *смерті як ненародження*, аби вберегти дітей від *смерті в житті*, а себе – від горя. Але, за сюжетом вірша, вагітна мати розродилася,

символічно утвердивши життя (за С. К'єркегором – зробила «стрибок віри через абсурд» [2]). Однак, говорити про цей момент таким способом можна, хіба, у символічному ключі й обережно, з асоціативною прив'язкою до міфу про відродження або воскресіння, бо пологи героїні були, насамперед, фізичною реакцією тіла на горе. Інакше, народження дитини було передчасним і спровоковане травмою, болем, горем, не тільки через те, що загинула старша дитина в матері, а й через те, що матір не мала можливості попрощатися із загиблим дитям, а також – побачила його тіло понівеченим.

Зокрема, згідно з народними віруваннями, вагітній жінці не можна дивитися на ознаки каліцтва, а тому, припускаємо, що народні вірування і заборони, у цьому випадку, працюють і як обереги, і як психотерапевтичні настанови, покликані символічно вберегти від зла: *«Під горою стояла вагітна, як поле, мати. // І кричала та мати: // – Хоч личко його покажіть! // Личка вже не було. Кісточками, омитими кров'ю, // осміхалася шия з худеньких дитячих ключиць. // Гарні діти були. Козацького доброго крою. // Коли зносили їх, навіть сонце упало ниць. // Вечір був. І цвіли під вікнами мальви. // Попід руки держала отих матерів рідня. // А одна розродилась, і стала ушосте – мати. // А один був живий. Він умер наступного дня»* [4, с. 32].

Слова з вірша *«під горою стояла <...> мати»* і *«коли зносили їх, навіть сонце упало ниць»* можуть бути ремінісценцією образів П'єти, а також – пейзажних образів Страсної п'ятниці: *«А як шоста година настала, то аж до години дев'ятої темрява стала по цілій землі»* [Марка, 15, 33].

Так само мотиви з Євангелія у вірші поєднуються з образами давньогрецької міфології: *«І ніяка в житті Аріадна // вже не виведе з горя отих матерів»* [4, с. 32], або *«Отакі вони хлопці, кирпаті сільські аргонавти»* [4, с. 32], таким чином, що через образосимволіку з інших культур авторка створює власний міфопоетичний простір твору так, що тема національної трагедії і культурної травми, культурної пам'яті звучить не просто як свідчення, а як епос, як те, що «працює» на перспективу, випереджаючи свій час.

Зокрема, назва вірша – «пастораль» – так само є ремінісценцією античних сюжетів (жанр пасторалі й буколіки в літературі Античності зосереджувався навколо «пастуших» і наївних тем на тлі природи), але у просторі вірша ця «пасторальна» тема переосмислюється, адже «природа» (сільські пейзажі, семантика яких завжди була пов'язана з дитинністю, радістю, щирістю тощо) набуває у вірші трагічних значень, адже «сільський пейзаж», природний простір повоєнного «дому» більше не мислиться безпечним та екологічним, але сприймається, як такий, що «заражений» смертю.

Висновки. Отже, у просторі вірша Л. Костенко мотив колективної травми пов'язується насамперед із темою зв'язку часів і поколінь, коли різним генераціям доводиться пожинати ті самі «жнива скорботи» або «плоди війни».

Через образи інших культур авторка не просто репрезентує травму в межах свого часу, а створює епічну та міфопоетичну панораму цієї травми, говорячи про трагедію «на виріст».

Міфопоетичне тло поезії може проявлятися як ідейно-смісловий кластер, залучаючи у своє рецептивне поле асоціації з класичними релігійними, міфологічними, мистецькими творами або сучасними творами про війну, що належать іншим культурам та системам знань. Таким чином, міфопоетичний простір вірша може мати основу для компаративних та інтермедіальних смислових взаємодій і рецептивних тлумачень.

Характер колективної та культурно-історичної травми, як простору межової ситуації та єднання схожих травматичних досвідів, реактуалізується у вимірі вірша через площину екзистенціалів болю, смерті, любові, віри та утвердження життя, як маркерів переживання ліричними героями важкого досвіду, адже окреслена в просторі вірша гранична ситуація є площиною єднання різних досвідів, різних буттєвих рівнів проживання болю та реакції на біль, а також – різних екзистенційних шляхів проживання втрати тих, кого любиш.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Висока жінка, горда, наче бунт» (до 95-річчя від дня народження Ліни Костенко): біобібліограф. досьє / Полтавська обласна бібліотека для юнацтва

ім. Олесь Гончара; уклад. Н. Карпінська. Полтава: ПОБЮ імені Олесь Гончара, 2024. 36 с.

2. К'єркегор С. Страх і трепет. Львів: Апріорі, 2025. 184 с.

3. Коваль О. Немає часу на поразку: вірші Ліни Костенко про сучасну війну. *Освіторія*. Дата публікації: 18.05.2023. URL: <https://osvitoria.media/experience/nemaye-chasu-na-porazku-virshi-liny-kostenko-pro-suchasnu-vijnu/> (дата звернення: 05.11.2025).

4. Костенко Л. Вибране. Київ: Дніпро, 1989. 559 с.

5. Сторожук С., Кривда Н. (2023). Колективна травма і групова ідентичність. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2023. № 1. Т. 11. С. 221–231.

6. Філат Т. Своєрідність трактування антивоєнної теми в ліриці Ліни Костенко. URL: <https://surl.li/pmytyf> (дата звернення: 05.11.2025).

7. Чорногуз Я. [dasein: оборона присутності]. Київ: Віхола, 2023. 112 с.

8. Lamb of God. Ghost Walking. *Genius*. 2011. URL: <https://genius.com/Lamb-of-god-ghost-walking-lyrics> (дата звернення: 05.11.2025).

Вікторія СЧАСТЛИВЦЕВА,

учитель української мови і літератури,

Путивльський ліцею №1 ім. Р. Руднева

Путивльської міської ради

**ЗНЕВАЖЛИВІ ПРИЗВИСЬКА НА ПОЗНАЧЕННЯ «ВОРОГ»
(НА МАТЕРІАЛІ КНИГИ «ПЕРЕМАГАТИ УКРАЇНСЬКОЮ. ПРО
МОВУ НЕНАВИСТІ Й ЛЮБОВІ» ОЛЬГИ ДУБЧАК)**

За роки повномасштабної війни українці стали очевидцями багатьох нелюдських діянь, що чинять росіяни з військовослужбовцями ЗСУ та мирним населенням. Такі злочини «сусідів» породжують у співвітчизників огиду, обурення, злість, помсту, ненависть та призводять до появи зневажливих прізвиськ на позначення лексеми «ворог».

В академічному одинадцятитомному словнику української мови лексема «*ворог*» подається у значеннях: 1. Той, хто перебуває в стані ворожнечі, боротьби з ким-небудь; недруг, супротивник. Принциповий противник чого-небудь. 2. збірн. Супротивник на війні, у воєнних діях [4, с.739].

За словами Ольги Дубчак, авторки книжки «Перемагати українською», мова ненависті є поганою річчю, але під час війни – украй доброю й навіть необхідною. Як ми називаємо ворога? Чи вміємо ми воювати словом? Саме з такими питаннями намагається розібратися кандидатка філологічних наук у своїй праці й довести, що воювати на мовному фронті не менш важливо, як і на полі бою [1]. Вважає, що наша мова – Броня, Кулемет, Джемелін – уміє давати відсіч ворогам і бути твердою крицею.

До мови ненависті, або ж ворожнечі, філологиня відносить лексеми «*русофобія*» та «*мізорусія*»: «Насправді термін «русофобія» до того, про що ми говоритимемо далі, не зовсім підходить. *Фобія* в перекладі з грецького φόβος означає «страх». Ми ж їх (кого? Дізнаємося просто зараз!) зовсім не боїмося. Те, що ми відчуваємо, є радше ненавистю, зневагою, огидою, а це означає, що нам треба придумувати нове слово, яке вмістило б у собі ще й указівку на ворога. У соцмережах поки ще не надто прижилося, але вже трапляється «*мізорусія*», тобто ненависть до росіян» [2, с.5].

Своєрідної мовної експресії в книжці авторки набувають лексеми «*росіяни*» та «*руській мір*»: «Спроби росіян примазатися до Русі – жалюгідні, однак не варто допомагати їм, називаючи їх руськими. Вони не руські, вони – росіяни. Це їхній вирок на все подальше життя» [2,с.6]; «Важко придумати образливіше прізвисько, ніж сам *росіянин*. Зневага від усього світу, огида, відраза, ненависть – цей іменник зібрав у собі все» [2, с.8]; «Росіянами ми називаємо тих, хто має російський паспорт, хто не має російського паспорта, але є росіянином за покликом душі й народженням, хто несе рускій мір у наш світ, хто прийшов нас убивати через плазми в сільських хатах, «Мілку» й дорогий віскі в крамницях, гори, море, асфальт і любов до власної країни» [2,

с.6]; «А росіяни – реальні, ось вони, поряд, убивають наших дітей і грабують наші оселі» [2,с.9].

Зневажливий образ ворога письменника змальовує за допомогою таких слів-прізвиськ, як: «*рашисти*» (термін, утворений від поєднання англійського слова *Russia* зі словом *фашизм*) [3]; «*кацапи*» (з арабської *qaṣṣāb* означає «живодер», або «м'ясник», «той, що забиває худобу»; у мовах багатьох східних турецьких племен віддавна має значення «різник», «лютий чоловік», «кат», «деспот», «зłodій») [7]; «*орки*» (істоти, що мають варварську натуру, схильні до війни, насилля й підлості) [6...], (слово *орки* на позначення демонів, мерців і якихось неприємних велетнів трапляється ще в давньоримських текстах) [2...]: «Рашисти? Чудово. Кацапи? Прекрасно. Орки? Недостатньо русофобно. Росіяни? Ідеально» [2, с.7]; «*Кацапами* називали росіян, бо вони носили бороди й були схожі на козлів (у буквальному розумінні, бо в метафоричному вони ними і є)» [2, с.9]; «Орки – це такий собі збірний образ певного скупчення організмів (нехай мене покрасять, але я відмовляюся називати це народом у силу багатьох причин), що уособлює певне зло» [2, с.9].

Скарбничку мови ворожнечі авторка поповнює образливим терміном «*свинособаки*» (лексема, що поєднує образи двох тварин: свині та собаки, що має на меті висловити негативне ставлення до країни-агресора): «Просто неймовірно: із собаками й свинями все гаразд, а от зі свинособаками – вже ні!» [2, с.10]; «Буквальний переклад свинособака й уживання цього означення стосовно росіян мають цілком прозорі підстави: по-перше, це страшно й негарно зовнішньо, по-друге, тут легко зчитується асоціація з брудом, фекаліями і подібним» [2, с.11]; «Поєднання цих тварин в одну й справді відразливе. Словом, у свинособаці все зійшлося: і огидний вигляд, і брудна сутність, і достатній рівень русофобії» [2, с.10].

Не природним словом, а вигаданим прізвиськом, що називає росіян, представлена лексема «*москаль*»: «У москалів була претензія на самоназви «*руський*» і «*русич*» (загалом вона й зараз присутня), але то в них одвічне хворобливе зазіхання на чуже» [2, с.12]; «До Русі й руськості москалі мають

такий самий стосунок, як Борис Джонсонюк до пирятинських біляшів» [2,с.12]; «Загалом для нас нейтральне прізвисько *москаль* для них – образливе! Вони реально ображаються, коли їх називають москалями. Чи це не прекрасно? Це фантастично» [2, с.13]. Негативний образ «москаля» зображено у зразках народної творчості – прислів'ях та приказках – мовних одиницях, що подолали тривалий шлях формування : «Дуже красномовними є приказки, як-от: *пустити москаля* (себто збрехати), і прислів'я: – *Тату, чорт у хату лізе! – Нехай! Аби не москаль!*» [2, с.14].

Стилістично виразною авторською лексемою на позначення москалів є «*таргани*» (метафоричне перенесення: «огидні», «неприємні сусіди», «загроза»): «А ще я чула, що москалями в багатьох українських містах і селах називають тарганами!» [2, с.14].

Ольга Дубчак стверджує, що «об'єктивувати ворога й називати його зневажливо, з ненавистю за умов війни – абсолютно нормально», що «одним із дуже дієвих засобів з незапам'ятних часів є навішування на того, хто вас бісить, образливих прізвиськ» [2,с.6]. У своїй книзі авторка подає низку метафоричних номінацій-прізвиськ на позначення «ворог»:

- «*божевільний маніяк*»: «...на твій народ пішов війною божевільний маніяк із радянською зброєю в руках і відсутністю мозку в голові». Божевільний (психічнохворий) розуміємо як тип поведінки: навіжений, біснுவатий, причинний, скажений, ненормальний тощо; «маніяк» – психічнохвора людина. Лексико-семантичний спосіб утворення шляхом метафоричного перенесення ознаки: ворог є вбивцею;

- «*недорозвинений північний ворог*»: «Бо в нашого недорозвиненого північного ворога за не одне й не два століття загарбницької та руйнівної щодо України політики назбиралося стільки образливих найменувань, що про них уже можна писати окреме дослідження». Недорозвинений розуміємо, як: 1) який не досяг нормального, достатнього фізичного розвитку; 2) який не досяг високого рівня у процесі розвитку, удосконалення; 3) який достатньо не розвинувся, не удосконалився (про нахили, здібності і т. ін.) [5]. Лексико-семантичний спосіб

утворення шляхом метафоричного перенесення ознаки: ворог є примітивним, інтелектуально недоумкуватим;

- *«псевдонарод»*: «Особисто я вважаю це образливе прізвисько найнеобразливішим з усіх, які в нас для цього псевдонароду є». Смислова частина псевдо- вказує на сенс брехливості, удаваності; відповідає поняттям «неправильний», «несправжній». Лексико-семантичний спосіб утворення шляхом метафоричного перенесення ознаки: ворог є спотвореним народом.

- *«неприємне людотворення»*: «Старші люди й Свята Галичина ще трохи вживають його в значенні «неприємне людотворення». Лексико-семантичний спосіб утворення шляхом метафоричного перенесення ознаки: ворог є нещирим, зухвалим, агресивно налаштованим, викликає дратівливість, огиду тощо.

- *«сарана»*: «Якщо унаочнити, то це десь приблизно так, як у Біблії прописано про сарану. Налітає тьмою одиниць, усе нищить і приносить багато горя. Розумієте? Ось це так про орків». Лексико-семантичний спосіб творення шляхом метафоричного перенесення ознаки на основі подібності: ворог уособлює сарану, що шкодить, знищує, заподіює зло, робить лихо.

- *«здичавілий північний сусід»*: «Якось так складається, що здичавілий північний сусід постійно щось бере в німців. Чи то євро за свій смердючий газ, чи то засадничі принципи фашизму». Лексико-семантичний спосіб творення шляхом метафоричного перенесення ознаки на основі подібності: ворог – «сусід» схожий на тварину: є диким, неприрученим.

- *«оскаженілі нелюди»*: «Зараз Інтернет рясніє фотожабами й карикатурами, що зображають цих оскаженілих нелюдів у відповідній манері». Під словом «нелюди» розуміємо як злих, бездушних, жорстоких людей; синонімами до слова «оскаженілі» є «озвірілі», «охижілі». Лексико-семантичний спосіб творення шляхом метафоричного перенесення ознаки на основі подібності: невпевнений у своїх силах ворог починає ще більше скаженіти, лютувати.

- «свинська потвора»: «А самокритичні німці, в мові яких слово *Schweinhund* (свинська потвора) означає такого собі внутрішнього демона, скупчення поганих людських якостей, огидні звички й подібне». Лексико-семантичний спосіб творення шляхом метафоричного перенесення ознаки на основі подібності: ворог – люта, жорстока неістота, що втратила кращі моральні якості; викликає огиду та бруд.

Представлені авторкою у книзі «Перемагати українською» зневажливі прізвиська – це відмінна характеристика «ворога», сформована у свідомості українців, це сприйняття противника й уявлення про нього. Мова ненависті, за словами Ольги Дубчак, – «це спосіб випустити лють і біль назовні, трохи видихнути, щоб набратися сил і боротися далі» [2,с.17].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. [Ольга Дубчак «Перемагати українською. Про мову ненависті й любові» | Видавництво Віхола](#)
2. Перемагати українською. Про мову ненависті й любові / Ольга Дубчак. – Київ: Віхола, 2022. – 144с. – (Серія «Наукпоп»)..
3. [Рашизм — Вікіпедія.](#)
4. Словник української мови в 11-ти томах. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. I-XI.
5. [Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970—1980. — Т. 5. — С. 377.](#)
6. [Хто такі орки: відповіді з першоджерел - «Вісник Розділля».](#)
7. Що значить слово “кацап”? // Життя і знання. — 1933.— Ч. 10.— С. 301.

Максим КОКАДЕЙ,

учитель української мови та літератури

Комунальної установи

Сумська спеціалізована школа

I – III ступенів № 7 імені Максима Савченка

Сумської міської ради

Марія МІЩЕНКО,

учениця Комунальної установи

Сумська спеціалізована школа

I – III ступенів № 7 імені Максима Савченка

**ОБРАЗ МАВКИ ТА ІНШИХ МІФІЧНИХ ІСТОТ У ДРАМІ-ФЕЄРІЇ
ЛЕСІ УКРАЇНКИ «ЛІСОВА ПІСНЯ» ЯК «НЕВЕРІШУВАНЕ
ТВЕРДЖЕННЯ» У МЕЖАХ ТЕОРЕМИ НЕПОВНОТИ К. ГЕДЕЛЯ**

XX століття – період радикальних змін у розвитку логіки, математики та гуманітарного пізнання. Одним із найважливіших відкриттів, що вплинули не лише на точні науки, а й на суспільну сферу, стали теореми повноти й неповноти К. Геделя. Учений довів фундаментальну обмеженість будь-якої достатньо потужної формальної системи. Його внески були визначальними для становлення й розвитку логіки та філософії минулого століття. У 1930 році, через рік після публікації теореми про повноту, автор оприлюднив наукові розвідки щодо теореми про неповноту. Це студіювання стало не лише поштовхом для аналітичного виміру побудови повної та несуперечливої математики, а й своєрідним інтелектуальним символом меж людського пізнання [9, с. 3].

Упродовж наступних десятиліть К. Геделю вдалося довести несуперечливість «аксіоми вибору» та несуперечливість Канторової гіпотези про континуум, використовуючи ZF-аксіоми для теорії множин. Згодом автор опублікував фундаментальні праці з інтуїтивної логіки та теорії чисел, зокрема щодо деяких властивостей арифметики першого порядку, проблеми розв'язності для логіки предикатів і властивостей щодо доказів [9, с. 4].

Перша теорема К. Геделя формує ідеї, що «у рамках формальної арифметичної системи аксіом існують твердження, які не можливо довести (вивести) або спростувати» [9, с. 4]. У більш точному формулюванні, система, описана в принципах математики, містить невивідні положення, а їх заперечення є також невивідними. Це означає, що такі положення, які репрезентують проблеми, є такими, що не мають розв'язання. Учений намагався звести несуперечливість аналізу до несуперечливості арифметики, використовуючи натуральну числову нумерацію, щоб представити деякі об'єкти аналізу, такі як доведення. Його підхід до кодування цих об'єктів, виконаний виключно з

використанням концептів теорії чисел і за допомогою китайської теореми про остачі, привів його до неевентуальної ситуації, подібної до парадокса [9, с. 4].

Однак його друга теорема про неповноту показує, що не можливо довести несуперечливість будь-якої теорії чисел [9, с. 5]. Очевидно, що для елементарної теорії чисел, не існує несуперечливості, котра означає, що висловлювання, яке описує несуперечливість арифметики, є невирішуваним.

У гуманітарному та лінгвістичному контекстах теореми К. Геделя часто розглядають не стільки як математичний результат, скільки як метафору: вони вказують на неможливість остаточної інтерпретації тексту, мови чи культури [9, с. 5]. На нашу думку, актуальності сьогодні набула потреба інтегрованого розгляду художнього тексту як відкритої нелінійної динамічної системи, яка, підлягаючи дії універсальних закономірностей організації когнітивних систем, виявляє при цьому специфіку механізмів самоорганізації. Важливою при цьому є необхідність аналізу внутрішніх і зовнішніх системотворчих чинників драматичного тексту, зокрема міфологічної персоносфери з погляду авторської ментальності.

Останнім часом у вітчизняному літературознавстві простежується тенденція посиленої уваги дослідників щодо фольклорно-міфологічних основ у драматургії Лесі Українки. Окреслена проблематика широко представлена в працях А. Ангелової [1], Д. Балабан [2], М. Коробко [5], Р. Марків [7], Л. Скупейко [11] та ін. Звернення до міфічних образів і традицій минулого – це не лише знайомство з надбанням світової культури, а й збагачення духовних здобутків власного народу.

У літературознавчій розвідці Д. Балабан зазначає, що Леся Українка, протягом усього свого унікального життя, цікавлячись фольклором і збираючи його зразки, глибоко проникла в сутність народної та поетичної свідомості, принципи творення, закони взаємодії, побутування і розвитку казкових, пісенних, міфологізованих образів, на які спиралась потім у своїй роботі над драмою-феєрією [2, с. 21]. Очевидно, розуміння міфу як способу поглиблення філософського «начала» твору, до того ж у формах естетичної свідомості народу,

входило в концепцію реалізму кінця XIX – початку XX ст., який називають по-різному – неоромантизмом, психологічним чи філософським реалізмом. Драму такого неоромантичного типу Л. Українка назвала «символічно-реальною» і це є найчіткішим визначенням сфери такого методу, застосованого до жанру «Лісової пісні». Поетеса помітила, що вже сам жанр драми «впав у режим затримки» наукового реалізму. Пошуки оновлення цього напрямку, які вкладалися в поняття неоромантизму, висвітлювали водночас новаторське становлення до самої міфології, а також фантастики. Тож авторка свідомо перетворила елементи народних, поетичних і міфологічних образів у нових для себе художніх формах, створивши власний міф про Мавку [2, с. 22].

Літературознавець Л. Скупейко вважає, що письменниця цілком свідомо прагнула надати своєму твору ознак правдоподібності та зробити його доступнішим для сприймання. Адже реалізм, хоч і допускав використання елементів фантастики, завжди мав для них місце: у творі вони зазвичай грають роль допоміжних, віддалених психологічних проєкцій. Суперечність і теоретична нескладність такого підходу очевидна, що правдоподібність, до якої прагнула Леся Українка, надаючи навіть фантастичними істотам, їхній зовнішності, розмовам реальних ознак, не має нічого спільного з теорією реалізму [11, с. 19].

На нашу думку, у системі символів і образів «Лісової пісні» Лесі Українки постає глибинна ідея про співіснування двох світів – раціонального, людського, і трансцендентного, духовного, який представлений міфологічними істотами. Саме через ці образи драматургиня втілює метафору геделівського «невирішуваного твердження», тобто того, що не може бути доведене або спростоване в межах суспільного світогляду, але залишається істинним поза його рамками.

Ключовим у цьому контексті є образ Мавки – утілення ідеї «недовідної істини». Вона не підкоряється законам реального світу, її природа – це гармонія духовного, емоційного та природного начал. У системі персонажів драми ця міфічна істота є втіленням надрозумного, того, що виходить за межі

гуманістичної логіки, тому для людей вона лишається незрозумілою і навіть небезпечною. Її слова: *«Я жива! Я буду вічно жити!»* [6, с. 398] символізують перемогу духовного над матеріальним, емоційного – над прагматичним. У контексті геделівської теорії неповноти Мавка є тією «істиною», яку раціональний світ не може ані довести, ані спростувати, але яка, попри це, існує як аксіома духовного буття.

Леся Українка створює образ Мавки не лише як казкової істоти, а як метафору іншого способу пізнання – емоційного, інтуїтивного, художнього. За спостереженнями Р. Марківа, «авторка поступово реалізує окремі елементи міфологічних уявлень, що лежать в основі фольклорного, міфологічного образу Мавки, а не бере їх у всій сукупності, і реалізовує саме ті образно-ситуативні елементи, що виявляють найбільшу здатність до творчих модуляцій» [7, с. 74].

За переконаннями Д. Балабан, «в образі Мавки гармонійно поєднуються зміст образу, її смислові інновації і відкритість асоціацій. За фольклорними джерелами, що стосуються уявлень про мавку, цей образ є антропоморфічним образом людської душі, тобто є її втіленням. Відсутність людської душі у Мавки є початковим етапом модифікації образу у драмі» [2, с. 23]. Вона постає перед нами на початку твору уособленням тілесного безсмертя: *«Мені здається, що жила я завжди....»* [6, с. 345]. Однак поступове входження її в людський світ породжує в ній здатність відчувати й розуміти, як людина. У кінці твору героїня втрачає тілесне безсмертя і такою ціною здобуває невмираючу душу: *«...Ти душу дав мені, як гострий ніж / дає вербовий тихій гілці голос. // О, не журися за тіло! / Ясним вогнем засвітилось воно, / чистим, палючим, як добре вино, / вільними іскрами вгору злетіло»* [6, с. 425].

На думку Т. Жалко, Мавка – це «ідеальний образ людини, у якій поєднується природне й духовне, земне й небесне, естетичне й моральне» [4, с. 116]. Ймовірно, вона є тією сутністю, яку не можна описати логічною мовою – так само, як у системі К. Геделя існують істини, що не формуються в межах самої системи.

У філософському аспекті Мавка та її світ – це «надсистема», у межах якої людська логіка втрачає силу. За аналогією до геделівської теореми, якщо людський світ є формальною системою, то міфічний світ – це позасистемне джерело істини, яке вказує на неповноту будь-якої людської конструкції знання. Мавка стає тим «невирішуваним твердженням», що водночас розкриває істину про людство: справжня гармонія можлива лише тоді, коли людина визнає межі свого розуму й відкривається духовному. Яскравим прикладом є слова головної героїні, адресовані Лукашу: *«Ви – як птахи: клопочитесь, будujete кубельця, щоб потім кинуть. / Чи у людей паруються надовго? / То все таке, як той раптовий вихор, – / от налетить, закрутить і покине. / У нас так нема, як у людей, – навіки!»* [6, с. 435].

Тому конфлікт між Мавкою та людьми (зокрема Килиною й матір'ю Лукаша) – це не лише соціально-побутовий, а й онтологічний конфлікт між системою й надсистемою, між формулою й життям, між доведеним і непоясненим. Як стверджує М. Коробко, «у дусі сковородинської традиції Леся Українка показує: пізнати істину можна лише через любов, бо вона єднає земне й небесне» [5, с. 38]. Любов Мавки – не почуття в людському сенсі, а духовний акт, який виводить людину за межі формального мислення.

Інші міфічні персонажі – Лісовик, Русалка, Перелесник, Водяник, Той, що греблю рве – також виконують функцію розширення меж пізнання. Вони репрезентують різні аспекти природних і духовних сил, які не підкоряються людському розуму. З цього приводу В. Мойсієнко констатує: «Міфологічна персонифікація у «Лісовій пісні» є не просто фольклорною окрасою, а способом художнього розкриття надлюдського виміру істини. Очевидно, ці істоти втілюють сили, що формують космічну рівновагу, невидиму для звичайної людини, але відчутну через інтуїцію, мистецтво й віру» [8, с. 86].

Перелесник символізує стихію пристрасті, вогню, миттєвого натхнення, що здатне як осяяти душу, так і знищити її. Він – уособлення ідеї про двоїстість істини, яку людський розум не може звести до єдиного значення [7, с. 74]. Русалки і Водяник є проявами природного циклу життя й смерті, постійного

оновлення, яке не має логічного пояснення, але є законом природи. Вони належать до світу, де панує не причина й наслідок, а вічне коло буття [7, с. 74].

Той, хто греблі рве – символ весняної бурхливої води, руху, волі. Він непередбачуваний і не хоче нічим дорожити. Руйнівник, майже як повінь [7, с. 74]. Лісовик – дух лісу, його господар. Живе він на могутніх деревах, у дуплах. Людей намагається заманити у свою хащу, де лякає. Одяг Лісовика якнайповніше відображає плин часу – циклічна зміна у природі пір року [7, с. 75].

На одній площині з ними є образи Потерчат, Перелесника, Куця, що в генетичному плані є пізнішими модифікаціями перших. У драмі нам розповідають про чітку міфічну структуру одухотвореної картини світу. Водяник є міфічним царем, який володіє майже усією частиною водного світу: річками, озерами, болотами, морями та океанами [7, с. 75].

Таким чином, міфологічні істоти у драмі не підлягають людським законам. Вони живуть за власними, «іншими» принципами – законами гармонії, які не вписуються в людську раціональність. Цим самим Леся Українка демонструє межу людського мислення, адже спроба осмислити Мавку чи Лісовика логічно призводить до парадокса: вони існують не в емпіричній, а в метафізичній реальності.

Мавка і міфічні істоти – художнє втіленням ідей К. Геделя про неповноту будь-якої системи. Вони символізують ту частину істини, яку не можна ані довести, ані спростувати засобами логіки, але без якої неможливо досягнути повноти буття. Їхня присутність у творі – це нагадування про необхідність духовного, інтуїтивного та естетичного пізнання світу як рівноцінного раціональному.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ангелова А. Мотив відьомства в неоміфологічній драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки. *Науковий збірник Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича*. 2002. Вип. 9 : Питання літературознавства. С. 149–153.

2. Балабан Д. Міфологія і реальність у «Лісовій пісні» Лесі Українки. *Історичний досвід і сучасність* : матеріали XXVII наукової конференції здобувачів вищої освіти. Вип. 41. Одеса : ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2021. С. 20–26.
3. Gödel K. Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I. *Monatshefte für Mathematik und Physik*. 1931. Bd. 38. S. 173–198. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01700692> (дата звернення: 14.10.25).
4. Жалко Т. Вивчення міфічних образів драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки в контексті сучасного «прадавнього лісу» Дари Корній. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, т. 8. С. 115 – 120.
5. Коробко М. «Лісова пісня»: міф чи реальність? *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 4. С. 35–38.
6. Леся Українка Твори : у 2 т. Київ : Наукова думка, 1987. Т. 2 : Драматичні твори / упоряд. Н. Вишнеvsька. 728 с.
7. Марків Р. Міфологізм «Лісової пісні». *Слово і час*. 2013. № 9. С. 72–78.
8. Мойсієнко А. Звідки родом дядько Лев? *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. № 7. С. 85–88.
9. Олійник Ю. Обертів світи і відносність існування: сім кроків до філософії К. Геделя. *Історія філософії (переклади)*. URL: <https://surl.li/czhddg> (дата звернення: 14.10.25).
10. Сидоренко. Ю. Образно-міфологічний аналіз драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» на уроках української літератури. *Тенденції і перспективи вивчення літератури в середній і вищій школах* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 30 листопада 2023. Тернопіль, 2023. С. 72–75.

11. Скупейко Л. Форми художнього часу в «Лісовій пісні» Лесі Українки. *Слово і час*. 2005. № 8. С. 16–20.

Лариса ГОРБОЛІС,
*доктор філологічних наук,
 професор кафедри української мови і літератури,
 Сумський державний педагогічний
 університет імені А. С. Макаренка*
Юлія АНДРІЄНКО,
*студентка 3 курсу
 факультету іноземної та слов'янської філології,
 Сумський державний педагогічний
 університету імені А. С. Макаренка*

ХУДОЖНЄ ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ У П'ЄСІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА «ЧОРНА ПАНТЕРА І БІЛИЙ МЕДВІДЬ»

На початку ХХ століття українські письменники у своїх творах акцентують увагу на психологічній проблематиці. Новим способом відображення життєвих подій стає авторська концепція сприйняття людини в єдності зі світом, що сприяє переорієнтації тенденцій художньої літератури, формує основоположні модерністські засади. Психологізм літератури дає змогу відійти від традиційного мислення, по-новому зобразити характери, з промовистою правдивістю порушувати актуальні проблеми, створювати напружені сюжети.

Драматургія В. Винниченка характеризується сміливістю експериментів, новаторством у змалюванні характерів героїв. Драматична творчість письменника досить широко студіюється в сучасному літературознавстві, що засвідчують праці М. Жулинського, Л. Мороз, В. Панченка, Г. Семенюка та інших. Дослідники відзначають оригінальність В. Винниченка у декларуванні нових стосунків між статями в художніх творах письменника, трансляванні різних поглядів на усталену екзистенціальну ситуацію жінки: гендерні взаємодії у тексті виступають гранню проблеми вибору, драматизм художнього тексту наростає шляхом нашарування конфліктів у свідомості протагоніста.

Ототожнення Корнія і Рити з тваринами у п'єсі «Чорна Пантера і Білий Медвідь» В. Винниченка не є випадковим – у такий спосіб автор уже на початку

твору символістично «промальовує» ідеєю дихотомії. Поєднання непокінченого – Чорної Пантери і Білого Медведя – образів, що не можуть зустрітися «на одній території», є промовистим: «Дуже тонка, гнучка, одягнена в чорне, лице з різкими рисами, розвиненими щелепами; лице жагуче, майже дике і грубе, але гарне» [1] – це Рита; «Великий, трохи незграбний, мішкуватий, має довге пишне біле волосся, як грива, лице схоже на лице Ганни Семенівни, також з виразом доброї, спокійної сили» [1]. Як відомо шумерська мітологія чорну пантеру вважає символом любові і материнства, а в Китаї тварина є втіленням жіночої енергетики у всіх її проявах, а ведмідь постає втіленням стриманої сили [4].

В. Винниченко використовує фізичне як інструмент для окреслення психологічних портретів і станів героїв. Так, рухи Корнія плавні та неохайні на початку твору і нервово-рвучкі, коли вибір між мистецтвом і життям із погіршенням стану здоров'я сина стає невідкладним: герой куйовдить волосся, розмахує руками, клацає пальцями. Такі поведінкові деталі акцентують на збудливості, холеричному темпераменті героя. На думку К. Сошнікової, важливу роль у художньому представленні героїв відіграє їхня мова: Білий Медвідь в стресовому стані говорить коротко, вигуками, нечленованими реченнями, що передає роздвоєність свідомості, коли думки ідуть урозріз із загальноприйнятою сімейною мораллю [3]: «Рито. Рито... От єсть... Ну, добре, ну, заспокойся, я подумаю... (Дитина плаче). Тш-ш... Цить, Лесику, цить, мій малесенький... Все буде добре... Все... все... (Чмокає, дитина змовкає. Карній понуро задумується, дивлячись на нього)» [1]. Промовистим є образ Сніжинки – цю панну автор зображує «гарною, пухкою та граційною». Вона любить собою і усвідомлює владу своєї краси, спокушає художника свободою дій, насміхаючись над душевними терзаннями: «Ви хто: артист, творець краси чи фабрикант дітей? Хто? <...> Артист є жрець, артист – весь краса повинен бути, весь! Пелюшки, горщечки, колиски – це не його справа! Двом богам не служать!» [1], – зрештою прихиливши на свій бік. «Все для сім'ї! А чому сім'я для мене не робить? Такої сім'ї я не хочу! ... <...> Хай сім'я служить уже чомусь більшому

за неї! Годі» [1]. Ревнощі сприяють руйнуванню стосунків, знецінюють значення сім'ї, підсилюючи небажання поступитися творінням, загострюють внутрішньоособистісну екзистенційну колізію протагоніста.

Мати Ганна Семенівна виступає посередником і миротворцем у родині, вона, на відміну від Рити, яка намагається балансувати між материнством і мистецтвом, оскільки знає натуру чоловіка, усвідомлює цінність життя: «(не чуючи, підбігає до полотна, знімає його, вдивляється, з одчаєм). Не так! Не те... А, Боже!.. У тебе не було. Рито, цього, що тепер. Не було... // А ще б пак! Ти б ще більше помучив, ще б не те було... Ну, їй — богу, подуріли, чи що?! Та дитину заходите! // Мамо, я вас молю!» [1]. Жінка постійно знаходиться біля Лесика, турбується про маля, наставляє сина, намагається достукатись до батьківської совісті, відверто висловлює свою думку, про апогей божевілля ситуації, яка розгортається у неї на очах: «Та як же я. Господи, можу мовчати?! Та я дерево, чи що? Мучать дитину і радіють, що "чудова блідість". "Рисочка"... Радіє, що рисочка страждання... Та що ж це таке? "Чудова блідість"» [1].

Нерішучий і нервовий Корній змінюється під час творчого процесу: рухи стають рвучкими, наміри — жорстоко-цілеспрямованими, мова — виразно-нещадною. І. Франко у праці «Із секретів поетичної творчості» зауважує, що давні греки часто процес творчості пов'язували зі станом божевілля, із «духовою хворобою», що в тих часах уважалася опануванням людської душі демоном [5]. Ні Корній, ні Рита не бажають поступатися один одному. Чорна Пантера від образи і ненависті до повії Сніжинки залишає домівку, а Корній відмовляється розділити її печаль і навіть ладен продати жінку, але в жодному разі не картину. Перипетії, сварки і зволікання призводять до трагічної смерті Лесика, що спричиняє цілковитий крах стосунків: відчуття безвихідної приреченості у Рити й абсолютну втрату цікавості до «рисочок смерті і страждання» у Корнія. Жінка понад усе бажає знищити предмет, що призвів до трагедії життя — картину, і зберегти сім'ю. Вона показово скоряється чоловіку: пропонує малювати її з трупом на руках, і Медвідь таки погоджується. Поки Ганна Семенівна спить — син готує фарби. Все ж психіка матері зрештою не витримує: «Рита раптом падає

на труп головою і жагуче, болюче ридає. // Рито! Рито! А, Боже, ну, сиди ж, так же не можна, тільки почав і... Рито ж! Рита помалу підводиться, чудно дивиться на нього, посміхається й позує» [1]. Трагічна розв'язка – рішення отруїти чоловіка демонструє бажання лишитися в минулому, зробити останній вибір за всіх, і позбутися назавжди такого важкого обов'язку, що підтверджує прикінцева фраза: «Люблю, Рито, люблю такою, як ти зараз... // Правда?... І я люблю... І Лесик любить... І ми всі троє — одно... Як колись...» [1].

Проблема вибору у п'єсі «Чорна Пантера і Білий Медвідь» постає максимально гостро, демонструє особистісне розщеплення, яке руйнує родинні стосунки. Автор не дає однозначної відповіді, його герої керуються власними морально-етичними критеріями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винниченко В. Чорна Пантера і Білий Медвідь. Бібліотека української літератури. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=428> (дата звернення: 05. 11. 2025).
2. Козій О. Жіночі образи драматургії В. Винниченка : гендерне трактування (на матеріалі п'єс «Мохноноге», «Чорна Пантера та Білий Медвідь», «Закон»). *Наукові записки. Серія : філологічні науки*. Кіровоград, 2005. № 62. С. 120 –126.
3. Сошнікова К. Психологічний портрет образу батька-митця (на матеріалі новели М. Коцюбинського «Цвіт яблуні» та драми В. Винниченка «Чорна Пантера і Білий Медвідь»). *Наукові записки. Серія : філологічні науки*. Кропивницький, 2020. № 187. С. 403–408.
4. Уманець С., Просалова В. Проблема творчої реалізації митця у драмі В. Винниченка «Чорна Пантера та Білий Ведмідь». URL : <https://share.google/vyLYTyn3Ke1M6qFko>
5. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості URL : https://shron2.chtyvo.org.ua/Franko/Iz_sekretiv_poetychnoi_tvorchosti.pdf? (дата звернення: 07. 11. 2025).

*Катерина БАРИШ,
студентка 5 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ТЕХНІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПУБЛІЧНОЇ ПРОМОВИ

Публічне мовлення — це особливий вид тексту, створений за законами риторики, орієнтований на переконання, що зумовлює його інтеграційну природу (письмова, усна форма реалізації, книжно-розмовний тип мовлення, підготовлено-імпровізаційний характер реалізації). Цей вид тексту може виступати в різних жанрових різновидах (доповідь, лекція, бесіда) та орієнтуватися на різну кількість слухачів [1]. Публічний виступ – це усне монологічне висловлювання з метою вплинути на аудиторію. У сфері ділового спілкування використовуються різні жанри промов: переконувальна, інформаційна, урочиста, привітальна.

Оскільки майстерність публічного виступ є найвищим рівнем риторичної підготовки, необхідно постійно удосконалювати навички ефективного публічного виступу. Основне завдання публічного виступу – не переказувати зміст книги, а зацікавити аудиторію, тобто враховувати всі аспекти і закони ефективного публічного виступу.

Публічна промова як компонент ділового спілкування повинна бути не тільки переконливою, але й красномовною, доказовою, логічною, продуманою. основними вимогами до публічної промови є такі: промова має бути від початку і до кінця захоплююче цікавою і корисною. Уважні слухачі дуже тонко відчують, коли оратор вичерпав своє красномовство і втрачають до нього інтерес; також промова повинна бути складена правильно в композиційному відношенні: містити вступ, основну частину і висновок.

Публічна промова вимагає навіть від найдосвідченіших ораторів ретельної підготовки, а для початківців це є обов'язкова вимога. Недосвідченим ораторам на підготовку необхідно більше часу, ніж досвідченим. Існує важлива

закономірність, яка пов'язана з тривалістю виступу. Чим коротший виступ, тим більше часу повинно витрачатися на його підготовку. Звичайно, йдеться не про виступ-репліку, а про відповідальну промову, коли за 5-7 хвилин необхідно переконати аудиторію. Для того щоб знайти необхідні аргументи, які в найкоротший час переконують слухачів, потрібно: виконати величезну аналітичну роботу, відібрати найголовніше, вибудувати аргументи у відповідний ланцюжок так, щоб забезпечити переконливість виступу лектора. Оратор повинен у 2-3 рази більше від слухачів знати про предмет своєї промови. Забезпечити таку перевагу у знаннях можна за рахунок загальної ерудиції, професійної підготовки та за рахунок безпосередньої підготовки перед виступом.

Публічне мовлення, особливо такі його жанри, як доповідь, промова, потребують ретельної попередньої роботи. Їх підготовка передбачає кілька етапів:

1. Обдумування та формулювання теми, встановлення кола питань, які вона охоплює.

2. Добір теоретичного та фактичного матеріалу. На цьому етапі важливо не просто знайти й опрацювати матеріал, а глибоко його осмислити, визначити головне і другорядне, інтегрувати основні положення з кількох джерел.

3. Складання плану, тобто визначення порядку розташування окремих частин тексту, їх послідовності та обсягу. Варто пам'ятати, що кожен пункт має бути коротким, чітким, відповідати змісту виділеної частини.

4. Складання тексту виступу. Текст має чіткий поділ на вступ, основну частину та висновки.

5. Запам'ятовування тексту. Не варто розраховувати на те, що текст можна буде прочитати. Якщо текст великий за обсягом, то краще виступати, спираючись на написаний текст. Це додає більшої впевненості оратору.

Публічну промову слід заздалегідь обміркувати і чітко структурувати. Незалежно від виду промови, в її структурі виділяється три частини: вступ, основна і висновки. Початок виступу – важливий компонент публічного

мовлення, покликаний встановити контакт з аудиторією, заволодіти їхньою увагою слухачів. Важливою складовою встановлення зорового контакту є вибір ключа до спілкування з аудиторією. Щоб зацікавити аудиторію потрібно наполегливо працювати, думати, шукати нові ідеї. Вже в основній частині оратор має висвітлити зміст промови, у висновках підсумовують сказане, узагальнюють думки, висловлені в основній частині. Висновки мають бути обґрунтованими і впливати із змісту промови.

Підготувавши текст промови, оратору необхідно психологічного налаштуватися на її виголошення. Треба пам'ятати, що навіть дуже приємний голос може дуже втомлює слухачів. Тому не треба безперервно говорити більше 40 хвилин. Промовець мусить застерегти себе від того, чого не треба казати. Оратор має уміти дотримуватися декількох правил: правильного дихання, тонкого голосу, чіткої дикції, виважені жести та міміка, логічна інтонація та тембр голосу також варто пам'ятати про свій стриманий зовнішній вигляд, манери та погляд. Не слід виходити за межі запланованого, відхилятися від теми.

Перед виголошенням слід безшумно через ніс набрати повітря і почати говорити на плавному видиху. Виступ краще починати не дуже голосно, щоб була перспектива за потреби логічного наголошення його підсилювати. Оратор з поганою дикцією буде змушувати слухачів перепитувати інформацію. Слід вибирати середній темп промови. Важливими є паузи, уміле користування якими увиразнює промову, робить її чіткішою, глибшою і підтримує увагу слухачів. Жести повинні бути мимовільними і використовуватися лише при необхідності.

Ефективним засобом для підтримання контакту з аудиторією є запитання-відповіді, за допомогою яких створюється атмосфера невимушеного спілкування.

Отож, найголовніше - вкладаймо душу у свій виступ: справжня емоційна щирість допоможе більше, ніж будь-які правила.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Риторика: Навч. посібник. Львів: Світ, 2001. 240 с.
2. Загнітко А. Т., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2007. С. 232 – 234.
3. Кацавець Р.С. Ораторське мистецтво: підручник, Р. С. Кацавець. 2-ге вид., доповн. Київ: Алерта, 2018. 216 с. <http://www.alerta.kiev.ua>

Олена КУМЕДА,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри*

*української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

Аліна БОКАТОВА,

*студентка 4 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Загальновідомо, що мовні особливості говірок вивчаються у курсі «Українська діалектологія», який займає важливе місце в системі лінгвістичної освіти учителя–філолога [2, с. 5]. Поглиблене вивчення специфіки діалектного мовлення сприяє формуванню в учнів умінь теоретичного аналізу мовних явищ, що передбачає виявлення тенденцій розвитку загальнонародної мови, усвідомлення та пояснення процесів еволюції у фонетичній системі, граматичній структурі й лексичному складі сучасної української мови.

У методиці викладання української мови радянського періоду провідною тенденцією було формування в учнів навичок користування літературною

нормою та усунення впливу місцевих говорів на усне й писемне мовлення. На сучасному етапі методична діяльність учителя-філолога зорієнтована на впровадження нових підходів до навчання української мови, спрямованих на розвиток у школярів високого рівня мовної компетентності, аналітичного мислення та здатності усвідомлювати явища україністики як цілісної системи знань. У цьому контексті особливої ваги набуває вивчення питань, що стосуються розвитку, функціонування та освітнього потенціалу діалектної лексики.

Останніми роками діалектна лексика дедалі частіше стає предметом поглибленого наукового аналізу. У зв'язку з цим формування професійної компетентності вчителя-словесника має включати різні форми роботи з матеріалом говірок, зокрема з їхньою лексикою.

Практика свідчить, що опрацювання діалектної лексики у шкільному курсі української мови й дотепер викликає у вчителів певні труднощі. Їхні причини цілком зрозумілі: недостатня теоретична підготовка з діалектології та невміння ефективно застосовувати набуті знання під час аналізу мовного матеріалу конкретної говірки. Досить поширеним є підхід, коли педагоги прагнуть усунути діалектизми з мовлення учнів, обмежуючись лише заміною говіркових слів на літературні відповідники без належного пояснення їх походження чи значення. Подекуди лексичні відхилення, зумовлені впливом діалектного середовища, залишаються поза увагою вчителя.

Загальновизнано, що слово є центральним об'єктом вивчення лексикології, досліджуючись у багатоаспектній парадигмі. Педагогічна діяльність учителя-словесника спрямована на послідовне ознайомлення учнів із широким семантичним потенціалом лексичних одиниць та їх кореляцією з об'єктивною дійсністю. Надалі відбувається поглиблення розуміння школярами етимологічних засад та особливостей діахронічного функціонування слів у процесі еволюції мовної системи. Отже, ключовим завданням викладача є формування в здобувачів освіти навичок глибинної інтерпретації значення слова

в комунікативному акті, а також забезпечення їх знаннями про лінгвістичну репрезентацію цієї одиниці на різних рівнях аналізу. Пріоритетним є з'ясування закономірностей формування лексичної системи української мови, векторів її розвитку, функціональної варіативності та принципів лексико–семантичного групування лексем відповідно до позначуваних ними явищ, реалій та концептів.

Звичайно, було б добре, якби до програми з української мови були включені теми «Характеристика місцевої говірки», «Мова рідного краю та її місце серед діалектів України», «Культура мови учнів та говіркові елементи у їхньому мовленні», «Місцева говірка в українській літературній мові» та інші [4]. Подібні навчальні блоки забезпечили б формування свідомого підходу до вивчення місцевого діалектного матеріалу та піднесення мовленнєвої культури учасників освітнього процесу.

На жаль, у шкільному курсі української мови вивченню діалектної лексики відведено незначне місце. Зокрема, на початковому етапі учні ознайомлюються лише з поняттям «діалектні слова», при цьому не заглиблюючись у семантику діалектизмів, в особливості їх виникнення [1, с. 57]. У процесі викладання діалектологічних основ у старшій школі, увага вчителів до структурних ознак лексики діалектів є, як правило, недостатньо системною та епізодичною. Це обумовлює критичну необхідність створення та впровадження комплексної методичної бази, здатної забезпечити глибину засвоєння учнями лексичного корпусу говірок. Крім цього, важливе місце у навчанні лексики, на думку І. Матвіяса, слід відводити демонстрації лінгвогеографічних досліджень — лінгвістичних карт, атласів [6, с. 32].

У рамках методичної діяльності вчитель–словесник уповноважений створювати систему контрольних запитань і ініціювати виконання комплексу додаткових завдань, що мають дослідницький характер. Зокрема, під час викладання навчального матеріалу в розділі «Лексика», коли розглядаються ключові поняття, такі як лексичне значення слова, багатозначність, пряме та переносне значення, синонімія, антонімія й омонімія, спостерігається тенденція

до ігнорування лексичних одиниць, поширених у територіальних говірках. Зважаючи на активне функціонування діалектизмів в усному та писемному мовленні учнів, педагогічна доцільність вимагає розробки спеціалізованих дидактичних прийомів. Ці прийоми мають забезпечувати, по–перше, ефективне засвоєння школярами літературної норми слововживання, а по–друге, сприяти глибокому осмисленню динамічних процесів у діалектній лексичній системі та усвідомленню ролі народних говорів як першоджерела і живильної основи літературної мови.

У старших класах дидактичний потенціал роботи з діалектною лексикою суттєво зростає. Розглядаючи власне лінгвістичні аспекти, педагог має можливість здійснювати ефективну міжпредметну інтеграцію, пов'язуючи народнорозмовний лексичний матеріал із літературознавчими проблемами. Зокрема, учням слід роз'яснювати стилістичну та функціональну роль діалектних номінацій у художньому тексті, де вони виступають засобом відтворення регіонального колориту, деталізації описів праці та побуту, а також індивідуалізації мовлення персонажів. Як практичне завдання доцільно пропонувати виписування говіркових лексем із проаналізованих творів, таких як «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, «У неділю рано зілля копала» О. Кобилянської, новели В. Стефаника, романи Р. Іваничука та П. Загребельного, із подальшою їхньою класифікацією за ареалом поширення в межах української етномовної території. При цьому обов'язковим є залучення місцевого краєзнавчого лінгвістичного матеріалу.

У сучасних українських говорах відбуваються різноманітні процеси, пов'язані з функціонуванням діалектної лексики. Учитель має бути спостережливим, щоб визначити у мовленні місцевих жителів певні тенденції. Найважливішими з них є ті, що пов'язані із процесами взаємодії літературної мови і територіальних діалектів [5, с. 21].

Дисциплінарне вивчення діалектів української мови на етапі старшої школи реалізується на порівняно високому науковому рівні, надаючи учням

знання про лексичні, фонетичні та морфологічні параметри поліської, південно–західної та південно–східної груп говорів. При цьому необхідно враховувати стислість викладу інформації щодо зазначених діалектних систем у чинних навчальних виданнях.

Останнім часом спостерігається тенденція до активного поповнення лексичної системи говорів літературними елементами. Цьому сприяють насамперед позамовні фактори: зміни у розвитку суспільного виробництва, запровадження різних форм наукової організації праці, поява нових засобів виробництва. Важливу роль у даному процесі відіграють також підвищення освітнього рівня людей, свідоме ставлення їх до культури мовлення.

Корекційна робота з говірковою лексикою пронизує вивчення фонетичного, морфологічного та синтаксичного розділів курсу. У ситуації діалектного оточення вчителю часто доводиться здійснювати усунення лексичних діалектизмів, які проникають у письмові тексти школярів.

Досягнення значущих результатів у роботі з діалектною лексикою зумовлюється винятково безперервністю, систематичністю та варіативністю методичного інструментарію. Оптимальним вважається забезпечення кореляції вивчення народнорозмовної лексики з комплексною навчально–виховною стратегією всього педагогічного колективу. За таких умов здобувачі освіти отримують можливість глибоко засвоїти лексичний фонд місцевої говірки, включно з його тематичною структурою, а через аналіз лексичних одиниць — усвідомити закономірності системного розвитку мови. Подібні інтегровані заходи сприяють як формуванню елементів наукового світогляду, так і популяризації багатоаспектної культурної спадщини українського народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій Ф. Й. Лексичні діалектизми в мові учнів. Укр. мова і літ. в шк. 1974. № 12. С. 57–59.

2. Бевзенко С. П. Українська діалектологія. Київ : Вища шк., 1980. 246 с.
3. Гриценко П. Ю. Ареальне варіювання лексики. Київ : Наук. думка, 1990. 272 с.
4. Дика Н. Поняття культури мовлення учнів. Дивослово. 2002. № 2. С. 50–51.
5. Дорошенко О. А. Робота вчителя-словесника в умовах місцевої говірки. Укр. мова і літ. в шк. 1991. № 12. С. 18–22.
6. Матвіяс І. Г. Атлас української мови і його значення для шкільної практики. Укр. мова і літ. в шк. 1974. № 7. С. 30–34.

Марія ПРОКОПЕНКО,
*студентка 252 групи факультету
 іноземної та слов'янської філології,
 Сумський державний педагогічний
 університет імені А. С. Макаренка*

МОВА СПРОТИВУ: ВОЄННА ЛЕКСИКА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ КОЛЕКТИВНОГО ДОСВІДУ УКРАЇНЦІВ

Сучасна українська мова переживає інтенсивні трансформаційні процеси, зумовлені повномасштабною війною росії проти України. В умовах військового протистояння активізується специфічна тематична група – воєнна лексика, яка виконує не лише номінативну функцію, а й стає важливим інструментом формування колективного досвіду, національної пам'яті та мовної ідентичності. Через мовні засоби осмислюються травматичні події, конструюються соціокультурні образи, артикулюються спільні цінності та символи спротиву. Отже, актуальним є вивчення воєнної лексики як репрезентанта національного досвіду, вербалізації колективних емоцій і маркера соціальної єдності.

Проблематика воєнної лексики стала предметом активного наукового аналізу упродовж останніх років. У працях І. Литовченко [2; 3] розглянуто динаміку розвитку військової термінології української мови та її функціонально-семантичні особливості в новітній період. Дослідниця підкреслює роль екстралінгвальних чинників – суспільно-політичних, культурних і

технологічних – у формуванні лексичних інновацій. Н. Поліщук [5] зосереджує увагу на функціях військової термінології в публіцистичному дискурсі, виокремлюючи її інформативну, мобілізаційну та емоційно-експресивну ролі. У роботі Ю. Маслової [4] досліджено газетний дискурс воєнного часу, де відбувається активне проникнення професійної термінології в загальнонародну мову. Науковці одностайні в тому, що воєнна лексика сьогодні є маркером мовної, культурної та ціннісної консолідації українського суспільства, а також індикатором динаміки колективної пам'яті.

Поповнення воєнної лексики зумовлене як зовнішніми факторами – появою нових видів озброєння, бойових технологій, військових формувань, – так і внутрішньомовними процесами, серед яких провідними є словотворення, метафоризація, запозичення та калькування. Значну роль у кодифікації нових лексем відіграють медіа, соціальні мережі та усна народна творчість. У сучасному українському мовному просторі спостерігається активне творення неологізмів на основі фольклорних і культурних алюзій (*«Байрактар»*, *«Пташка»*, *«передок»*), що поєднують реалії війни з елементами народного гумору та самоіронії. Цей процес свідчить про природне пристосування мови до екстремальних умов і водночас – про її здатність зберігати національний колорит навіть у дискурсі війни.

Воєнна лексика виконує багатофункціональну роль у суспільному мовленні. Її номінативна функція забезпечує точність у позначенні військових реалій, емоційно-експресивна – відображає психологічний стан спільноти, а мобілізаційна – сприяє консолідації нації в умовах небезпеки. Такі слова, як *«контрнаступ»*, *«окупант»*, *«зрадник»*, *«обстріл»*, набувають не лише денотативного, а й виразного оцінного змісту, позначаючи морально-етичні межі суспільного простору. Через лексичні одиниці формується система ціннісних орієнтирів, у межах якої чітко розмежовуються категорії «свого» й «чужого», «героїчного» й «ворожого».

Мова війни віддзеркалює процеси конструювання колективної ідентичності. Воєнні лексеми функціонують як символічні знаки, що об'єднують

учасників спільного досвіду – військових, волонтерів, цивільних. Такі слова, як «*тил*», «*волонтерський фронт*», «*дрони-камікадзе*», формують ментальну карту війни, в якій кожен українець постає як активний суб'єкт спротиву. Мовна метафоризація – «*залізні птахи*», «*вогняний дощ*», «*щит України*» – не лише збагачує образність дискурсу, а й полегшує психологічне осмислення травматичних подій. Через ці образи колективна свідомість опрацьовує досвід втрат, боротьби й надії.

У воєнному дискурсі помітно посилюється роль метафори як способу емоційної компенсації. Метафоричні конструкції виконують когнітивну функцію осмислення складних явищ через доступні для сприйняття образи, а також сприяють колективному подоланню страху й напруження. Іронічна лексика, жаргон і фольклорні вислови – «*бавовна*», «*мінуснули*», «*хлопці з пекла*» – стають мовними механізмами психологічної резилієнтності, які допомагають суспільству зберегти гумор, стійкість і гідність у кризових обставинах. Ці мовні засоби водночас є проявом культурного оптимізму, що допомагає перетворити страх на силу, а біль – на символ єдності.

Активне оновлення лексичного складу потребує глибокого осмислення питань нормативності й етики мовного вжитку. Поширення нецензурних або надмірно емоційних висловів викликає суспільну дискусію щодо їх доречності в офіційному та освітньому дискурсі. З іншого боку, мовознавці наголошують на доцільності фіксації нових одиниць у словниках, оскільки вони є невід'ємною частиною історико-культурного досвіду та свідченням мовної динаміки.

Таким чином, воєнна лексика сучасної української мови є динамічним і багатошаровим явищем, у якому перетинаються мовні, психологічні та культурні аспекти. Вона не лише відображає реалії війни, а й формує колективну пам'ять, конструє образи героїзму, єдності та стійкості. Через мову артикулюється національний досвід спротиву, утверджується цінність свободи та людської гідності. Воєнна лексика стає знаковим чинником сучасної української ідентичності, засобом морального самоствердження й комунікативним інструментом солідарності.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі мовної динаміки воєнного дискурсу, зокрема у вивченні механізмів стабілізації нових лексем у мовній системі. Важливим напрямом також є дослідження трансформації воєнної лексики в післявоєнний період – її переосмислення, переакцентування значень і впливу на формування посттравматичного мовного досвіду українського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боженець С. В. Становлення та сучасний стан дослідження військової лексики української мови. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика*, Т. 34 (73), № 3, 2023. С. 8-12. URL: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2023/3_2023/2.pdf
2. Литовченко І. О. Динамічні процеси у військовій лексиці української мови (назви зброї, амуніції, споруд) : монографія / за ред. Ж. В. Колоїз. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. 206 с.
3. Литовченко І. О. Запозичення у процесі формування військової лексики української мови. *Science and Education a New Dimension*. 2021. С. 122-126. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Lytovchenko-I.-O.-The-loan-words-in-the-process-of-forming-Ukrainian-military-vocabulary.pdf>
4. Маслова Ю. П. Експлікація військової термінологіки в газетному дискурсі воєнного періоду. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 23(91). С. 27-32. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/4200>
5. Поліщук Н. О. Військова термінологіка в мові сучасних масмедіа. *Термінологічний вісник*. 2023. № 7. С. 100-110. URL: <https://orcid.org/0000-0003-4120-8687>

Анна ЯРЕСЬКОВСЬКА

*студентка 1 курсу ОР Магістр факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РИТОРИЧНИХ ПРИЙОМІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗЗСО

Однією з ключових навичок ХХІ ст. є комунікація. Вона забезпечує ефективний обмін інформацією та пізнання нового, допомагає вибудовувати міжособистісні стосунки на різних рівнях та розуміти емоції інших (розвиток емпатії), сприяє професійному та культурному зростанню. Дитина опановує спілкування задовго до свого народження, оскільки перша комунікація відбувається ще в утробі матері. Відповідно в перші місяці життя немовля вже розуміє та розрізняє інтонацію, тембр, характер розмови рідних та чужих. Відповідно комунікація є основою для пізнання світу та розвитку особистості.

На жаль, у сучасному суспільстві скорочується кількість людей, котрі вміють гарно, влучно та структуровано висловлювати свої думки. Особливо ця проблема прослідковується в підростаючого покоління. Поширення коронавірусної хвороби на території України почалося в березні 2020 року, що стало початком дистанційного навчання в усіх закладах освіти. Як учні, так і вчителі не були обізнані з технологіями та платформами для організації освітнього процесу в такому форматі. Навчальний рік 2019-2020 у більшості навчальних закладів завершувався в асинхронному режимі. Відповідно учнів було позбавлено можливості вільно спілкуватися та повноцінно розвиватися.

Наступним викликом стало повномасштабне вторгнення в лютому 2022 року. Знову постраждала освіта, оскільки термін весняних канікул було значно подовжено, а неопрацьовані матеріали ущільнено. У цей період переважало онлайн-спілкування, проте воно було неповноцінним, оскільки систематично переривалося сигналом повітряної тривоги. Варто наголосити, що в процесі розвитку мовлення та спілкування важливою складовою є емоційно-вольова сфера, котра значно постраждала в цих обставинах.

В умовах сьогодення ще одним фактором, що впливає на ефективність формування комунікативних навичок, є соціальні мережі. Учні споживають медіаконтент, який не має мовного багатства, насичений ненормативною

лексикою, русизмами, сленгами та жаргонізмами, неповними реченнями, уривками фраз, скороченими формами слів і т.д. Як наслідок, діти не можуть повноцінно сформулювати свою думку та виголосити її на загал.

Означені вище фактори впливу на розвиток комунікації сучасного покоління зумовлюють необхідність використання на уроках української мови та літератури елементів, засобів та прийомів академічної риторики (науки красномовства, що вивчає закони оформлення мисленнєво-мовленнєвої діяльності [1, с. 5]). Варто наголосити, що красномовство є невід'ємною частиною будь-якого заняття. Не обов'язково виділяти академічну годину свого предмета саме для вивчення риторики, але це буде перевагою, якщо є така можливість.

Наприклад, з української мови є окремі уроки розвитку мовлення, котрі безпосередньо спрямовані на вдосконалення усної та письмової комунікації учнів. Доцільно запропонувати здобувачам освіти здійснити риторичний аналіз тексту, дослідити його композицію, мовну структуру, мету, особливості використання засобів виразності та логічних наголосів, з'ясувати на якого реципієнта його розраховано. Ключове завдання під час такої роботи – навчити учнів помічати слова й фрази, котрі впливають на читача чи слухача.

З метою вдосконалення дикції та артикуляції дітей доречно використовувати скоромовки: читання на швидкість, вивчення на пам'ять. Для активного залучення учнів варто організувати роботу в форматі конкурсу чи змагань, таким чином вони матимуть стимул виконати завдання на відмінно та здобути перемогу.

Під час написання творчих робіт (есе, розповіді, роздуми, описи) потрібно націлювати здобувачів освіти використовувати яскраві мовні засоби, крилаті вирази, афоризми, фразеологізми, цитати, котрі збагачуватимуть мову, занурюватимуть слухача в текст та зосереджуватимуть його увагу на конкретному об'єкті. Завдяки цьому риторичному прийому слухачі не відволікатимуться на зовнішні подразники.

На уроках української літератури, наприклад, під час вивчення біографії письменника можна запропонувати випереджальне завдання: підготувати коротке повідомлення на відповідну тему й виголосити його на занятті. Для того, щоб виступ вдався, потрібно знайти цікаву інформацію та оформити її відповідно до риторичних норм: ставити питання (Чи знаєте ви?, Чи могли б ви подумати...), подавати унікальні факти та життєві приклади (Це мало хто знає, але..). Звісно, результативність залежить ще й від емоційного навантаження доповідача, логічних наголосів та виокремлення головного. Таким чином нудне прочитання статті в підручнику перетвориться на справжнє дійство.

У старших класах знання з академічної риторики використовують під час організації диспутів, дискусій, круглих столів. Щоб ці форми роботи були продуктивними, потрібно заздалегідь оголосити правила проведення, дати час на підготовку матеріалу за певною темою. На таких уроках потрібно навчити здобувачів освіти влучно формулювати тези, правильно добирати переконливі аргументи та контраргументи, ефективно працювати із запереченнями, оперувати фактами, контролювати свої емоції та надавати об'єктивну оцінку подіям, уважно слухати опонента, концентрувати увагу на конкретному предметі, підбивати підсумки.

Результативність та динаміка розвитку дискусії залежить також від ознайомлення учнів із полемічними засобами, таким як: посилення на авторитети, бумеранг, спростування тверджень фактами, «заковтування гачка», зведення до абсурду, випередження опонента, критика доказів, атака запитаннями [див. 2]. Варто наголошувати здобувачам освіти, що перемогу в суперечці одержує той, хто вміє досконало формулювати свої думки, послідовно та впевнено викладає матеріал, послуговується великою кількістю лексики та мовних зворотів, уміє залучати увагу слухачів, контролює власні емоції та гідно виходить із незручних ситуацій.

Комунікативні навички активно формуються також під час читання та прослуховування відповідних матеріалів. Як вид роботи можна запропонувати учням написати власні тексти для виступу в аудиторії, з дотриманням

риторичних прийомів та принципів. Таким чином вони удосконалюватимуть навички письма, а під час виголошення промови боротимуться зі страхом публічності, вчитимуться ефективно користуватися голосом, виділяти ключові елементи логічними наголосами. Слухачі ж у свою чергу будуть засвоювати мовні моделі іншої людини та підвищувати власний рівень красномовства.

Для ХХІ ст. та епохи соціальних мереж важливою навичкою є вміння добирати яскраві заголовки до текстів. Велика кількість людей наразі заробляє завдяки копірайтингу. Тому на уроках словесності варто пропонувати учням практико-орієнтовані завдання: скласти невеликі тексти з промовистими назвами, котрі активізуватимуть увагу читача.

Отже, академічна риторика є невід’ємною частиною під час викладання української мови та літератури. Прийоми та методи академічної риторики є надважливими в сучасному суспільстві, оскільки вони сприяють активному розвитку комунікативних навичок здобувачів освіти, розширюють лексичний запас, допомагають подолати страх перед виступом, сприяють розвитку уважності та виховують почуття поваги до співрозмовника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічна риторика : навчально-методичний посібник / Автор. Колектив : Наталія Сивачук, Олександр Санівський, Оксана Циганок. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2022. 378 с.
2. Сагач Г. М. Риторика : підруч. Київ: Ін Юре, 2000. 567 с.
3. Толочко С. В., Хомич В. І. Академічне красномовство : навчальний посібник. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2022. 300 с.

Ольга РУДЬ,

*кандидат філологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

Катерина КОРОЩЕНКО,

студентка 5 курсу факультету

*іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Система освіти ХХІ століття забезпечує не лише передачу знань, а передусім формування компетентної особистості, яка здатна самотійно шукати, аналізувати й застосовувати інформацію. Одним із ключових завдань сучасної школи є створення ефективного навчального середовища, яке стимулює пізнавальну активність учнів і забезпечує розвиток мовленнєвої, читацької та комунікативної компетентностей. Уроки української мови – це не лише вдосконалення рідної мови, вивчення орфоепічних, синтаксичних, лексичних конструкцій, а й ознайомлення з історією, звичаями, традиціями свого народу, з багатством і різноманітністю української мови.

Навчальний процес дедалі частіше комбінує класичні методики з інноваційними технологіями, що сприяє зростанню якості навчання, залученню учнів до активної взаємодії з матеріалом, розвитку креативного мислення. Запровадження інтерактивних платформ, електронних ресурсів, мультимедійних матеріалів та цифрових інструментів дозволяє зробити урок не лише інформативним, а й динамічним, гнучким, сфокусованим на потребах кожного учня.

Одним із головних напрямів модернізації освіти є застосування технологій у навчальному процесі. Такі сервіси як Google Classroom, Padlet, Kahoot!, Quizizz, LearningApps надають можливість адаптивного навчання, оперативного зворотного зв'язку та індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня. Такі засоби формують у школярів важливі цифрові вміння — навички працювати в онлайн-середовищі, знаходити, аналізувати та впорядковувати відомості, співпрацювати з товаришами у віртуальному просторі. Онлайн-тести, інтерактивні мапи, відеоуроки чи мініквести дають змогу зробити навчання не лише результативним, а й емоційно привабливим. Завдяки застосуванню

мультимедіа активізується зорова пам'ять, а отже, зростає рівень засвоєння матеріалу та спонукання учнів.

Сучасним і досить ефективним методом залучення учнів до активного навчання є гейміфікація. Елементи гри (змагання, накопичення балів, конкуренція, рівні, відзнаки) створюють сприятливу емоційну атмосферу, у якій навчання сприймається як захоплива діяльність. Рольові ігри, мовні квести, вікторини, творчі змагання сприяють формуванню командної взаємодії, комунікативних умінь.

Візуалізація матеріалів позитивно впливає на процеси мислення. Таблиці, картки, завдання на увідповіднення, асоціативні кущі — усе це допомагає структурувати матеріал, виявити логічні зв'язки між поняттями, створити асоціативні образи. Застосування таких методів не лише підсилює запам'ятовування, а й розвиває аналітичне мислення та уміння узагальнювати, висловлювати свою думку. Усвідомити власні досягнення допоможе шкала з оцінками, при цьому учень зможе проасоціювати свої досягнення, оцінити власну роботу. Використання цифрових щоденників, блогів або анкет зворотного зв'язку допомагає учням самостійно відстежувати прогрес, онлайн-портфолію, планувати подальше навчання, вчитися відповідальності за результат.

Методика проведення нестандартних уроків є невід'ємним компонентом сучасної системи освіти. Науковці [1] виділяють декілька груп нестандартних уроків: уроки зі зміненим способом організації (лекції, захист ідей, урок взаємоконтролю); уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка, театралізований урок); уроки, що імітують які-небудь види діяльності (урок-екскурсія, урок-експедиція); уроки з ігровою змагальною основою (вікторина); уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінар, залік, урок-моделювання); уроки з оригінальною організацією (урок-взаємонавчання, урок-монолог); уроки аналогії певних дій (урок-суд, урок-аукціон); уроки-аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження). Попри таке різноманіття, для більшості нестандартних уроків, як правило, характерні: колективні способи роботи; цікавість до навчального матеріалу;

значна творча складова; активізація пізнавальної діяльності; партнерський стиль взаємовідносин; зміна ролі вчителя; нестандартні підходи до оцінювання та ін. [1].

Деякі технології, які можна впровадити на уроках української мови:

1. Вивчення назв кольорів. Сучасні онлайн-ресурси відкривають чудові можливості для розвитку лексичного запасу учнів. Так, за допомогою карток на сервісі “Wordwall” можна організувати інтерактивне вивчення маловідомих назв кольорів українською мовою — таких як *ціановий, брунатний, прюнелевий, лазуровий, охристий, буриштиновий, бузковий*. Після засвоєння нових слів учням можна запропонувати творче завдання — описати картину Катерини Білокур «Квіти за тином» або будь-якого іншого українського митця. Така діяльність сприяє не лише активному використанню нової лексики в контексті, а й формує естетичний смак, уміння помічати відтінки кольору, порівнювати й добирати точні мовні засоби. Робота з картинами українських художників інтегрує мовну освіту з мистецьким компонентом, що особливо важливо для формування міжпредметних зв'язків.

2. Робота з наголосами. Вивчення наголосів — тривалий і кропіткий процес, який потребує системності, повторення та зорово-слухової фіксації. Для підвищення ефективності можна створити електронний текст із помилковими та правильними наголосами і демонструвати його під час уроку. Учні, читаючи вголос, перевіряють себе в реальному часі, а потім за допомогою правильного варіанта здійснюють рефлексію власних помилок. Такий метод дозволяє зробити навіть рутинну орфоепічну роботу інтерактивною й динамічною. Використання кольорового маркування, аудіофайлів із правильною вимовою та коротких вікторин на платформі LearningApps або Kahoot! забезпечує стійке засвоєння правильних наголосів через повторення в різних форматах сприйняття.

3. Дотримання орфографічних норм. Формування орфографічної грамотності залишається одним із базових завдань навчання української мови. Для закріплення знань і перевірки вмінь доцільно використовувати “Kahoot!”, де в ігровому форматі можна організувати тестування з теми «Винятки з

орфографічних правил». Таке опитування дає змогу швидко визначити рівень підготовки учнів, відстежити типові помилки та забезпечити миттєвий зворотний зв'язок. Крім того, інтерактивні вправи мотивують учнів до самостійного вдосконалення грамотності, формують відповідальне ставлення до письмової мови й зацікавлюють навіть тих, хто раніше сприймав мовні норми як «нудну» частину навчання.

4. Розвиток навичок публічного мовлення. Уміння впевнено та логічно висловлювати власну думку — важлива компетентність сучасної особистості. Щоб розвивати її в учнів, варто використовувати медіаформати, близькі до підліткової культури. Наприклад, учитель може дати завдання створити коротке відео у форматі сториз (до однієї хвилини), де учень або учениця розповідають про власну подію — похід на виставку, подорож, зустріч або кумедний випадок. Такий формат допомагає подолати страх публічних виступів, розвиває мовленнєву гнучкість, дикцію, навички самопрезентації. Надалі завдання можна ускладнити — запропонувати підготувати розгорнуту розповідь без обмеження в часі або змонтувати відео з використанням ілюстрацій та субтитрів. Це дозволяє поєднати комунікативну, цифрову й креативну компетентності в одному завданні.

5. Фразеологізми у сучасному навчанні. Фразеологічне багатство української мови — важливий пласт культурної пам'яті, який потребує постійної уваги. Щоб активізувати використання фразеологізмів у мовленні, варто пропонувати учням інтерактивні таблиці чи картки-завдання, у яких фразеологізми наведені в одному стовпчику, а значення — в іншому. Учні поєднують їх, пояснюють зміст і добирають приклади з власного життя або медіапростору. Додатково можна використовувати ілюстрації, комікси чи меми, які візуалізують значення висловів — це розвиває асоціативне мислення й підсилює емоційне сприйняття матеріалу. Такі заняття не лише поглиблюють знання про фразеологію, а й формують відчуття стилю, розуміння підтексту та іронії, що є ознаками мовної зрілості.

6. Підготовка до НМТ із використанням цифрових технологій. Інтерактивні інструменти дозволяють зробити підготовку до Національного мультипредметного тесту більш ефективною та реалістичною. Якщо розмістити кожне завдання тесту на окремому слайді презентації та встановити обмежений час для його виконання, учні потрапляють в умови, максимально наближені до реального тестування. Це допомагає розвивати стресостійкість, концентрацію та навички тайм-менеджменту. До того ж можна створити цифрові тести у форматі Google Forms або Quizizz, які автоматично перевіряють відповіді та надають статистику успішності. Учні бачать власні результати, аналізують помилки, отримують мотивацію до вдосконалення. Така модель підготовки не лише економить час учителя, а й підвищує самостійність школярів, навчаючи їх відповідального ставлення до результату.

Отже, впровадження творчих та цифрових методик на уроках української мови допомагає підвищити ефективність, розвивати критичне мислення та розширити словниковий запас. Створюючи урок, учитель має використовувати традиційні завдання з інтерактивними, тим самим забезпечити гнучкий, відкритий та мотивувальний освітній простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Масловська Л. Освітні інновації у навчанні української мови. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715663/1/Maslovska_19_DTiP_Konf.pdf.

Надія КИРИЛЕНКО,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Яна КРУПЕНЯ,

студентка 241 групи
факультету іноземної
та слов'янської філології
Сумського державного педагогічного
університету ім. А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «СЛОВА О ПОЛКУ ІГОРЕВІМ» В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реформування освіти в Україні потребує зміни в конструюванні змісту літературної освіти та форм, методів, технологій організації освітнього процесу. Важливо, щоб національно зорієнтована особистість здобувача повної загальної середньої освіти формувалася як гуманна, креативна, компетентна, критично мисляча, здатна до сталого безперервного саморозвитку, толерантно й конструктивно жити й діяти в змінному середовищі. Упровадження інноваційних технологій на уроках української літератури підвищує мотивацію учнів, розвиває творче мислення, покращує якість навчання та виховання, а також сприяє формуванню в учнів навичок, необхідних для успіху в сучасному світі, таких як співпраця та самостійна робота. Це дозволяє перейти до більш інтерактивних та гнучких методів навчання, де учень є активним учасником освітнього процесу [3].

Дослідженням ефективності використання сучасних інноваційних технологій на уроках української літератури займалися науковці та методисти: С. Караман, Ж. Горіна, Г. Дегтярьова, Л. Мацько. Вони висвітлювали теоретико-практичні питання розробки та використання програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій в україномовній освіті. Загальні інновації та діяльність учнів вивчали вчені, які досліджували пізнавальну активність у контексті проблемного та розвивального навчання, серед яких А. Алексюк, В. Бондар, М. Махмутов, А. Матюшкін, В. Паламарчук, І. Якиманська. Розвиток наукової думки сприяє вдосконаленню використання інноваційних методів при викладанні навчальних предметів мовно-літературної освітньої галузі через конкретизацію аналітичних методів, розширення тематичного охоплення та систематизацію методичних підходів.

Традиційні методи навчання можуть не завжди ефективно залучати сучасних учнів, які звикли до динамічного візуального контенту та інтерактивного навчання. Упровадження інноваційних технологій дозволяє зробити матеріал більш цікавим та зрозумілим, зокрема, при вивченні ліро-

епічного твору, давньоруської пам'ятки, перлини українського ліро-епосу «Слово о полку Ігоревім» у 9 класі закладів загальної середньої освіти. Через архаїчну мову, історичний контекст та епічну масштабність вивчення твору є складним для учнів. Проте саме від майстерності вчителя, його вміння використовувати сучасні технології залежить рівень формування в здобувачів освіти предметних компетентностей, розуміння ними важливості давніх літописів для збереження відомостей про життя, культуру, звичаї наших пращурів; здатність характеризувати образи руських князів, княгині Ярославни, образ Руської (української) землі, символічно-міфологічні образи; визначати основну ідею твору, особливості його композиції тощо. Інноваційний підхід до викладання сприятиме досягненню учнями цих та інших очікуваних результатів навчання та виховання [2].

Для аналізу сюжету, образів, історичного тла героїчної поеми доцільним є використання відеофрагментів, екранізацій чи документальних фільмів, аудіозаписів (декламації, музичної інтерпретації). З метою проведення тестувань на знання тексту можна проводити інтерактивні вправи, створені через застосунки: LearningApps, Quizlet або Kahoot. Застосування додатків доповненої реальності дозволяють накладати на сторінки підручника чи ілюстрації 3D-моделі зброї, одягу або анімовані сцени з поеми. Створити ефект занурення в історичну епоху допоможуть віртуальні екскурсії до міста Києва, Половецького степу, річки Каяли тощо.

Цифрова дидактика в українській літературі фокусується на використанні технологій для досягнення глибшого розуміння тексту, розвитку креативності та комунікативних навичок. Важливо навчити учнів створювати цифрові проєкти: власні буктрейлери, анімаційні ролики, подкасти або віртуальні «досьє» на героїв поеми, які сприятимуть розвитку творчого потенціалу дітей, кращому розумінню історичного твору.

Технології критичного мислення та проєктна діяльність дають можливість учням аналізувати історичні події описані в героїчній поемі, а саме: створення онлайн-завдань, де здобувачі освіти, використовуючи різні інтернет-джерела,

досліджуватимуть певну проблему, пов'язану зі «Словом о полку Ігоревім», наприклад, «Чи була Ярославна реальною особою?», «Якою була тактика половців?» та інші.

Сформувати наскрізні вміння здобувачів освіти на уроках української літератури дозволить застосування технології створення інтерактивних карт: застосування Google Maps або спеціалізованих історичних картографічних сервісів для відстеження маршруту походу Ігоря та розташування ключових географічних об'єктів. Використання ігрових технологій та засобів гейміфікації, створення квестів, симуляцій забезпечує можливість зрозуміти роль історичних постатей у формування української державності. З цією метою вчитель може запропонувати учням влаштувати «Суд над Ігорем» чи «Прес-конференцію Ярославни» з використанням відеоконференцій (Zoom, Google Meet) та розподілом ролей (історики, критики, літературознавці, адвокати, прокурори).

Використання інтерактивних методів під час вивчення «Слова о полку Ігоревім» на уроках української літератури вимагає від учителя ретельного підходу до організації освітнього процесу. Робота в групах, проведення дискусії та моделювання ситуацій сприяють формуванню навичок співпраці, аргументації та висловлення власної думки. Через обговорення та практичні завдання складні ідеї, символи та художні засоби стають більш зрозумілими. Залучення до творчої діяльності та рольових ігор допомагає «оживити» давній текст, викликати емоційний відгук.

Використання інноваційних технологій робить вивчення «Слова о полку Ігоревім» не просто опрацюванням давнього тексту, а захоплюючим літературознавчим дослідженням, що формує в учнів цілісне уявлення про історичний, культурний та літературний контекст епохи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Українська література: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ. Грамота, 2017. 336 с.

2. Українська література 8-9 класи. Програма для закладів загальної середньої освіти.

URL:

<https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>

3. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі. Миколаїв: Видавництво ЧДУ. 2009.

Наталія ГРОМОВА

*кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри української мови
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка*

Альона РОМАНЧЕНКО

*студентка 2 курсу магістратури
факультету іноземної
та слов'янської філології
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ ТЕКСТІВ МАСМЕДІА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Медіа сьогодні впливають на кожного з нас — від дитинства до зрілого віку. Кожен день ми читаємо новини, переглядаємо короткі відео, слухаємо подкасти, переглядаємо сторінки в соціальних мережах. Учні сучасної школи постійно занурені в цей інформаційний простір, проте далеко не завжди можуть розпізнати, які повідомлення є достовірними, а які — маніпулятивними або фейковими. Вони часто сприймають інформацію емоційно, без глибокого аналізу, що може впливати на їхні уявлення про світ, формування переконань і навіть поведінку. Саме тому важливим завданням учителя української мови стає не лише навчання правил правопису чи побудови речення, а й формування **медіаосвітньої компетентності**, яка допоможе учням орієнтуватися у складному інформаційному середовищі, критично мислити, аргументувати власну позицію і відповідально ставитися до слова.

Медіаосвіта, за визначенням ЮНЕСКО, — це процес розвитку вміння **аналізувати, оцінювати, критично осмислювати і створювати**

медіаповідомлення у різних формах. Її основна мета полягає не в тому, щоб обмежити дитину від інформаційного впливу, а навпаки — дати інструменти, які допомагають свідомо взаємодіяти з медіаконтентом, розуміти його мету, авторську позицію і вплив мовних засобів на сприйняття. Для вчителя української мови це означає переосмислення самого змісту уроку: навчання мови поєднується з розвитком критичного читання, аналітичного мислення й навичок спілкування в сучасному інформаційному просторі.

Одним із найефективніших шляхів формування медіаосвітньої компетентності є **аналіз текстів масмедіа**. Медіатексти — це реальні приклади використання мови у суспільстві: вони динамічні, актуальні, емоційні, і саме тому викликають зацікавлення в учнів. Робота з такими текстами дозволяє учням побачити, як українська мова «живе» поза підручником — у телевізійних сюжетах, новинах, блогах, рекламі чи соціальних дописах.

Учитель може запропонувати різні види діяльності. Наприклад:

- **лінгвістичний аналіз новинного повідомлення** — визначити, як за допомогою добору слів і синтаксичних конструкцій формується певне ставлення до подій;
- **порівняння заголовків** різних інформаційних ресурсів до однієї теми — показати, як одне слово може змінити емоційне забарвлення повідомлення;
- **виявлення маніпуляцій** — знайти приклади узагальнень, перебільшень, прихованих оцінок, кліше або мови ворожнечі;
- **аналіз фотографій чи відео** як складових медіатексту — розуміння, як візуальний образ підтримує або підсилює текстове повідомлення.

Такі завдання не тільки розвивають мовне чуття, а й виховують **уважність до інформації**. Учні починають бачити, що за кожним текстом стоїть певна мета і позиція автора, а мова — це потужний інструмент впливу.

Дуже ефективною є також **практична діяльність зі створення власних медіатекстів**. Це можуть бути короткі інформаційні замітки, репортажі, інтерв'ю, дописи у шкільному блозі або навіть мініподкасти. Коли учні пробують

себе в ролі журналіста чи блогера, вони навчаються не лише грамотно висловлюватися, а й відповідально ставитися до фактів, дотримуватись принципу достовірності та поваги до читача. Через цю діяльність розвиваються не лише **мовна й комунікативна компетентності**, а й громадянська, етична, цифрова — тобто ті, що визначають готовність людини до життя в інформаційному суспільстві.

Важливу роль у цьому процесі відіграє **позиція вчителя**. Педагог не повинен виступати лише джерелом знань — він стає **модератором і наставником**, який допомагає учням самостійно дійти до висновків. Замість однозначних відповідей учитель спонукає дітей ставити запитання:

- Хто є автором повідомлення?
- З якою метою створено цей текст?
- Які слова чи зображення викликають емоції?
- Чи є в цьому повідомленні факти, які можна перевірити?
- Яка позиція самого автора і як вона впливає на сприйняття матеріалу?

Такі запитання поступово формують **критичне мислення** — основу медіаграмотності. Учень перестає бути пасивним споживачем контенту й стає активним аналітиком, який здатен усвідомлено робити висновки та приймати рішення.

Не менш важливо, що впровадження медіаосвіти підвищує **мотивацію до вивчення української мови**. Коли учні бачать, що мова — це не лише правила, а жива система, що діє в новинах, інтернеті, кіно й рекламі, вони починають цікавитись предметом по-справжньому. Наприклад, аналізуючи мову журналістських матеріалів, школярі краще розуміють стилістичні відмінності між офіційним, художнім і розмовним мовленням. Під час створення власних проєктів вони вчаться добирати точні слова, уникати штамів і логічних помилок, а отже — вдосконалюють власне мовлення.

Крім того, робота з масмедійними текстами має **виховний ефект**. Вона допомагає формувати толерантність, етичність, повагу до думки іншого. Учні

починають усвідомлювати відповідальність за кожне слово, розуміють, що поширення неправдивої чи образливої інформації може мати наслідки. Таким чином, мова стає не лише предметом вивчення, а й засобом розвитку громадянської свідомості.

Отже, аналіз текстів масмедіа на уроках української мови — це не просто сучасна методика чи «доповнення» до програми. Це **необхідна умова** виховання покоління, здатного мислити критично, сприймати інформацію свідомо й використовувати слово відповідально. Медіаосвітня компетентність допомагає учням не лише орієнтуватися в медіапросторі, а й формує здатність бути активним громадянином, який розуміє силу мови та вплив комунікації. У сучасному світі це стає однією з ключових компетентностей, на рівні з мовною, математичною чи цифровою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція)** [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — Київ, 2016. — Режим доступу: <http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/концепція-медіаосвіти.pdf>
2. **Баранов, О. І., Волошенюк, О. В.** *Медіаосвіта та медіаграмотність* : навч.-метод. посіб. — Київ : Академія української преси, 2020. — 212 с.
3. **Потятиник, Б. М.** *Медіаосвіта і критичне мислення*. — Львів : ПАІС, 2018. — 180 с.
4. **UNESCO.** *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. — Paris : UNESCO Publishing, 2021. — 130 p.
5. **Шейко, О.** Формування медіакомпетентності на уроках української мови // *Українська мова і література в школі*. — 2023. — № 3. — С. 45–49.

Катерина САВЧЕНКО,

студентка 242 групи факультету іноземної та слов'янської філології, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗЗСО

Сучасна українська дитяча література становить вагомий чинник формування особистості молодшого школяра та підлітка в умовах трансформації освітньої парадигми. Актуальність дослідження визначається необхідністю концептуалізації методик формування читацької компетентності через призму компетентнісного підходу, що передбачає розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту та культурної ідентичності учнів. Осмислення педагогічного потенціалу сучасної дитячої літератури поглиблює теоретичне розуміння специфіки дитячого читання в період цифровізації освіти та відкриває перспективи вдосконалення методики навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Проблемно-тематичний діапазон сучасної української дитячої літератури характеризується розширенням меж традиційної тематики та активним освоєнням актуальних соціокультурних проблем. Літературний процес останніх двох десятиліть демонструє трансформацію жанрової системи, де авторська казка переосмислює класичні мотиви крізь призму сучасних суспільних викликів. Жанровий синкретизм стає визначальною ознакою новітньої дитячої літератури, що виявляється в органічному поєднанні фантастичного і реалістичного начал, пригодницької фабули та психологічної заглибленості, розважального та пізнавального компонентів.

Аналіз творчості провідних авторів виявляє тенденцію до створення багатошарових текстів із високим художньо-естетичним потенціалом. Пригодницька проза Олександра Гавроша, зокрема повість «Неймовірні пригоди Івана Сили», демонструє органічне поєднання динамічної сюжетної лінії з формуванням моральних цінностей: чесності, наполегливості, справедливості. Казкові повісті Олександра Дерманського «Король буків, або Таємниця Смарагдової Книги», Марини Павленко «Русалонька з 7-В», Івана Андрусяка «Стефа та її Чакалка» репрезентують якісно новий рівень літературної казки, де

традиційні фольклорні мотиви переплітаються з актуальною проблематикою підліткового життя. [3]

Анімалістична література зазнає суттєвих змін у проблемно-тематичному наповненні. Твори Лесі Вороніної «Пригоди голубого папути» та «Хлюсь та інші», Ольги Ульєвої «Добрі справи» виходять за межі традиційного морально-дидактичного дискурсу, актуалізуючи проблеми безпритульності тварин, екологічної відповідальності, емпатійного ставлення до живого світу. Антропоморфізм як художній прийом набуває нових функцій: тварини-персонажі стають носіями складних соціальних ролей, репрезентантами актуальних суспільних проблем. Кожна тварина у творах

Інклюзивна література репрезентує принципово нову тематичну парадигму в українському літературному просторі для дітей. Після запуску Всеукраїнського просвітницького проєкту «Інклюзивна література» у 2016 році розпочався процес художнього осмислення проблем толерантності, прийняття відмінностей, подолання стереотипів. [2] Казка Ірен Роздобудько «Дикі образи дикобраза» деконструє традиційну казкову модель «щасливого фіналу», пропонуючи відкрите завершення, що стимулює читацьку рефлексію.

Історична тематика у сучасній дитячій літературі реалізується через синтез фантастичного й документального начал. Казкова поетика творів Євгена Білоусова «Тарасове перо», «Чарівна голка Віри Роїк», «Лесина пісня», Івана Січовика «Неймовірні пригоди барона Мюнхгаузена в Україні», Ігоря Калинця «Данка і Крак» дозволяє адаптувати складний історичний матеріал до специфіки дитячого світосприйняття, зберігаючи при цьому освітню й виховну цінність. [2] Особливого значення набуває література, присвячена сучасній історії російсько-української війни (на прикладі збірки Тетяни Стус «Таємні історії маленьких і великих перемог»).

Компетентнісна парадигма трансформувала концептуальні засади літературної освіти, зосередивши увагу на формуванні здатності учнів застосовувати набуті знання в різноманітних життєвих контекстах. Державний стандарт початкової загальної освіти, концептуалізований у рамках НУШ,

визначає читацьку компетентність як інтегративну характеристику особистості, що виявляється в здатності до автономної читацької діяльності: усвідомленого сприйняття, критичного осмислення, інтерпретації та оцінювання художніх текстів.

Читацька компетентність складається з кількох компонентів: мотиваційний, що формує інтерес до читання як засобу пізнання і саморозвитку; когнітивний, що включає знання про літературу, жанри та стратегії роботи з текстами; діяльнісний, що забезпечує практичні вміння сприймати, аналізувати й інтерпретувати твори, розуміти авторський задум; оцінно-рефлексивний, що відповідає за критичний аналіз прочитаного, створення обґрунтованої думки та порівняння змісту з власним досвідом; комунікативний, який проявляється у здатності обговорювати літературні твори, брати участь у дискусіях і аргументувати свій погляд. Формування читацької компетентності залежить від віку учнів і особливостей читацької діяльності. У початковій школі важливо розвивати мотивацію до читання та базові навички роботи з текстом через емоційне сприйняття. У середній школі акцент робиться на аналітичних уміннях, розумінні авторської позиції та формуванні власної думки. Старша школа зосереджується на критичному аналізі, глибокій інтерпретації та історико-літературному контексті.

Методика формування читацької компетентності засобами сучасної дитячої літератури враховує її художньо-естетичну природу та актуальність проблематики. Зв'язок тематики творів із досвідом учнів підвищує мотивацію до читання, перетворюючи його на особистісно важливу діяльність. Анімалістичні твори розвивають емпатію через ототожнення з персонажами-тваринами. Обговорення екологічних проблем у творах сприяє екологічному вихованню та формує екологічну відповідальність.

Літературознавчий аналіз поетики творів на тематико-проблемному, жанрово-стильовому, образному та мовно-наративному рівнях становить теоретичну основу дослідження. Образний рівень сучасної дитячої літератури характеризується центруванням дитини-персонажа як носія актуальних проблем,

переживань, моделей поведінки. Мовно-наративний рівень відзначається орієнтацією на специфіку дитячого світосприйняття, що виявляється в доступності мови, активному використанні метафоричності, діалогічності оповіді. Жанровий синкретизм сучасних творів розширює читацький досвід учнів, формує вміння розпізнавати жанрові особливості, працювати з різнотиповими текстами. [1] Організація самостійної читацької діяльності через створення читацьких клубів, ведення читацьких щоденників, участь у літературних проєктах формує автономність читача, здатність до самостійного вибору літератури та її критичного осмислення. Використання цифрових технологій – створення буктрейлерів, літературних блогів, онлайн-дискусій – інтегрує традиційне читання в сучасний інформаційний простір.

Проведене дослідження підтверджує, що сучасна українська дитяча література становить ефективний інструмент формування читацької компетентності завдяки актуальності проблематики, художній досконалості, жанровій різноманітності. Систематична робота з сучасними творами сприяє розвитку всіх компонентів читацької компетентності, формуючи автономного, критично мислячого читача, здатного використовувати читання для саморозвитку й самопізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич В. В. Формування читацької компетентності молодших школярів через пізнання сучасної дитячої літератури різної тематики та жанрів: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг 2024
2. Кизилова В. В. Українська новітня авторська казка: проблематико-тематичний вимір: науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2023 № 61 Т
3. Чубовська Н. Р. Жанрово-тематична парадигма сучасних дитячих видань: кваліфікаційна робота. Запоріжжя 2025.

Ірина КРАСУЛЯ,
*студентка 2 курсу факультету
 іноземної та слов'янської філології,
 Сумський державний педагогічний
 університет імені А.С. Макаренка*

МУЗИЧНИЙ КОНТЕНТ У ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА

Є митці, чиє слово звучить голосніше за будь-який інструмент. Є письменники, що не просто пишуть, а проживають миті своїми словами, як музиканти акордами. С. Жадан є саме таким митцем, він давно став не лише літературним явищем, а й музичним символом цілого покоління. Стил С. Жадана унікально поєднує панк та філософію, романтику й реалізм, голос тих, хто вижив у буремні дев'яності, хто вчився кохати під час війни, хто й досі шукає гармонію серед шуму і хаосу. У його творчості музика – це не лише супровід, а й повноцінне серцебиття тексту. Саме тому вірші С. Жадана звучать у піснях, а пісні стають продовженням книжок.

С. Жадан створює мистецький простір, де перетинаються поезія, проза, театр, кіно й музика. Його інтермедіальні тексти живуть на сцені, їх перетворюють на пісні, цитують у фільмах. Музика у творах письменника – не зовнішня декорація, а внутрішня система, подібна до органів кровообігу людини. Вона задає ритм життя і змушує слухача пережити неймовірні емоції. У книзі “Anarchy in the UKR” чуємо ехо панк-року, у збірці “Цитатник” – мелодію міських джазів, у численних віршах – ритм серця. Як зауважує дослідниця Н. Коваль, музичні алюзії у творах С. Жадана “допомагають автору створити емоційну багатоплановість тексту, де музика – це і атмосфера, і ключ до глибших смислів. Жадан не просто слухає музику – він нею мислить. У його поетичному світі навіть тиша має свій глибокий сенс” [1, с.109].

У творчості С. Жадана музика виконує різні функції. По-перше, емоційну – відображає настрій, стан душі, ритм життя; вона стає провідником між реципієнтом і світом автора. “Для мене література не просто захоплення, не просто хобі, це фактично те, що складає мою реальність”, – пояснює С. Жадан.

[2]. По-друге, культурну – втілює пам'ять покоління, відчуття епохи. Тексти С. Жадана виповнені алюзіями на рок, ска, блюз – музику, яка народилася з тотального протесту. Скажімо, у поезії “Ефіопія” виразно помітні музичні структури: строфи наче “звучать” під час читання, що дає можливість передати атмосферу певної епохи та культури. Для автора “Культура – це про ідентичність, про дуже глибокі речі” [3]. По-третє, соціальну – це мова нації, яка пережила розпади, війни, безвихідь, репресії та розбрат, але не втратила голосу та жаги до життя. “Ми доволі сильний народ, який навіть у неймовірно важких обставинах намагається лишитися собою...” [3]. Як бачимо, письменник переконаний, що соціальна функція музики та поезії – зберегти голос нації.

Поезія “Музика, очерет...” – приклад того, як С. Жадан чує світ. Тут немає сюжетної напруги чи величних подій, є лише тиша, звук і дихання природи. “Очерет шумить, мов старий вініл” [8], музика не грає – вона існує як самодостатня сутність, створюючи атмосферу спокою. За допомогою простих, на перший погляд, образів С. Жадан показує гармонію людини з природою, відчуття спокою посеред хаосу. У цій поезії музика постає як метафора життя: не завжди гучного, але завжди присутнього. “Вона – у вітрі, у диханні, у пам'яті” – автор зауважує, що саме ця здатність чути світ навіть у тиші робить поета людяним.

У вірші “Перші дні листопада” [9] художньо відтворений ритм вулиці: ритм рядків і наголос створюють відчуття хаосу та внутрішнього напруження. Часто у його віршах відчувається імпровізаційність, подібна до джазу: рядки зупиняються на півслові, змінюють темп, звучать то різко, то ніжно. Автор не намагається прикрасити світ – він передає його звучання, з усіма недоліками. Такі тексти легко стають піснями, бо вже мають музичні маркери – ритм, повтори, емоційний імпульс. Тому й не дивно, що численні українські гурти (“Брати Гадюкіни”, “Жадан і Собаки”, “Лінія Маннергейма” тощо) зверталися до поезії С. Жадана – у ній уже присутня внутрішня музика ще до того, як хтось бере до рук музичний інструмент.

Прикметною є активність С. Жадана в музичних гуртах “Лінія Маннергейма” та “Жадан і Собаки”. Ці музичні формації – два різні аспекти його творчої душі. “Жадан і Собаки” презентує панк, енергію, іронію і драйв із живими текстами про тих, хто не здається, про життя “на мінімалках”, про кохання і втрату, про війну і мир. Такі пісні, як “Бийся за неї”, “Радіо Харків”, “Білі люди”, формують своєрідну хроніку сучасної України, написану мовою музики та емоцій. “Лінія Маннергейма” представляє зовсім інший тон, більш зрілий, осмислений, сумний, у чомусь навіть драматичний, де С. Жадан постає уже не просто поетом-рокером, а спостерігачем за травмованим світом, котрий все ще вірить в існування тієї міфічної і справжньої людини. Цей проєкт є спробою за допомогою музики проговорити те, що словами часто не виходить: втрату, страх, любов. Музика у цих музичних текстах не розважає, а лікує.

Творчість С. Жадана давно вийшла за межі книжкових сторінок. Його вірші переспівують, цитують на сценах. Серед найвідоміших прикладів слушно згадати пісні на його тексти: BRUTTO – “Середні віки” – вибухова композиція про жорстокість часу і силу духу; *Kozak System* – “Коли вона” – ніжний, водночас шалений трек, де слова С. Жадана стають танцем кохання; *Тельнюк: Сестри* – “Сніг” – пісня, у якій холод перетворюється на ніжність; *Плач Єремії* – “Пластунка N” – блюз із присмаком дитинства і свободи; Оркестр Че – “Час працює на мене” – цілий альбом на його тексти, де кожен трек звучить як сповідь; *Жадан і Собаки feat. Фоззі* – “Білі люди” – символічна зустріч двох харківських голосів, що перетворили вуличну поезію на соціальний гімн. Завдяки цим пісням слово С. Жадана стало частиною українського музичного ландшафту. Його вірші живуть у серцях цілого покоління, а не лише на сторінках книжок.

Музичний контент у творчості С. Жадана – не супровід і не декорація. Це частина його природи, спосіб розмовляти зі світом. Його тексти – це пісні без музики, а пісні – тексти, що отримали голос. Він уміє говорити про складне просто, про болюче мовити красиво, а буденне висловлювати ритмічно. Музика робить поезію С. Жадана ближчою до людей, бо в ній синтезовані емоція, щирість і життя. У поезії цього автора музичний компонент художньо

відображає звучання епохи, голос покоління, яке навчилось співати навіть тоді, коли хочеться мовчати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль Н. Особливості музичних алюзій у романі С. Жадана «Anarchy in the Ukr.». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2013. № 32. С. 108–119.
2. Сергій Жадан: «За нас цю війну ніхто не виграє». – Ukrainian People. URL: <https://ukrainianpeople.us/sergij-zhadan-za-nas-cyu-vijnu-nixto-ne-vygraye> (дата звернення: 07. 11. 2025).
3. Сергій Жадан про творчість, війну та майбутнє України |Незламні.City. URL: <https://nezlamni.city/articles/308537/sergij-zhadan-pro-tvorchist-vijnu-ta-majbutne-ukraini> (дата звернення: 07.11.2025).
- 4.Діджей української літератури. URL: <https://cls.ks.ua/chitacham/virtualni-vistavki/zhadan> (дата звернення: 07.11.2025).
- 5.Топ-10 віршів Сергія Жадана в українській музиці: BRUTTO, Kozak System, Плач Єремії. – Karabas.Live. URL: <https://karabas.live/top-10-virshiv-sergiya-zhadana-v-ukrayinskij-muzitsi-brutto-kozak-system-plach-yeremiyi/> (дата звернення: 07.11.2025).
6. Усе, що треба знати про Сергія Жадана перед тим, як читати його тексти. – Суспільне Культура. – URL: <https://suspilne.media/culture/819139-use-so-treba-znati-pro-sergia-zadana-pered-tim-ak-citati-jogo-teksti/> (дата звернення: 07.11.2025).
- 7.Журбенко А. Інтермедіальний вимір прози Сергія Жадана. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/6742> (дата звернення: 07. 11. 2025).
- 8.Сергій Жадан. Біографія, творчість, цитати. – Українська література – UkrLib. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=13039> (дата звернення: 07.11.2025).
9. Улюблені вірші Сергія Жадана, які вражають до глибини душі. – Maximum.fm. URL: https://maximum.fm/ulyubleni-virshi-sergiya-zhadana-yaki-vrazhayut-do-glibini-dushi_n126153 (дата звернення: 07.11.2025).

Аріна СТОЛЬЦОВА

*магістрантка факультету іноземної та
слов'янської філології*

*Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Вступ. Інформаційна доба формує нові вимоги до мовної освіти. Учні щоденно взаємодіють із великим обсягом інформації з медіа, що часто містить маніпулятивні елементи, пропаганду або дезінформацію. У цих умовах надзвичайно важливо формувати медіаграмотність – уміння критично мислити, аналізувати повідомлення, перевіряти джерела та етично використовувати інформацію. Як зазначає С. Гергуль, шкільний курс української мови має «величезний потенціал для розвитку інформаційної культури учнів, оскільки саме через мову відбувається осмислення медійної реальності».

Викладання української мови має потужний потенціал для розвитку цих навичок, адже саме через мовну практику реалізується критичне осмислення тексту. Відповідно, інтеграція елементів медіаосвіти в уроки української мови є дієвим засобом розвитку ключових компетентностей старшокласників.

Мета і завдання дослідження. Мета полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності впровадження елементів медіаграмотності під час вивчення української мови.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність поняття «медіаграмотність» у сучасній педагогіці.
2. Визначити психолого-педагогічні передумови розвитку критичного мислення.
3. Розробити систему вправ і завдань медіаосвітнього спрямування.
4. Провести педагогічний експеримент і визначити його результати.

Теоретичні основи. Науковці (В. Іванов, О. Волошенко, Н. Лапушкіна, Р. Падалка, М. Гудзь) розглядають медіаграмотність як складову громадянської

освіти, що передбачає розвиток аналітичного мислення, етичних орієнтирів і мовної культури. На уроках української мови цей процес набуває практичного виміру – через аналіз текстів, визначення достовірності інформації, редагування висловлювань та створення власних повідомлень.

Методика і перебіг експерименту. Експеримент проводився у жовтні–листопаді 2025 року на базі однієї із шкіл міста Суми серед учнів 10–11 класів (22 особи). Було виокремлено чотири компоненти медіаграмотності:

- **когнітивний** – знання основних понять («медіа», «фейк», «джерело», «маніпуляція»);
- **аналітико-критичний** – уміння аналізувати тексти й визначати достовірність інформації;
- **діяльнісний** – навички створення власних медіатекстів;
- **ціннісно-комунікативний** – етична поведінка в медіапросторі.

Під час констатувального етапу 31% учнів продемонстрували низький рівень медіаграмотності, 55% – середній і лише 14% – високий. Це виявило потребу у впровадженні спеціальної методики.

Формувальний етап полягав у системному впровадженні вправ медіаосвітнього змісту в уроки української мови. Серед них:

- **«Заголовковий детектор»** – аналіз клікбейтних заголовків і формулювання нейтральних варіантів;
- **«Фактчекінг у дії»** – перевірка достовірності новин за допомогою офіційних джерел (stopfake.org, VoxCheck);
- **«Мовна точність у новинах»** – редагування текстів із порушенням норм української мови;
- **«Пунктуація правди»** – спостереження, як розділові знаки змінюють зміст повідомлення;

Учні брали участь у рефлексивних опитуваннях, самооцінці («Я і медіа»), онлайн-дебатах. Особлива увага приділялася мовній етиці під час коментарів і дискусій.

Результати дослідження. Контрольний зріз показав істотне покращення результатів:

- високий рівень – **46%** (приріст +32 %);
- середній – **50%** (-5%);
- низький – **9%** (-27%);.

Середній показник сформованості медіаграмотності зріс із 1,9 до 2,6 бала. Учні почали частіше перевіряти джерела інформації, уважніше ставитися до мовних засобів і уникати агресивних висловів у цифровому спілкуванні. Спостереження показали, що більшість старшокласників стали активніше використовувати українську мову у соціальних мережах, аргументовано відстоювати позицію, дотримуючись правил етичної комунікації.

Методичні рекомендації. Експеримент підтвердив ефективність інтегрованого підходу до формування медіаграмотності. Доцільно включати короткі медіаосвітні модулі у традиційні теми шкільного курсу – «Текст», «Культура мовлення», «Пунктуація», «Стилі мовлення». Такий формат не перевантажує програму, а органічно розвиває мовну, інформаційну й громадянську компетентності.

Для підвищення мотивації учнів ефективними є методи роботи з реальними медіа-кейсами: аналіз заголовків онлайн-видань, публікацій із соціальних мереж, коротких відео українською мовою.

Використання цифрових платформ Google Docs, Kahoot, Padlet, Canva створює можливість для інтерактивної співпраці, спільного редагування текстів, швидкого зворотного зв'язку.

Особливу увагу слід приділяти розвитку культури мовного самоконтролю, адже саме мовна поведінка у публічному просторі свідчить про рівень відповідальності.

Оцінювання результатів роботи з медіатекстами має ґрунтуватися не лише на правильності виконання завдання, а й на аргументованості позиції, умінні поважати іншу точку зору. Рефлексія наприкінці кожного модуля допомагає учням усвідомити власний поступ.

Висновки. Результати дослідження доводять, що впровадження елементів медіаграмотності на уроках української мови підвищує рівень критичного мислення, мовної культури та інформаційної свідомості старшокласників. Учні стають уважнішими до змісту повідомлень, більш свідомо добирають мовні засоби й дотримуються етичних принципів у медіакомунікації. Розроблена методика сприяє становленню компетентного, відповідального користувача інформації – сучасного громадянина, який володіє мовою як інструментом впливу та захисту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гергуль С. М. Особливості викладання курсу «Медіаосвіта та медіаграмотність» у вищій школі. *Вісник. Серія: Педагогіка*. 2017. № 148. С. 43–45.
2. Гудзь М., Грицак Н. Формування медіаграмотності учнів на уроках української літератури. *Studia Methodologica*. 2024. № 57. С. 279–287.
3. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В., Мокрогуза О. П. *Основи медіаграмотності*. Київ: Академія української преси, 2014.
4. Купчишина В., Грубі Т. Медіаосвіта як складова освітнього процесу. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. 2023. № 3(34). С. 83–101.
5. Лапушкіна Н., Падалка Р. Медіаосвіта на уроках української літератури та мови. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. 2021. Т. 2(41). С. 195–200.

Ольга РУДЬ,

кандидат філологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Софія ОСТАПЕНКО,

студентка 5 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний

СПЕЦИФІКА ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Одне з основних завдань сучасної освіти в Україні полягає у створенні сприятливих умов для всебічного розвитку і самореалізації кожного громадянина. Водночас окремим підходом до організації освітнього процесу слугує інтегроване навчання, яке має широке застосування в межах концепції «Нова українська школа». У цьому контексті воно розглядається як спосіб формування цілісного світогляду, що забезпечує зв'язок між різними дисциплінами і дозволяє ефективно поєднувати їхній потенціал задля досягнення комплексних освітніх цілей.

Зауважимо, що різні аспекти інтегрованого навчання вивчалася такими науковцями, як: О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Волошина, М. Жулинський, О. Мазуркевич, М. Пентиліук, В. Шуляр та ін.

Інтегровані уроки української мови поєднують знання з різних предметів з метою формування цілісного світогляду учнів, розвитку їхньої самостійності, логічного мислення і комунікативних навичок. Такі уроки роблять навчання значно цікавішим, економлять час, підвищують мотивацію і дають змогу учням краще засвоювати матеріал, використовуючи життєвий досвід і різноманітні джерела знань. Основні переваги інтегрованих уроків: 1) підвищення мотивації: інтеграція робить навчання цікавішим і емоційнішим, спонукаючи таким чином учнів до активної участі; 2) цілісне сприйняття світу: учні бачать зв'язок між різними предметами, що формує цілісну картину світу і допомагає їм глибше розуміти матеріал; 3) розвиток навичок: ці уроки сприяють розвитку логічного мислення, творчих здібностей і дослідницьких навичок; 4) економія часу: поєднання тем з різних предметів надає можливість більш ефективно використовувати навчальний час; 5) активізація учнів: ці уроки залучають усіх учнів до активної участі та сприяють їх самостійності. Крім того, на інтегрованих уроках розвиваються такі компетентності: ціннісно-сміслові – усвідомлення

мети уроку і значення вивчення певної теми; загальнокультурні – формування культури мовлення, почуття патріотизму та ознайомлення з історичними фактами про рідний край; інформаційні – навички роботи з комп’ютером і здатність самостійно знаходити необхідний матеріал; комунікативні – вміння працювати в групах, слухати, взаємодіяти та толерантно ставитися до інших поглядів [1, с. 10].

Організація та проведення інтегрованих уроків передбачає:

1) вибір теми, яка повинна базуватися на спорідненості наукових об’єктів, методів і програмових вимог. Найкраще проводити такі уроки для узагальнення і систематизації знань;

2) спільну роботу вчителів: інтегровані уроки можуть проводитися як одним учителем (коли він викладає декілька інтегрованих предметів), так і двома вчителями-предметниками (наприклад, вчителем української мови та вчителем історії або біології);

3) планування: слід чітко визначити етапи уроку, розподілити час і прийоми роботи;

4) важливість умов: ефективність залежить від уміння вчителя правильно організувати урок, грамотно вибрати форму заняття і поєднати відповідні теми.

Як показує практика, найчастіше комбінують такі дисципліни, як: українська мова – історія (аналіз історичних документів, написання есе на історичну тематику, вивчення мовної специфіки відповідної епохи), українська мова – географія (опис географічних об’єктів, створення власних географічних карт, використання топонімів і гідронімів), українська мова – біологія (вивчення назв рослин або тварин, опис їхніх властивостей, робота з термінологією) [3, с. 72], українська мова – українська чи зарубіжна література.

Під час інтегрованих уроків з української мови і літератури створюються умови, що сприяють розвитку творчого потенціалу учнів, їхньої спроможності вирішувати проблемні завдання, самостійно знаходити шляхи досягнення поставлених цілей, а також ефективно співпрацювати з іншими учасниками навчального процесу. Поєднання вивчення мови і літератури забезпечує

формування в учнів навичок уважного, осмисленого і критичного читання художніх текстів, при цьому акцентується увага на мовні засоби, які додають мовленню виразності та оригінальності, а також розвиваються вміння аналізувати та визначати функції лінгвістичних елементів у текстах. Подібні уроки повинні зберігати змістовний зв'язок між мовними, мовленнєвими і літературними темами. Їх доречно проводити як вступ до нового розділу або як підсумкове заняття після завершення його вивчення. Ключовим етапом підготовки інтегрованого уроку є визначення його мети, адже саме вона забезпечує цілісність процесу навчання і дозволяє піднести знання та навички учнів на новий якісний рівень. З огляду на це, формулюється навчальна, розвивальна та виховна мета для кожної дисципліни, що інтегрується у процес – мови і літератури [2, с. 144].

Важливий методичний аспект інтегрованих уроків – визначення продуктивних методів, прийомів та засобів, добір дидактичного матеріалу. Методи, які можуть бути використані на інтегрованих уроках мови, мовлення і літератури, мають на меті виконання завдань переважно компаративного, зіставного, творчого характеру. На такому інтегрованому уроці здійснюються різні види аналізу тексту: змістовий, мовний, літературознавчий, стилістичний, типологічний, жанровий, композиційний та ін.

На інтегрованих уроках учні застосовують набуті знання, вміння та досвід для вирішення життєвих завдань, навчаються оцінювати ситуації, захищати власні інтереси, аналізувати стосунки та події. Вони освоюють навички спільної діяльності, розв'язання конфліктів, розуміння та створення правил, а також їхнє ефективне використання. Саме це є основою формування комунікативної компетентності. Такі уроки мотивують до творчого підходу у вивченні української мови і літератури, сприяючи розвитку креативних здібностей, дослідницьких умінь і навичок. Вони допомагають учням розвивати логічне мислення, навчатися виділяти найважливіше і застосовувати отримані знання для опанування нового матеріалу. Учні мають можливість працювати більш самостійно, виконувати індивідуальні та диференційовані завдання, що

полегшує процес засвоєння знань. Цінність такого підходу полягає у залученні до активного навчального процесу всіх учнів класу. Це максимально активізує розумову діяльність дітей і сприяє розвитку їхньої комунікативної компетентності. Успішне впровадження інтегрованого навчання у шкільну освіту допомагає формувати національну самосвідомість і патріотизм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко А. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського університету*. Ужгород: Говерла, 2015. С. 9-12.
2. Горбатюк О. В. Інтегроване навчання в сучасній школі. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 21. С. 144–145.
3. Шмигер Г. П., Балик Н. Р. Дидактичні аспекти впровадження інтегрованого навчання в умовах нової української школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*, 2018. № 2. С. 71–73.

Богдан РУДИКА,

студент 2 курсу ОР Магістр факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СПЕЦИФІКА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Сучасна школа поступово змінює підхід до навчання: сьогодні важливо не просто засвоювати знання, а вміти застосовувати їх у житті, знаходити нестандартні рішення, спілкуватися й працювати в команді. Учні стають активними учасниками освітнього процесу, навчаються самостійно мислити,

аналізувати інформацію та приймати рішення. Такі зміни потребують нових форм організації навчання, серед яких особливе місце займають інтерактивні методи, що роблять уроки живими, дієвими й орієнтованими на розвиток особистості.

Інтерактивні методи навчання – це підходи до організації активної взаємодії учнів у процесі здобуття знань, спрямовані на досягнення встановлених дидактичних цілей. Термін «інтеракція» (походить від англійських слів «inter» – взаємний і «act» – дія, що означає здатність до взаємодії та діалогу) базується на спільному навчанні учнів, які беруть участь у комунікації та співпраці. Цей процес ґрунтується на продуктивному багатосторонньому обміні між учасниками освітнього процесу, уникаючи панування однієї особи над іншими чи переваги однієї точки зору над іншою.

Як зазначає О. Черненко, інтерактивне навчання — це особливий підхід до організації освітнього процесу, що ґрунтується на активній співпраці всіх його учасників. Його мета полягає не лише у засвоєнні та закріпленні теоретичних знань, а й у розвитку пізнавальної активності, формуванні практичних умінь і навичок шляхом моделювання реальних професійних ситуацій, а також у заохоченні самостійності й творчості студентів.

На думку Л. Галаєвської, сутність інтерактивних методів полягає у залученні особистого досвіду учнів до вирішення складних навчальних завдань, що сприяє їхній самостійності у побудові логічних зв'язків і прийнятті рішень. Такий підхід орієнтує здобувачів освіти на активне подолання проблемних ситуацій, перетворюючи їх із пасивних слухачів на повноправних учасників навчального процесу. Інтерактивне навчання має діалогічний характер, адже передбачає постійний обмін знаннями й думками.

Інтерактивні методи навчання характеризуються поєднанням проблемного підходу, який стимулює пізнавальні інтереси та розвиток креативного мислення учнів через моделювання реальних ситуацій, та активної співпраці всіх учасників процесу. Вони враховують індивідуальні здібності учнів, сприяють формуванню самоконтролю, саморегулювання та самонавчання, поєднують колективну та

індивідуальну роботу, а педагог у цьому підході виступає не як «фільтр», а як помічник і координатор навчальної діяльності. Крім того, інтерактивні методи підвищують мотивацію завдяки професійному інтересу, творчому та ігровому характеру занять, змагальності та емоційній насиченості навчального матеріалу.

Інтерактивні методи навчання особливо цінні тим, що сприяють розвитку в учнів здатності мислити критично, ухвалювати обґрунтовані рішення та ефективно взаємодіяти з іншими. Вони допомагають розв'язувати складні завдання через аналіз ситуацій і наданих даних, активно брати участь у обговореннях і дебатах. Для цього на уроках застосовують різноманітні форми роботи — індивідуальні, парні та групові, а також дослідницькі проєкти, рольові ігри та аналіз документів з різних джерел.

Впровадження інтерактивних методів навчання в українській педагогіці має глибокі історичні корені: ще в 1920-х роках їх почав використовувати В. О. Сухомлинський та інші новатори, а перші експерименти з колективною і парною роботою учнів описані у працях К. Ушинського, С. Лисенкової, Б. Кричевського та О. Ривіна, який у 1918 році організував школу з можливістю опанування навчальної програми за один рік через спільну діяльність; однак з 1930-х років українська школа перейшла до репродуктивного навчання з авторитарним підходом, а у 1970–1980-х творчі педагогічні ініціативи залишалися радше винятком.

Британський педагог Р. Реванс (Reg W. Rewans) у 1930 році запропонував концепцію «активного навчання», яка стала методологічною основою сучасних інтерактивних підходів у навчанні. Вона передбачає, що учні здобувають знання та навички через практичну діяльність, взаємодіючи один з одним, усвідомлюючи власні прогалини та працюючи над їхнім усуненням. Додатковий внесок у формування інтерактивних методів внесли теорії інтеракціонізму, ідеї референтних груп, гуманістична психологія та соціально-пізнавальний підхід, що розвивалися у 1950–1960-х роках.

Традиційні методи навчання мають репродуктивний характер і ґрунтуються на маніпулятивній педагогіці з домінуванням авторитарного стилю

викладання. У такій моделі освітній процес відбувається через безпосередню взаємодію між учителем і учнями, а основними методами є лекція-монолог, пояснення та демонстрація. На відміну від цього, інтерактивні методи навчання орієнтовані на творчо-пошукову діяльність, побудовану на педагогіці співробітництва та демократичному стилі спілкування. Вони передбачають опосередковану взаємодію між учасниками освітнього процесу й реалізуються через групові, колективні та колективно-групові форми роботи, що поєднують індивідуальну активність і спільну діяльність усіх учасників навчання.

І. В. Гевко зазначає, що використання інтерактивних методів навчання підвищує ефективність і динаміку освітнього процесу, оскільки вони допомагають учням формувати навички подолання труднощів, уміння логічно та впевнено висловлювати власні думки, аналізувати інформацію, активно долучатися до обговорень і відстоювати власну точку зору, сприяючи розвитку самостійності та впевненості.

Дослідники Л. Сагер, Л. Сигида та А. Колесник підкреслюють, що інтерактивні методи стимулюють активність і аналітичне мислення учнів, сприяють практичному застосуванню знань, розкривають творчі здібності, формують критичне мислення, відповідальність і культуру співпраці.

Водночас, як зазначають В. Герман і К. Сердюк [9, с. 30], побудова уроку на основі інтерактивних технологій суттєво відрізняється від традиційної, адже вимагає від педагога високої майстерності та досвіду. Саме тому застосування таких методів робить навчальний процес динамічним, змістовним і привабливим, створюючи умови для всебічного розвитку учнів.

Отже, інтерактивні методи навчання становлять невід'ємну складову сучасної освіти, оскільки спрямовані на формування активної, самостійної та творчої особистості учня. Вони забезпечують перехід від авторитарної моделі викладання до педагогіки співробітництва, у якій знання здобуваються через діалог, взаємодію та практичну діяльність. Завдяки таким підходам навчання стає не лише процесом передачі інформації, а й простором для розвитку критичного мислення, аналітичних умінь, комунікативних навичок і

відповідальності. Інтерактивні технології сприяють глибшому засвоєнню матеріалу, підвищенню мотивації, активній участі всіх учасників освітнього процесу й створюють умови для особистісного зростання кожного учня, що є ключовою метою сучасної української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пометун О. І. Інтерактивні методи навчання. Енциклопедія освіти, 2021. С. 417-418.
2. Черненко О. В. Інтерактивні методи навчання як дидактичний підхід до розвитку проєктної культури у майбутніх викладачів. Наукові записки. 2024. №215. С. 277-285.
3. Галаєвська Л. В. Особливості застосування інтерактивних методів у навчанні здобувачів освіти в умовах шкільної мовної освіти. Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference «A substantive representation of the system of scientific knowledge», March 27 – 28, 2023 Riga, Latvia by the «InterSci». С. 40-43.
4. Вишківська В. Б., Шикиринська О. В. Інтерактивні методи навчання: ознаки та особливості використання. Грааль науки, 2021. №2-3. С. 502-504.
5. Якимів Л. М. Інтерактивні методи навчання. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/interaktivni-metodi-navchannya-sutnist-ta-priznachennya-vprovadzhennya-na-prikladi-metodu-rolova-gra-259479.html> (дата звернення: 10.05.2025).
6. Стернік В., Бурачик О. Порівняльна характеристика традиційних та інтерактивних методів навчання. Нова педагогічна думка. 2018. №2(94). С. 51-53.
7. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія / Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєногонова та інші. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
8. Гевко І. В. Використання інтерактивних технологій в освіті. Педагогічні науки. 2018. №139.

9. Сагер Л. Ю., Сигида Л. О., Колесник А. А. Інтерактивні методи навчання як інструмент маркетингу освітніх послуг. Вісник СумДУ. Серія «Економіка». 2018. №4. С. 13-24,

10. Герман В., Сердюк К. Інтерактивні технології як сучасний підхід до організації навчання української мови в школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2022. № 9-10. С. 26-37.

Вікторія ГЕРМАН,
кандидат філологічних наук, доцент,
кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Єлизавета ВЕНЮКОВА,
студентка 262 групи, факультету
іноземної та слов'янської філології,
СумДПУ ім. А.С. Макаренка

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У контексті інформаційного суспільства та стрімкого розвитку цифрових технологій формування риторичної компетентності учнів старшої школи набуває актуальності. Сучасна освітня парадигма вимагає не лише глибоких знань, але й здатності до ефективної комунікації, переконливого мовлення, критичного мислення та творчого самовираження у цифровому середовищі.

Основи риторичної грамотності традиційно закладаються у школі, яка готує духовно розвинену, активну мовну особистість з високою комунікативною культурою й риторичними цінностями.

Процеси цифровізації освіти актуалізували потребу в інноваційних підходах до навчання риторики. Заміна традиційних уроків розвитку мовлення на уроки навчання практичної риторики у старшій школі створила сприятливі умови для інтеграції сучасних технологій. Потреба інтеграції ІКТ у риторичну освіту зумовлена новими суспільними викликами: формування

медіаграмотності, розвиток навичок цифрової комунікації, критичного аналізу інформації, створення мультимедійного контенту. Перехід на дистанційне навчання додатково визначив важливість володіння цифровими інструментами для ефективної комунікації. Учні та вчителі були вимушені опановувати нові форми риторичної взаємодії у віртуальному просторі, що актуалізувало питання розробки спеціальних методик навчання риторики засобами ІКТ.

Вагомі здобутки в дослідженні проблеми риторичної науки та формування риторичної компетентності учнів мають українські та зарубіжні лінгвісти, лінгводидакти: Н. Голуб [4], О. Корчова, Л. Мацько [6], Г. Сагач [8] та ін. Водночас питання використання ІКТ у риторичній освіті досліджували В. Герман [2], О. Кучерук, О. Січкарук [10] та ін. Психолого-педагогічні аспекти інтеграції цифрових технологій в освітній процес стали предметом вивчення А. Волинець [1], О. Гилярської [3] та ін.

Риторична компетентність є складним багатокомпонентним утворенням, яке охоплює когнітивний, операційний, мотиваційний та рефлексивний компоненти. Вона передбачає не лише володіння техніками публічного мовлення, а й здатність до аналізу комунікативної ситуації, вибору оптимальних стратегій впливу, створення переконливих і доречних висловлювань.

Фундаментальною психологічною умовою ефективного формування риторичної компетентності вважаємо створення психологічно безпечного середовища. Страх публічного мовлення, поширений серед підлітків, може серйозно гальмувати навчальний процес. На уроці необхідно створити атмосферу взаємної поваги, де кожен учень має право на помилку та підтримку. Помилка на уроці може створити певні психологічні бар'єри, серед яких головним є глософобія (страх публічного мовлення). Вона є однією з найпоширеніших фобій серед підлітків. Цей страх може серйозно гальмувати розвиток риторичної компетентності. Причин виникнення страху може бути декілька: негативний досвід попередніх виступів; низька самооцінка; перфекціонізм; соціальна тривожність [5, с. 40-42]. Крім того, учні можуть мати стереотипні уявлення про риторику як застарілу дисципліну, не пов'язану з

реальним життям. Важливо продемонструвати практичну значущість риторичних умінь у сучасному світі.

На розвиток риторичної компетентності також впливають індивідуальні особливості особистості, наприклад, інтроверсія, яка може ускладнювати засвоєння риторичних умінь, але не робить його неможливим. Інтроверти можуть досягти значних успіхів у риторичній діяльності за умови врахування їх особливостей.

Теорія інтерактивного навчання, обґрунтована О. Пометун, Л. Пироженко, набуває особливого значення в контексті використання ІКТ для формування риторичної компетентності [9, с. 13]. Інтерактивність як основна характеристика цифрового середовища забезпечує двосторонню комунікацію між учасниками навчального процесу, створює умови для активної взаємодії, колаборації та співтворчості. Використання інтерактивних цифрових платформ дозволяє моделювати різноманітні комунікативні ситуації, проводити онлайн-дискусії, організовувати віртуальні конференції та семінари.

Концепція змішаного навчання (blended learning) передбачає поєднання традиційних методів навчання з цифровими технологіями [7, с. 248]. У контексті риторичної підготовки змішане навчання дозволяє оптимально комбінувати очне відпрацювання навичок публічного мовлення з дистанційним опрацюванням теоретичного матеріалу, самостійним аналізом риторичних текстів, створенням цифрових проєктів.

Сучасний етап розвитку інформаційно-комунікаційних технологій характеризується стрімким розширенням спектру цифрових інструментів і платформ, що можуть бути ефективно використані для формування риторичної компетентності учнів старшої школи. Систематичний аналіз наявних технологічних рішень дозволяє виділити найбільш перспективні напрями їх застосування в освітній практиці (Таблиця 1.1.):

Таблиця 1.1.

**Класифікація цифрових інструментів для розвитку риторичних
навичок на уроках української мови**

Категорія	Платформи / Інструменти	Короткий опис	Навички, що розвиваються
Платформи для створення мультимедійних презентацій	Microsoft PowerPoint, Prezi, Canva, Genially, Nearpod, Mentimeter	Створення лінійних і нелінійних презентацій, інтерактивний контент, опитування	Структурування виступу, візуальна риторика, робота з аудиторією, аргументація
Відеоплатформи та інструменти для створення відеоконтенту	YouTube, Flipgrid, Loom, Zoom, Microsoft Teams	Запис та трансляція відео, відеодискусії, онлайн-презентації, аналіз виступів	Публічне мовлення, виразність, спонтанність, рефлексія виступів
Спеціалізовані платформи для розвитку ораторських навичок	VirtualSpeech, Orai, Speeko, Ummo, VoiceAnalyzer	VR-тренажери, аналіз мовлення, персоналізовані рекомендації	Темп і тон мовлення, інтонаційна виразність, подолання хвилювання, самоконтроль
Платформи для проведення дебатів та дискусій	Kialo, Parlay, Padlet, Slack, Discord	Структурування аргументації, організація дискусій, командна робота	Критичне мислення, аргументування, швидке реагування, культура діалогу
Інструменти для аналізу тексту та мовлення	Grammarly, Hemingway Editor, Voyant Tools, LIWC	Перевірка граматики, стилю, складності тексту, психолінгвістичний аналіз	Грамотність, стилістична точність, ясність викладу, усунення слів-паразитів
Мобільні додатки для розвитку риторичних навичок	Teleprompter Premium, Voice Recorder, Speeko Mobile, Toastmasters Pathways, Voice Analyst	Телесуфлер, запис голосу, мобільний тренінг публічного мовлення	Чіткість дикції, впевненість у виступах, контроль голосу, запам'ятовування тексту

Системи управління навчанням (LMS)	Moodle, Schoology, Canvas, Edmodo	Онлайн-курси, форуми, спільноти, інтеграція навчальних матеріалів	Організація матеріалу, підготовка до виступів, письмова аргументація
Хмарні сервіси для співробітництва	Google Workspace, Microsoft 365, Notion, Trello	Колективна робота над проектами, організація завдань	Планування виступів, командна робота, підготовка презентацій
Платформи для подкастингу	Anchor, Audacity, Spotify for Podcasters, Apple Podcasts, SoundCloud	Створення та поширення аудіоконтенту	Виразне мовлення, дикція, слухацька орієнтація, робота з інтонацією
Ігрові платформи та гейміфіковані рішення	Kahoot, Quizizz, Classcraft, Minecraft Education Edition	Інтерактивні ігри, рольові сценарії, віртуальні середовища	Активне слухання, швидке мислення, взаємодія в команді
Штучний інтелект та машинне навчання	ChatGPT, Grammarly GO, Otter.ai, Rev.com	Генерація текстів, транскрибування, покращення письмових робіт	Створення промов, редагування текстів, пошук аргументів, самоаналіз виступів

Таким чином, сучасні цифрові інструменти та платформи створюють потужну технологічну базу для інноваційного розвитку риторичної освіти на уроках української мови, забезпечуючи нові можливості для ефективного формування риторичної компетентності старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волинець А. Використання відеоігор як засобу ікт в освіті. Вісник Національного університету» Чернігівський колегіум» імені ТГ Шевченка. 2023. Т. 178. № 22. С. 14-21.
2. Герман В., Устименко О. Методика формування риторичної компетентності учнів старшої школи. Молодий вчений. 2023. № 10 (122). С. 28-32.

3. Гилярська О. І. Розвиток риторичної компетентності в сучасній системі навчання. Розвиток сучасної освіти і науки : Результати, проблеми, перспективи. Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти. 2018. С. 96-98.
4. Голуб Н. Б. Викладання елементів практичної риторики в 10-11 класах. *Українська мова і література в школі*. 2002. Вип. 4. С. 4-9.
5. Дармограй Т. А. Формування риторичної компетентності учнів старшої школи в процесі навчання української мови : магістерська робота / науковий керівник – д-р пед. наук, проф. Зінаїда Павлівна Бакум. Кривий Ріг, 2022. 113 с.
6. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. Київ : Вища школа, 2006. 311 с.
7. Ницета В. Психолого-педагогічні умови формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2014. № 2. С. 248-254.
8. Сагач Г. М. Риторика : навч. посіб. 2-е вид., перероб. і допов. Київ : Вид. дім «Ін Юре», 2000. 568 с.
9. Симоненко Т. В. Формування риторичної компетентності особистості майбутнього фахівця в умовах сучасної освітньої парадигми. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2017. № 13-14.
10. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Таксон, 2006. 88 с.

Наталія ГРОМОВА

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

Аліна РЕВА

*студентка 2 курсу магістратури
факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ЖАНР ЕСЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У сучасному освітньому контексті, коли педагогічна діяльність зосереджена на вихованні компетентної, креативної та духовно розвиненої особистості, питання розвитку комунікативної компетентності учнів набуває особливої актуальності. В епоху цифровізації та інформаційного суспільства саме вчитель-словесник відіграє ключову роль у формуванні мовної особистості, здатної до ефективного спілкування, критичного мислення та самовираження.

Одним із найефективніших засобів розвитку цих умінь є **есе** — жанр, що поєднує елементи аналітичного, художнього та публіцистичного письма. Інтеграція есе у навчальний процес допомагає учням навчитися логічно висловлювати думки, дотримуватися мовних норм і переконливо аргументувати позицію, що безпосередньо сприяє формуванню комунікативної компетентності.

Робота з жанром есе сприяє розвитку всіх ключових компонентів комунікативної компетентності:

- **мовної** — опанування норм української літературної мови;
- **мовленнєвої** — формування умінь створювати зв'язні, логічно побудовані тексти різних типів і стилів;
- **соціокультурної** — усвідомлення культурних, етичних і національних цінностей, що реалізуються у мовленні;
- **стратегічної** — розвиток здатності до самопрезентації, критичної рефлексії та творчого осмислення.

У педагогічній практиці написання есе виступає **інноваційною стратегією навчання**, яка активізує мислення, сприяє самонавчанню, формує навички співпраці та діалогу. Включення есе до уроків української мови узгоджується з метою **Нової української школи**, що полягає у вихованні компетентного, рефлексивного та комунікаційно активного громадянина.

Ефективні методи навчання написання есе включають:

- організацію проблемних ситуацій і дискусій у класі;
- аналіз цитат, художніх образів і життєвих ситуацій;

– використання таких прийомів, як *сенкан*, *інтелект-карта* та *асоціативний куш* для структурування думки;

– взаємоаналіз і самооцінювання творчих робіт.

Учитель-словесник, який володіє високою педагогічною майстерністю, використовує есе не лише як форму контролю знань, а як **засіб самопізнання і творчого самовираження** учнів. Такий підхід забезпечує поєднання мовного, літературного та особистісного розвитку, що є важливою складовою культурного й професійного зростання учня.

Отже, есе як жанр навчальної діяльності сприяє реалізації основних завдань сучасної мовної освіти: формуванню мовної особистості, розвитку критичного й креативного мислення, вихованню поваги до мови та духовних цінностей українського народу. Цей напрям є невід’ємною складовою лінгводидактичної підготовки та підтверджує, що **педагогічна майстерність учителя** визначається його здатністю надихати учнів на творчість, рефлексію та ефективну комунікацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О. М. Методика навчання української мови в середній школі. – Київ : Либідь, 2012. – 512 с.
2. Глазова О. П. Українська мова. 10–11 класи: методика навчання. – Київ : Освіта, 2018. – 320 с.
3. Гуменюк О. В. Есе як форма розвитку критичного мислення старшокласників // Українська мова і література в школі. – 2020. – № 3. – С. 12–16.
4. Караман С. О., Караман О. В. Методика навчання української мови у старшій школі: компетентнісний підхід. – Київ : Освіта, 2019. – 264 с.
5. Клименко І. В. Розвиток комунікативної компетентності учнів у процесі створення есе // Наукові записки Ніжинського державного університету. Серія: Філологічні науки. – 2021. – № 1. – С. 74–78.

6. Овчаренко Л. П. Формування мовної особистості учня в умовах Нової української школи. – Київ : Педагогічна думка, 2020. – 228 с.

7. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : К.І.С., 2005. – 112 с.

Анна ЯРЕСЬКОВСЬКА

*студентка 5 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Глобальна цифровізація всіх сфер життя людини та стрімкий розвиток штучного інтелекту зумовлюють оновлення принципів та підходів до навчання в закладах освіти. Відповідно сучасне реформування освітньої системи спрямоване на інтеграцію різних предметів, проєктну діяльність, залучення учнів до активної взаємодії під час занять, зацікавлення новими формами роботи.

Сучасні діти не мають стійкого потягу до читання. Згідно із статистичними даними за минулий рік лише 21 % опитаних підлітків читає щодня для власного задоволення, більшість опрацьовує тільки підручники [1]. Покоління альфа фокусує увагу на коротких та мінімалістичних інформаційних блоках та має кліповий тип мислення. У зв'язку з цим на уроках української літератури виникає потреба в зміні формату викладу матеріалу. Учням складно зосереджуватися на одному об'єкті навчання протягом тривалого часу, тому прочитання великих за обсягом творів для них є важким завданням, тому з метою активізації пізнавальних інтересів здобувачів освіти необхідно використовувати інтермедіальні компоненти на заняттях.

Під час вивчення курсу української літератури в 10 класі ЗЗСО доцільно використовувати компаративний підхід. Наприклад, під час вивчення творчості І. Нечуя-Левицького та опрацювання соціально-побутової повісті «Кайдашева сім'я» доречним буде перегляд серіалу «Спіймати Кайдаша» (сценарист Н. Ворожбит), в основу якого покладено сюжет вищезазначеного твору. Таким чином здобувачі освіти матимуть змогу порівняти побут, звичаї, характери головних героїв та їх світоглядні позиції, особливості змалювання життя XIX та XXI століть, розрізнити поняття художнього вимислу та домислу. Такий підхід до вивчення матеріалу занурює здобувачів освіти в глибинний зміст тексту, дає змогу порівняти минуле з близьким для реципієнта сьогоденним.

Кінематограф також допоможе більш повно розкрити глибину новели В. Стефаника «Камінний хрест». Робота режисера Л. Осика демонструє психологічний аспект еміграції населення [3, с. 171]. Тема виїзду за кордон завжди супроводжується зображенням емоційних переживань, болю та втрати героїв. В однойменному фільмі режисер акцентує на деталях, що підсилюють лейтмотив твору. Ключове емоційне навантаження несе останній танець Івана Дідуха, що є символом прощання та розриву з рідним домом. Під час дуального опрацювання тексту та фільму здобувачі освіти мають змогу повноцінно проаналізувати не тільки ідейно-тематичне спрямування новели, а й психологічний аспект шляхом дослідження почуттів та переживань головних героїв.

Кінокартина відіграє важливу роль також у розумінні мови твору, яка насичена великою кількістю діалектизмів. Під час візуалізації тексту учні мають можливість побачити конкретні ілюстративні відповідники запропонованій лексиці. На основі цього робота з мовною структурою новели буде для учнів значно легшою.

Як відомо, на результативність вивчення літератури впливає емоційно-вольова сфера. Почуття людини формуються та розвиваються з більшою динамікою під час живого спілкування, аніж читання. Тому доцільно під час вивчення творчості І. Карпенка-Карого відвідати театральну виставу

«Мартин Боруля» після прочитання комедії. Важливим є первинне ознайомлення з текстом п'єси, щоб здобувачі освіти були підготовані до сприймання сценічних дій, могли виокремлювати головне, звертали увагу на деталі, декорації, другорядних персонажів, а також особливості гри голосу акторів. Таким чином учні матимуть змогу порівняти власне сприйняття твору із сценічним дійством та вчитимуться ораторському мистецтву. Варто наголосити, що після перегляду обов'язковим є обговорення побаченого та прочитаного. Найдоцільніша форма роботи – круглий стіл, де всі перебувають у рівних умовах, мають зоровий контакт та діляться власними враженнями й емоціями.

З метою зацікавлення здобувачів освіти до вивчення класики української літератури варто також використовувати роботи ІІІ. На основі поезій Л. Українки («*Contra spem spero!*»), «Стояла я і слухала весну...»), Т. Шевченка («Мені тринадцятий минало»), І. Франка («Вічний революціонер»), О. Олеся («Чари ночі») та ін. створено музичні композиції, котрі стали популярними в соціальних мережах, а відтак і впізнаваними серед старшокласників. Як відомо, особливості сенсорного сприйняття в кожної людини різні: хтось краще розуміє прочитаний текст, а хтось – прослуханий. Таким чином використання візуальних та аудіоматеріалів залучає до роботи більшу кількість учнів, зацікавлює до опрацювання поезій, порівняння образів, що виникли після прочитання та прослуховування тексту. Для дослідження емоційного навантаження твору варто запропонувати здобувачам освіти дібрати свій приклад мелодії до тексту та пояснити, чому вони підходять одне одному.

Стрімкий розвиток ІІІ витісняє класичні зразки музичного виконання поезій. Наприклад, у В. Козловського є композиція «Знаєш...», в основу якої покладено вірш О. Олеся «Чого являєшся мені у сні?». Доцільно запропонувати учням порівняти виконання співака та штучного інтелекту, звернути увагу на тембр, ритм, логічні наголоси, а також зіставити прослухане з текстом. Такі види роботи реалізують міжмистецькі та міжпредметні зв'язки на заняттях.

Важливою інтремедіальною складовою під час вивчення літератури є живопис. Наприклад, якісне опрацювання тексту М. Коцюбинського

«Intermezzo» є неможливим без малярських робіт імпресіоністів (К. Моне, Е. Мане, Е. Дега та ін.), оскільки новела зосереджена на внутрішньому стані, емоціях та переживаннях головного героя. Тому важливо показати учням, як почуття та враження можна передати за допомогою різних видів мистецтва. На занятті варто запропонувати такі види роботи: 1) проаналізувати разом із учителем запропоновані ним полотна; 2) дібрати в мережі «Інтернет» власні приклади, які суголосні з ключовими моментами, настроями у творі, пояснити свій вибір; 3) знайти відповідну музичну композицію; 4) за наявним переліком критеріїв довести, що опрацьовані приклади належать саме до імпресіонізму. Ці завдання є багатофункціональними та розраховані не на один урок. Але такий підхід до вивчення матеріалу забезпечує краще запам'ятовування учнями особливостей цього художнього напрямку не тільки в літературі, але й у малярстві та музиці.

Отже, використання міжмистецького компоненту під час вивчення української літератури в 10 класі є дуже важливим. Інтермедіальні взаємодії активізують пізнавальний інтерес, залучають до спільної діяльності на уроці, розширюють кругозір, розвивають критичне мислення здобувачів освіти, забезпечують опрацювання матеріалу на різних рівнях та вносять елементи новизни на заняттях, впливають на ефективність формування читацької компетентності підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. В Україні збільшилася кількість дітей, які читають щодня й щотижня: результати дослідження (12 грудня 2024 рік). URL: <https://nus.org.ua/2024/12/12/v-ukrayini-zbilshylasya-kilkist-ditej-yaki-chytayut-shhodnya-j-shhotyzhnya-rezultaty-doslidzhennya/>
2. Навчальна програма з української літератури (рівень стандарту) для 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки № 1407 від 23 жовтня 2017 року. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

3. Яценко Т. Міжмистецька взаємодія у шкільній літературній освіті: практичний аспект. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 27, том 6. 2020. С.169-172.

Вікторія ГЕРМАН,

кандидат філологічних наук, доцент,
кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Каріна ФЕДІРКО,

студентка 5 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА РИТОРИЧНОЇ ЕТИКИ У ВІРТУАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У сучасному освітньому просторі, де цифрові технології стали невід'ємним елементом навчального процесу, постає потреба у переосмисленні принципів педагогічної комунікації. Перехід до дистанційного й змішаного навчання спричинив появу нових форм взаємодії між викладачем і здобувачами освіти, що, своєю чергою, актуалізувало проблему риторичної етики у віртуальному середовищі. На відміну від традиційної комунікації, де значну роль відіграє невербальний компонент, атмосфера аудиторії та безпосередній контакт, віртуальна комунікація функціонує за зміненими правилами. Порушення етичних норм у цифровому просторі часто непомітніші, але не менш значущі, тому риторика викладача в онлайн-форматі набуває нових вимірів відповідальності та професійної майстерності [1; 3].

Риторична етика у віртуальній педагогічній взаємодії включає сукупність норм, що регулюють тон, стиль, формати звернення, реакції на помилки студентів, дотримання конфіденційності та побудову безпечного комунікативного середовища. Дослідники зазначають, що цифрове освітнє середовище змінює не лише технічні, а й етичні параметри педагогічної

діяльності, адже викладач має забезпечити коректність спілкування навіть за умов обмеженого невербального контакту [6]. У цьому контексті значущим є використання мовленнєвих стратегій, які підтримують довіру, повагу, ясність і відкритість — ключові риторичні принципи, що формують якісну і гуманістичну комунікацію [3].

Особливістю віртуальної педагогічної взаємодії є зміщення акценту на вербальний текст і голос як основні носії змісту та емоцій. У чатах і форумах відсутність інтонації та невербальних сигналів нерідко призводить до непорозумінь або неправильної інтерпретації висловлювань. Тому викладачеві необхідно більш ретельно добирати лексику, уникати двозначностей, уважніше формулювати зауваження, аби вони не сприймалися як агресивні чи принижувальні. Дослідження свідчать, що студенти підвищено чутливі до мовленнєвих актів викладача в онлайн-середовищі, а порушення етичного балансу здатне знижувати мотивацію, рівень залученості й довіру до навчального процесу [5].

Не менш важливим аспектом риторичної етики є питання цифрової поведінки викладача — зокрема, етичність електронних листів, коментарів у чатах, реакцій на помилки студентів під час відеозанять. Некоректний тон або імпульсивні висловлювання можуть бути збережені у вигляді записів чи скрінів, що посилює значення риторичної відповідальності. У цьому сенсі викладач виступає не лише носієм знань, а й прикладом комунікативної культури, яка включає доброзичливість, тактовність і педагогічну чутливість. Як зазначають Морзе, Н. В. та Бойко, М. А., цифрова взаємодія створює нові етичні виклики — від питання приватності до модерації дискусій та мови зворотного зв'язку — що вимагає спеціальних риторичних компетентностей [2].

Серед ключових викликів віртуальної комунікації варто назвати втрату частини невербальних засобів, які традиційно підтримують позитивний контакт між викладачем і студентами. Обмежений візуальний контакт, відключені камери або низька якість зв'язку ускладнюють передачу емоційної складової мовлення. Це підсилює роль риторичних стратегій: логічної структури

повідомлень, виразної дикції, коректної інтонації та послідовного аргументування. У статті Kalajdžisalihović та співавторів (2022) підкреслено, що цифрова педагогіка потребує інтеграції цифрової грамотності та етичної чуйності, оскільки викладач має не лише володіти технологіями, а й уміти адаптувати свій стиль мовлення до умов віртуальної взаємодії [4].

Ще одним важливим аспектом є формування «мережевого етикету» (netiquette), який регулює правила поведінки й спілкування в цифровому середовищі. Викладач має продемонструвати його власним прикладом — дотримуватися ввічливих формул, відповідати своєчасно, уникати пасивно-агресивних формулювань, забезпечувати прозорість комунікації. Учні, спостерігаючи таку модель, поступово переймають її, формуючи власну цифрову риторичну культуру. Морзе, Н. В., та Бойко, М. А. (2025) наголошують, що формування цифрових педагогічних компетентностей включає вміння дотримуватися етичних стандартів у комунікації не менше, ніж технічних навичок [2].

Усі ці аспекти свідчать, що риторична етика у віртуальній педагогічній комунікації є базовою умовою створення безпечного, мотивувального та гуманного освітнього середовища. Вона визначає, наскільки ефективною буде взаємодія, чи зможе викладач підтримати емоційний комфорт студентів, запобігти конфліктам і забезпечити високий рівень академічної культури [1; 3]. Віртуальна риторика педагога — це не лише техніка мовлення, а й система внутрішніх цінностей, що проявляється у кожному комунікативному акті: від звернення до коментаря, від пояснення помилки до модерації онлайн-дискусії.

Проблема риторичної етики у віртуальній педагогічній комунікації також має культурно-психологічний вимір. Вона відображає загальний рівень мовної культури суспільства, здатність до емпатії та толерантності у спілкуванні. В умовах цифрового середовища викладач виступає не лише комунікатором знань, а й медіатором цінностей, адже кожне його повідомлення — це приклад того, як можна висловлювати позицію коректно, конструктивно та з повагою до іншої думки. Особливо важливо це для сучасного покоління студентів, чия комунікація

значною мірою відбувається онлайн і часто позбавлена чітких меж етичності. Саме тому формування риторичної етики у педагогічному дискурсі має бути не епізодичним, а системним процесом, що інтегрується у всі етапи освітньої діяльності.

Важливо зазначити, що риторична етика у цифровому середовищі має двонаправлений характер: вона передбачає не лише етичну поведінку викладача, але й виховання відповідальної комунікації у студентів. У процесі спільної діяльності викладач формує комунікативні моделі, що відображають баланс між академічною вимогливістю та людяністю. Використання «мови підтримки» замість «мови осуду» стає одним із найефективніших інструментів побудови партнерських стосунків у навчанні. Крім того, розвиток цифрової риторичної компетентності педагогів має бути включений до програм підвищення кваліфікації, адже саме вона сприяє зниженню конфліктності, підвищенню залученості студентів і створенню атмосфери взаємоповаги.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що риторична етика в умовах цифровізації освіти формує нові стандарти педагогічної взаємодії. Вона інтегрує класичні риторичні принципи — ясність, логічність, переконливість — із сучасними вимогами цифрової педагогіки: відповідальністю за онлайн-висловлювання, толерантністю до різних форм мовленнєвої активності, умінням підтримувати психологічний комфорт учасників [1; 2; 3]. Риторична етика стає ключовим інструментом забезпечення якісної, поважної та ефективної комунікації у віртуальному навчальному середовищі, адже саме через мову й стиль спілкування педагог створює атмосферу довіри, відкритості й взаємоповаги.

Крім того, дотримання етичних норм у цифровому спілкуванні сприяє формуванню позитивного іміджу освітнього закладу та підвищує рівень академічної культури учасників освітнього процесу. В умовах розвитку штучного інтелекту та автоматизованих освітніх платформ риторична етика постає не лише як професійна компетентність викладача, а як елемент інформаційної безпеки та психологічного добробуту студентів. Вона допомагає

унікати комунікативних бар'єрів, конфліктів і непорозумінь, водночас підтримуючи гуманістичні цінності освіти [4; 6].

Отже, проблема риторичної етики у віртуальній педагогічній комунікації виходить за межі технічного володіння мовою — вона стосується моральної культури, професійної зрілості й емоційного інтелекту педагога. Її вирішення полягає у поєднанні класичних риторичних принципів із новими стандартами цифрової педагогіки, що ґрунтуються на відповідальності, довірі та гуманізмі. Тільки за таких умов віртуальна освіта зможе стати не просто ефективною технологічно, а й справді людиною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков, В. Ю., Гриценчук, О. О., Дубовик, О. А., Завалевський, Ю. І., Іванюк, І. В., Кравчина, О. Є., & Овчарук, О. В. (2022). Цифрова компетентність вчителя: інструмент самооцінювання та особливості використання: методичні рекомендації. URL: <https://surl.li/rzlhbo>
2. Морзе, Н. В., & Бойко, М. А. (2025). Цифрова компетентність вчителя в еру штучного інтелекту. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/53275/2/Tsyfrova_kompetentnist_vchytelya_v_eru_SHI.pdf
3. Огірко, О. В. (2022). Педагогічна риторика. URL: http://194.44.193.54:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/167/Metodychka_Ped.rytoryka.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. Kalajdžisalihović, N., Kasumagić-Kafedžić, L., & Sadiković, A. (2023). Digital literacy, digital pedagogy and digital content creation—reflective practice. *EDITORIAL TEAM*, 82. URL: <https://doi.org/10.36534/erlj.2022.02.08>
5. Piragauta, J. A. R., & de Oliveira, J. M. (2023). Do ethics and values play a role in virtual education? A study on the perception of students and teachers. *Journal of Academic Ethics*, 21(2), 343-356. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9540117/>
6. Trybulkevych, K. H., Shchegoleva, T. L., Gruba, T. L., Gula, L. V., & Zoriy, Y. B. (2021). Ethics of Communication as an Important Component of Teacher

Self-Branding in the Settings of the Digital Environment. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 641-655. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294501.pdf>

Вікторія ГЕРМАН,

кандидат філологічних наук, доцент,
кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Каріна ФЕДІРКО,

студентка 5 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І УКРАЇНСЬКА МОВА: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна епоха розвитку цифрових технологій засвідчує безпрецедентне зростання ролі штучного інтелекту у різних галузях науки, освіти й культури. Лінгвістичні технології, що ґрунтуються на принципах ШІ, поступово стають важливим інструментом збереження, розвитку й популяризації мов. Для української мови, яка переживає процес активної цифровізації та водночас потребує захисту й підтримки у глобалізованому інформаційному просторі, це питання є особливо актуальним. Упровадження штучного інтелекту в мовне середовище — це не лише технічний, а й культурний виклик, адже йдеться про формування нових комунікативних практик, способів мислення, мовних стандартів [2; 3].

Українська мова має складну морфологічну систему, розвинену словозміну, багатий синтаксис і значну кількість контекстуальних форм. Усе це створює труднощі для автоматизованої обробки, оскільки моделі штучного інтелекту, зокрема мовні моделі, потребують великих обсягів якісних даних для навчання. Обмежена кількість україномовних корпусів і відсутність достатньої кількості розмічених даних ускладнюють створення ефективних систем обробки

природної мови. Як зазначає Н. Пушик, однією з головних проблем розвитку комп'ютерної лінгвістики є те, що мова спілкування людини з комп'ютером має бути максимально природною, а отже, її необхідно глибоко адаптувати до мовних особливостей конкретного народу. Це означає, що успішний розвиток україномовного штучного інтелекту потребує урахування не лише граматичних, а й семантичних, стилістичних, діалектних особливостей української мови [2].

Водночас українські дослідники активно долучаються до процесу розвитку лінгвістичних технологій. У науковій розвідці О. Чирвоного аналізується феномен неологізмів у сфері штучного інтелекту, де простежується процес адаптації нових термінів і понять у сучасній українській мові. Дослідник зауважує, що терміносистема, пов'язана із ШІ, перебуває у стані формування й потребує уніфікації та стандартизації [3]. Це, у свою чергу, створює додаткові виклики для мовних моделей, адже вони мають навчатися розпізнавати й інтерпретувати лексеми, які ще не мають усталеного значення або правописної норми. Такі явища вказують на динамічність української мови, яка реагує на виклики часу, проте водночас потребує ретельного наукового супроводу, щоб уникнути термінологічного хаосу.

Серед актуальних напрямів розвитку лінгвістичних технологій варто виокремити створення україномовних мовних моделей і систем обробки текстів. Прикладом успішної реалізації є модель Spivavtor, розроблена у 2024 р. — перша спеціалізована інструкційно налаштована модель для редагування текстів українською мовою [6]. Її поява демонструє можливість створення якісних локалізованих моделей, які враховують морфологічні та семантичні особливості української мови, а також відкриває шлях до подальших експериментів у напрямі машинного перекладу, автоматичного резюмування й генерації текстів.

Важливою є перспектива розвитку мовних асистентів, чат-ботів і систем автоматизованої перевірки грамотності, які сприятимуть не лише комунікації, а й підвищенню рівня мовної культури. Такі інструменти, як ChatGPT, DeepL чи Grammarly, уже довели свою ефективність у глобальному контексті, проте локалізація їх під українську мову поки що залишається частково реалізованою

[5]. Отже, створення аналогічних україномовних платформ є пріоритетним завданням, що може забезпечити мовну незалежність у цифровому просторі.

Перспективним напрямом є також використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Л. Орехова та О. Чаєнкова у своєму дослідженні наголошують, що застосування ШІ у навчанні української мови як іноземної сприяє підвищенню ефективності засвоєння матеріалу та мотивації студентів, однак водночас потребує чіткої педагогічної регуляції, щоб уникнути залежності від цифрових інструментів [1]. Таким чином, роль викладача поступово трансформується: він стає фасилітатором процесу навчання, тоді як ШІ — допоміжним засобом, який має слугувати підтримкою, а не заміною людського інтелекту.

Однак технологічний розвиток невід’ємно пов’язаний із соціолінгвістичними та етичними аспектами. Використання штучного інтелекту в мовному середовищі має враховувати особливості української мовної культури, діалектну варіативність, багатомовність та історичну традицію. Якщо ці чинники ігноруються, існує ризик втрати мовної автентичності або формування спрощеного мовного стандарту, який не відображатиме багатства української мови. Як слушно зауважує О. Чирвоний, мова штучного інтелекту стає індикатором соціокультурних процесів, що відбуваються у суспільстві, і водночас впливає на них, формуючи нові комунікативні норми [3].

Порівняння із зарубіжними практиками демонструє, що створення національних мовних моделей є ключем до збереження мовної ідентичності в умовах глобалізації. Наприклад, у 2020 р. було представлено AraBERT — спеціалізовану трансформер-модель для обробки арабської мови, яка довела, що моделі, навчені на мовно-специфічних корпусах, демонструють значно кращі результати, ніж універсальні багатомовні аналоги [4]. Подібні успіхи продемонстрували також моделі FinBERT (для фінської мови) та BERTje (для нідерландської), що свідчить про ефективність стратегії локалізації штучного інтелекту для національних мов. Для України цей напрям може стати основою формування цифрової мовної суверенності.

Перспективи подальшого розвитку україномовних лінгвістичних технологій пов'язані з формуванням масштабних корпусів української мови, збором галузевих даних, створенням інтелектуальних систем автоматичного перекладу, розпізнавання мовлення та генерації текстів українською. Для цього необхідна міждисциплінарна співпраця фахівців — лінгвістів, програмістів, педагогів, соціологів. Також важливою є підтримка з боку держави, оскільки розвиток української мови у сфері ШІ має стратегічне значення для національної ідентичності [2].

Отже, українська мова перебуває на етапі активного входження у світ лінгвістичних технологій. Попри наявні виклики — обмеженість ресурсів, складність морфології, потребу у стандартизації термінології — перспективи її розвитку в межах штучного інтелекту є значними. Українська мова має потенціал стати повноцінним учасником цифрового простору, якщо дослідження, розробки та практичні застосування у сфері ШІ здійснюватимуться системно й науково обґрунтовано.

Подальший поступ українських лінгвістичних технологій залежить від створення відкритих мовних корпусів, залучення державних і приватних інституцій до підтримки цифровізації української мови, а також від формування науково-освітнього середовища, яке поєднуватиме знання лінгвістів, програмістів та аналітиків даних. Важливо, щоб розвиток ШІ не лише сприяв технологічному прогресу, а й підтримував мовну культуру, забезпечував етичне використання алгоритмів і сприяв поширенню української мови у глобальному цифровому просторі [1; 3].

У цьому контексті необхідним є створення україномовних асистентів, систем перекладу, аналізу й генерації текстів, що враховують контекст, національні культурні особливості та стилістичну багатогранність нашої мови. Саме це стане запорукою того, що українська мова не лише адаптується до технологічного середовища, а й формуватиме його, утверджуючи свою самобутність у світовому інформаційному просторі.

Розвиток штучного інтелекту відкриває перед українською мовою нові горизонти — від розширення сфер її використання до посилення культурного впливу. Головне завдання сучасних науковців і розробників полягає в тому, щоб зробити цей процес керованим, цілеспрямованим і гуманістично орієнтованим. Українська мова здатна не лише «вижити» в епоху цифрової трансформації, а й стати одним із рушіїв її розвитку, зберігаючи свою унікальність і водночас інтегруючись у глобальний лінгвістичний простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Орехова, Л., & Чаєнкова, О. (2025). Штучний інтелект у процесі навчання української мови як іноземної. *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць учасників XXI Міжнародної науково-практичної конференції* (27–28 березня 2025 р., м. Харків) / за заг. ред. К. Юр'євої. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 401–402. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15824384>
2. Пушик, Н. (2021). Комп'ютерна лінгвістика та «штучний інтелект». *Молодий вчений*, (2 (90)), 151-155. URL: <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4bVXBGL4>
3. Чирвоний О. С. (2025). Мова штучного інтелекту: лінгвістичний та соціолінгвістичний аналіз неологізмів сфери ІІІ (2016–2025). *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологія»*, (61), 175-180. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52127>
4. Antoun, W., Baly, F., & Hajj, H. (2020). Arabert: Transformer-based model for arabic language understanding. *arXiv preprint arXiv:2003.00104*. URL: <https://arxiv.org/abs/2003.00104>
5. Collobert, R., Weston, J., Bottou, L., Karlen, M., Kavukcuoglu, K., & Kuksa, P. (2011). Natural language processing (almost) from scratch. *Journal of machine learning research*, 12(7). URL: <https://arxiv.org/abs/1103.0398>

6. Saini, A., Chernodub, A., Raheja, V., & Kulkarni, V. (2024). Spivavtor: An instruction tuned ukrainian text editing model. *arXiv preprint arXiv:2404.18880*. URL: <https://arxiv.org/abs/2404.18880>

Олена КУМЕДА,

кандидат філологічних наук, доцент,
кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Каріна ФЕДІРКО,

студентка 5 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ ФОНЕТИЧНИХ ТА ГРАМАТИЧНИХ РИС ДІАЛЕКТИЗМІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У сучасних умовах розвитку української освіти особливого значення набуває формування культуромовної компетентності старшокласників як важливої складової мовної освіти. У час глобалізації, цифровізації та активного поширення інформаційних технологій особистість випускника нової української школи має бути не лише комунікативно компетентною, а й культурно свідомою, здатною усвідомлювати мовну багатоманітність і культурну цінність різних варіантів української мови. Формування культуромовної компетентності передбачає не тільки засвоєння норм літературної мови, але й пізнання національно-культурного контексту її функціонування, у тому числі через звернення до діалектного матеріалу [1; 3].

Під поняттям «культуромовна компетентність» розуміють інтегративну характеристику мовної особистості, яка об'єднує знання про мову як соціокультурне явище, уміння й навички використання мовних засобів у різних комунікативних ситуаціях, а також ціннісне ставлення до мови як частини духовної культури народу [3]. У цьому контексті вивчення діалектних рис,

зокрема фонетичних і граматичних, набуває особливої значущості, оскільки діалектизми є носіями мовної варіативності, національного колориту, культурних традицій і регіональної ідентичності.

У традиційному шкільному курсі української мови діалектизми переважно розглядаються в межах лексикології або стилістики. Проте фонетичні й граматичні особливості діалектів здатні стати дієвим засобом формування культуромовної компетентності учнів, оскільки через них розкривається глибинний зв'язок мови з історією, етнографією, ментальністю народу [2]. Знання про діалектну фонетику (наприклад, збереження архаїчних голосних, особливості вимови приголосних, інтонаційні моделі, варіанти наголошення) дозволяє старшокласникам усвідомити, що мова — живе явище, яке має історичну глибину та географічну варіативність. Граматичні риси діалектів (варіантні закінчення, специфічні форми множини, архаїчні дієслівні форми, своєрідні синтаксичні конструкції) ілюструють природну динаміку розвитку мовної системи. Таке розуміння допомагає розвивати мовне чуття, критичне мислення й толерантність до мовного різноманіття [1; 5].

Культуромовна компетентність є складником більш широкої соціокультурної компетентності, яку вважають важливою умовою реалізації компетентнісного підходу в освіті [5]. Згідно з положеннями Державного стандарту базової і профільної середньої освіти, основним завданням освітнього процесу є розвиток умінь учнів використовувати знання у практичній діяльності та комунікації, а також формування ціннісного ставлення до культурних надбань нації. У цьому контексті вивчення фонетичних і граматичних рис діалектизмів сприяє не лише розширенню лінгвістичних знань, а й вихованню поваги до культурного різноманіття українського мовного простору [2; 4].

Дослідники зазначають, що ефективне формування культуромовної компетентності можливе за умови створення мовного освітнього середовища, яке стимулює самоідентифікацію, спонукає до мовного експерименту, порівняння та аналізу різних варіантів мовлення [4]. У процесі навчання це може

реалізовуватися через порівняльний аналіз літературних і діалектних форм, створення таблиць відповідностей, роботу з автентичними текстами (фольклорними, етнографічними, історичними), запис та обговорення зразків діалектного мовлення. Учні можуть досліджувати мовні особливості своєї місцевості, записувати приклади діалектної вимови, порівнювати фонетичні та граматичні риси з літературною нормою. Такі форми роботи активізують пізнавальну діяльність, розвивають критичне мислення та естетичне сприйняття мови.

Важливим є те, що навчання фонетичних і граматичних рис діалектизмів формує в учнів розуміння діалекту як природної складової мовної системи, а не як «помилки» чи «відхилення» від норми. Це сприяє вихованню толерантного ставлення до мовців з різних регіонів, розширює культурний горизонт і водночас зміцнює національну ідентичність [3]. На думку лінгводидактів, така інтеграція регіонального компоненту в навчальний процес створює передумови для формування в учнів свідомого мовного вибору й ціннісного ставлення до української мови [2; 4].

Особливу роль у цьому відіграє поєднання фонетичних і граматичних рівнів у вивченні діалектів. Фонетичний рівень забезпечує емоційно-естетичне сприйняття мови, адже звучання діалекту часто викликає відчуття «свого», автентичного, рідного. Граматичний рівень, навпаки, формує аналітичне мислення, допомагає усвідомити системність мови, її закономірності та винятки. Таким чином, взаємодія цих двох рівнів у процесі навчання забезпечує гармонійне поєднання раціонального й емоційного компонентів культуромовної компетентності [1].

Інноваційний аспект проблеми полягає у впровадженні цифрових засобів для роботи з діалектним матеріалом. Сучасні онлайн-платформи, інтерактивні мапи діалектів, аудіозаписи та електронні словники створюють нові можливості для залучення учнів до активного пізнання мовної культури [4]. Застосування таких ресурсів узгоджується з принципами інноваційного навчання в епоху цифровізації, де провідною ідеєю є інтеграція традиційного змісту з новітніми

освітніми технологіями. Це сприяє підвищенню мотивації, розвитку інформаційної грамотності та усвідомленню цінності мовної спадщини в сучасному світі [5].

Очікуваними результатами впровадження подібної методики є поглиблення знань учнів про регіональні особливості української мови, збагачення їхнього словникового запасу, розвиток мовного слуху й інтонаційного чуття, формування здатності критично оцінювати мовні явища [3]. Учні, які усвідомлюють фонетичні та граматичні закономірності діалектів, стають уважнішими до власного мовлення, виявляють більшу повагу до культурної спадщини, усвідомлюють себе частиною національної мовної спільноти.

Отже, формування культуромовної компетентності старшокласників через навчання фонетичних і граматичних рис діалектизмів є перспективним напрямом сучасної лінгводидактики. Такий підхід відповідає вимогам Нової української школи, орієнтованої на компетентнісний підхід, розвиток соціокультурної та комунікативної свідомості учнів. Усвідомлення регіональної варіативності української мови не лише розширює мовну картину світу старшокласників, але й виховує любов до рідного слова, сприяє формуванню цілісної мовної особистості, здатної зберігати і примножувати культурно-мовні цінності українського народу.

Залучення діалектного матеріалу до навчального процесу має значний потенціал у формуванні глибокого розуміння мовних норм, розвитку почуття мовної толерантності та усвідомлення єдності українського мовного простору [1; 2; 5]. Вивчення фонетичних і граматичних рис діалектизмів сприяє розвитку критичного мислення, умінню порівнювати й аналізувати мовні явища, що, у свою чергу, забезпечує підвищення загальної мовної культури учнів.

Перспективним видається подальше розроблення методик інтеграції діалектного матеріалу в освітній процес, створення навчально-методичних посібників, що відображатимуть регіональну мовну специфіку. У цьому контексті важливим завданням стає пошук оптимальних способів поєднання

науково-лінгвістичного підходу з виховним потенціалом рідного слова. Саме через таку взаємодію можливе формування мовної особистості нового покоління – свідомої, культурно вкоріненої, відкритої до діалогу традиції й сучасності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська, Л. В. (1997). До теоретичних засад формування культури мовлення. *Педагогіка і психологія*, (3), 33-37.
2. Круть М. Методика формування загальнокультурної компетентності здобувачів освіти профільної школи. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. № 9(2). С. 275-289.
3. Рогальська, Т. (2016). Формування культурологічної компетентності учнів 5–11 класів на уроках української мови: прагматичний аспект: методичний посібник. *Ужгород: Гражда*. URL: <https://cutt.ly/5T0BrUI>.
4. Стрельбіцька, О. О., & Подолук, С. М. (2022). Специфіка формування мовленнєвої культури здобувачів освіти в умовах новітніх реформ. *АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ. СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»*, (2), 99-105. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.14>
5. Формування соціокультурної компетентності старшокласників (2021). *На урок. Освітній портал*. URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-sociokulturno-kompetentnosti-u-starshoklasnikiv-228908.html>

Марія ФУРСОВА,

студентка 2 курсу магістратури

філологічного факультету,

Запорізький національний університет

ЖІНОЧА СУБ'ЄКТНІСТЬ У РОМАНІ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ «ФЕЛІКС АВСТРІЯ»: МІЖ ЗАЛЕЖНІСТЮ І САМОТВОРЕННЯМ

Роман Софії Андрухович «Фелікс Австрія» – це складний психологічний твір, в якому жіночі образи втілюють внутрішній конфлікт між залежністю,

продиктованою обставинами, та прагненням до особистісної самореалізації. Роман привернув увагу дослідників (зокрема К. Толковець, О. Лілік, Г. Косарева, Т. Гребенюк, Л. Левченко тощо), багато з яких акцентують увагу на проблемі ідентичності, двоїстості жіночого «я», тілесності. Попри значну кількість наукових розвідок, питання жіночої суб'єктності залишається відкритим і потребує глибшого аналізу, оскільки у творі С. Андрухович ця тема розгортається на перетині любові, служіння та боротьби за право бути самостійною дієвою істотою, що вибудовує власну ідентичність.

Стефанія Чорненько – центральна фігура роману, українка, сирота, служниця в домі доктора Ангера, а згодом – його дочки Аделі та її чоловіка Петра. Вона є втіленням героїні, нетипової для описуваного в романі століття та періоду. Ця «нетиповість» проявляється в поведінці жінки, стосунках з іншими персонажами, ставленні до навколишньої дійсності тощо.

Враховуючи, що оповідь ведеться від першої особи (Стефи), у свідомості читач одразу починає конструювати її образ. Перші ж сторінки твору репрезентують Чорненько як жінку, яка володіє гострим розумом і спостережливістю («пані сиромудра», як іронічно називає героїню Петро), що виявляється в її проникливості й умінні аналізувати деталі. Наприклад, під час одного з виступів на виставі ілюзіоніста Ернеста Торна Стефа з упевненістю зізнається: «Я знаю, як він це зробив» [1, с. 15]. Адже, «щоб розвіяти ілюзію, достатньо просто бути уважним, і визнавати чесно: ти бачиш саме те, що бачиш» [1, с. 16]. Жінка декларує здатність бачити речі без прикрас, мислити тверезо та виявляти істину через спостереження. Але подальші дослідження життя героїні та оточення допомагають досягнути, що ця цитата репрезентує внутрішній парадокс: сама Стефа живе в ілюзії, яка визначає все її буття.

Важливо зануритися дещо глибше, сконцентрувавши увагу на тому, що героїня перебувала під опікою батька Аделі, який забрав її до свого будинку після пожежі, ще із самого дитинства. Дівчата зростали поруч, отримували разом освіту, ніколи не розлучалися, навіть «ділили ноцник і постіль», доки Чорненько «не перебралась спати до окремого ліжка, поступившись Петрові нагрітим

місцем» [1, с. 34]. Це пояснює її особливе ставлення до панночки (материнське, ревниве, подекуди хворобливе). Поява в житті Аделі Петра руйнує (з точки зору Стефанії) їх буденне співіснування. Наступні слова звучать як міфологічне самовизначення: «Ми з Аделею були разом задовго до його появи, ще від створення світу» [1, с. 34]. Для Стефи їхній зв'язок – абсолют, щось поза людською логікою, вона не мислить себе окремо, про що неодноразово зізнається. Стосунки ж молодой панночки з Петром співвідносяться для Чорненько з розлукою, що з її позиції рівнозначно смерті. У цьому головна героїня розкривається як ревнива володарка Аделі, жінка, що балансує між покорою та прагненням самоствердження. Але передусім Стефанія – це особистість, що виросла в системі підпорядкування. Попри те що Чорненько зростала з панночкою в одному домі, вона все ж займала роль підлеглої, вихованої у вірі в те, що сенс її життя полягає у служінні: «Мені не шкода мого життя. Але поки воно є, я мушу бути при Аделі» [1, с. 96].

Спогади жінки (наскільки їм можна вірити) дають зрозуміти, що сам Доктор Ангел заклав у неї цю установку на служіння панночці: «Ви з Аделею – як два дерева, що сплелися стовбурами [...] ти мусиш Аделі служити» [1, с. 57]. Цей «наказ» стає її життєвим законом. Вона сама усвідомлює свою підлеглість і навіть формулює це як долю: «Замість того, щоб податись світ за очі [...] я нескінченно терплю ці приниження, переживую свій біль і тиснуся по кутках, як всоте побитий собака, який облизує руки господареві» [1, с. 56]. Стефанія існує в постійній моральній і психологічній залежності, ототожнюючи себе з роллю «вірного пса», що оберігає та підпорядковується.

Що важливо, її підлеглість не є просто пасивною. Головна героїня – жінка, здатна на активну реакцію, на тілесний і моральний опір. Так, наприклад, кепкування є способом самоствердження, жестом, який дозволяє їй відчути себе рівною (хоча б у слові). Гострота мислення Чорненько часто поєднана з іронією. Хоча стосунки жінки з Аделею відрізняються від її стосунків із Петром, у розмовах із ними обома вона дозволяє собі тонкі «шпильки» й уїдливі зауваження («Знову не вдається оживити мармур, Петре?» – запитала я, знаючи,

на що наражаюсь» [1, с. 33], «Цим боком не дістанешся до Петрової майстерні. Хоча правда... Ти так рідко цікавишся життям свого чоловіка, що навіть не знаєш, де саме він працює останнім часом» [1, с. 132] тощо). Вкотре героїня демонструє, що її спілкування із сімейством будинку Ангерів-Сколиків виходить за рамки звичних стосунків між прислугою та панами.

Норовливий характер Чорненько помітно окреслювався ще з дитинства. Для багатьох героїня постає як покірна дисциплінована служниця, що «годинами сидить нерухомо» й «виконує всі накази» [1, с. 172]. Саме такою її бачить світ. Однак люди, що досить довгий час спілкуються зі Стефанією, відкривають іншу (приховану) грань – внутрішній опір, впертість, емоційну глибину, що суперечить зовнішній покірності: «[...] вона не знає, яка ти прикра, Стефо, не знає, який ти маєш норов» [1, с. 172].

Попри це, Чорненько постає і як ніжна ранима натура, якій не чужі почуття закоханості. Складну та драматичну еволюцію проходять стосунки Стефи з Йосифом Рідним – від спогаду про колишнє знайомство до духовного потрясіння, яке стає переломним моментом у світосприйнятті жінки. Священник утілює для неї образ чоловіка, який бачить її наскрізь, не оцінюючи, не вимагаючи нічого, не принижуючи. Цей погляд вперше дарує Чорненько досвід прийняття без умови, те, чого вона ніколи не мала ні від когось із Ангерів, ні від самої себе. Однак ці почуття, емоції, отримані від спілкування з Йосифом, досить двоякі. Звідси й внутрішня криза: героїня, привчена до покори, до визначеної ідентичності «при Аделі», раптом переживає пробудження («Я просто розплющила очі і нарешті побачила свіжість цього світу. Отець Йосиф мене розбудив» [1, с. 149]). Його присутність має характер одухотвореного світла, яке відкриває в ній глибини, досі недоступні. Це виводить Стефу за межі її звичного світу дрібних турбот, за «якими тепер аж тужила душа», і буденності. Чорненько починає розуміти, що більше не може повернутися до колишньої зони «безпеки»: «Більше не буде того простого життя, яким я жила раніше» [1, с. 260].

Більше не буде того життя ще й тому, що Йосиф заклав у серці Стефи сумніви щодо правдивості слів доктора Ангера: «Стефо, коли дерева сплітаються

стовбурами, вони не дають одне одному рости. Думаю, доктор Анґер це мав на увазі» [1, с. 146]. Хоч Чорненько і заперечувала його слова, запевняючи, що «давно би вже пішла собі, якби не обіцянка» [1, с. 146], це було маленьким кроком на шляху до розуміння та усвідомлення істини.

Зустрічі Стефи з отцем Йосифом допомогли героїні зізнатися йому (перш за все – собі) в речах, які довгий час замовчувалися. Багато років жінка вбачала в собі жертву, підвладну Аделі (хоча таке сприйняття не є однозначним і допускає інше трактування). Чорненько поступово починає бачити власну роль у стосунках, які здавалися їй природними. Залежність, що тримала в межах звичного світу, перетворюється на тягар, котрий вона більше не може нести. Стефа гостріше починає відчувати несправедливість становища, в якому її працю сприймають як щось очевидне та безцінне лише доти, доки вона корисна. Водночас простежується і свідомість власної важливості. Героїня розуміє, що без неї всі ці «хазяї» (ні Петро, ні Аделя) не впоралися б. Тобто в ній живе гідність, яка в такі моменти проривається через гірку насмішку.

Із кожним важливим епізодом пригнічені роками емоції ніби виходять назовні: «І від усвідомлення того, як я люблю її безмірно і всеосяжно, а вона не цінує мене аніскільки і в ламаний гріш не ставить, я неочікувано для себе самої завила на весь дім, як закатована вовчиця» [1, с. 76]. Чи можна таку її реакцію вважати протестом проти несправедливості? Разом зі стражданнями приходить відчуття права на емоцію, на власний біль, на власний голос. Ігнорування ж із боку Аделі демонструє драму нерівності у стосунках, де Чорненько починає відчувати свою залежність, однак повністю ще не усвідомлює цього.

Якщо отець Йосиф заклав у героїні зерно сумніву, то єврей Велвеле, як слушно зазначає К. Толковець [2, с. 108], прямо вказав їй на те, ким вона стала: «Кажуть, що пані добровільно віддала своє життя якійсь іншій пані і робить для неї все [...] Що пані живе, як пес при господарі» [1, с. 241]. Та не Велвеле стає тим, хто остаточно руйнує зручні ілюзії Стефи. Вона сама поступово доходить до усвідомлення, що її відданість була формою самозаперечення. Хоч С. Андрухович в одному з інтерв'ю називає юнака «фантомом, мрією,

шансом» [3], йдеться, вірогідно, про можливість віднайти своє місце за межами відомого світу. Прийняття героїнею його пропозиції поїхати в пошуках кращої долі (досить умовне, адже авторка залишає фінал відкритим) також позначає її внутрішню трансформацію: від служниці до вільної, самостійної жінки.

Отже, образ Стефанії розкривається як глибокий психологічний портрет. Перед читачем постає жінка, що вміє помічати найтонші відтінки чужих емоцій, однак не визнає очевидного – її стосунки з панночкою побудовані на залежності. Уважність Стефи спрямована назовні. У цьому виявляється глибока драма образу героїні: жінка, що проголосила уважність як шлях до прозріння, сама не бачила, як її життя стало пасткою ілюзій. Поступово через втрату та руйнацію старої ролі Чорненько все ж починає ставати суб'єктом власного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович С. Фелікс Австрія [Текст] : роман. Львів : Вид-во Старого Лева, 2014. 288 с.
2. Толковець К. До проблеми ідентичності в романі «Фелікс Австрія» Софії Андрухович. *Наукові записки НаУКМА. Літературознавство*. 2018. Т.1. С. 104-109.
3. Стасіневич Є. Софія Андрухович : Я ніколи не напишу досконалої книжки. Але я писатиму : інтерв'ю. Вид-во Старого Лева. 2014. URL : <https://surl.lt/xsaqji> (дата звернення: 07.11.2025).

Наталія ЦИБУЛЬНИК

*студентка 3 курсу факультету іноземної
та слов'янської філології,*

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка*

ВПЛИВ ВОЄННОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ

Вплив воєнної літератури на формування особистості учнів значний, особливо для розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей школярів. Через

тексти на воєнну тематику можна глибше зрозуміти складні питання моралі, етики, патріотизму, а також усвідомити роль особистості в екстремальних ситуаціях.

Читання таких творів допомагає сформувати розуміння того, наскільки важко визначити, що є моральним вибором у ситуаціях, коли життя людини чи її близьких знаходиться під загрозою. Це сприяє розвитку етичного мислення молоді.

Через читання воєнних творів школярі краще розуміють важливість людяності, вміння допомагати іншим навіть у складній ситуації.

За допомогою мілітарної літератури учні краще розуміють історичні події та їх вплив на розвиток суспільства.

Твори, що висвітлюють боротьбу за незалежність і національні цінності, сприяють розвитку почуття гордості за свою країну, розумінню необхідності її захисту [1].

Мілітарна література заохочує учнів обдумувати складні ситуації, пов'язані з війною, і аналізувати причини та наслідки збройних конфліктів.

Воєнна література допомагає учням зрозуміти важливість особистої відповідальності за свої дії та важливість національної особистості; залишатися вірними своїм переконанням і моральним принципам [2].

Читання про досвід героїв війни допомагає учням краще зрозуміти людську психіку в екстремальних умовах.

Мілітарна література показує руйнівний вплив війни на кожную особистість, родину, націю, що сприяє формуванню у молоді почуття миру та прагнення його зберегти.

Воєнна література сприяє емоційно-культурному розвитку учнів, допомагає їм глибше відчувати переживання героїв та усвідомити значення культурної спадщини, яку необхідно зберегти.

Висновки. Таким чином, воєнна література є важливим засобом у формуванні особистості учня, оскільки не лише розвиває інтелектуальні та емоційні здібності, а й сприяє вихованню моральних принципів, патріотичних

почуттів, відповідальності та гуманізму. Це стимулює учнів глибоко замислюватися про війну, її наслідки та цінність миру, допомагаючи їм стати більш чуйними, свідомими та відповідальними громадянами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кириленко Н., Прокопенко М. Воєнна література як важливий засіб формування особистості учнів // Педагогічна майстерність учителя та інноваційні стратегії навчання : збірник матеріалів Міжрегіональної науково-практичної конференції, (м. Суми, 20 листопада 2024 року) / за заг. ред. В. В. Герман. Суми : СумДПУ, 2024. С. 133–136.

2. Кошова І. «Сьогодні, коли я чую, як гримить грім...»: Війна очима дітей // Війна і література : збірник праць Міжнародної наукової конференції, 27-28 квітня 2023 року. Черкаси : Видавець Юлії Чабаненко, 2023. С. 289–299.

Вікторія ГЕРМАН,

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри*

української мови і літератури,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

Наталія ГРОМОВА,

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

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

Анастасія ЧЕВЮК,

студентка I курсу факультету

іноземної та слов'янської філології,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ РИТОРИКИ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ПРИНЦИПІВ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

В сучасному освітньому середовищі велику актуальність набуває питання з академічної доброчесності, адже стрімкий розвиток технології штучного інтелекту призводить до змін в освіті. Саме завдяки виникненню новітніх

інформаційних технологій сфера освіти потребує трансформації та адаптації до реалій сьогодення. На нашу думку, академічна риторика може сприяти реалізації принципів академічної доброчесності в галузі освіти та науки. Тому що сучасна освіта спрямована на формування компетентності учнів у різних напрямках, не лише в обміні та перевірці знань з дисциплін. Зараз освіта ґрунтується на тому, щоб навчити учнів критично мислити, аналізувати факти, вміти застосовувати навички в повсякденному житті, володіти даром ораторського мистецтва, та вміти висловлювати особисту думку дотримуючись етичних норм.

Останнім часом дане питання вивчалось такими науковцями та дослідниками як: Андрощук Г. [4], Лічман Т. [7], Фініков Т., Артюхов А. [7], Теремецький В. [9], Герман В. [5], Віхляєв М., Волк Ю. [1], Мельниченко А. [8], Безгодова Н., Колесникова Л. [10], Щербакова О. [11], Сивачук Н., Санівський О., Циганок О. [2]. та інші. Аналізуючи їх дослідження на цю тему, ми дійшли висновку, що симбіоз двох понять – академічної риторики та академічної доброчесності, набуває особливої актуальності, бо ці поняття окреслюють якість академічного спілкування та моральний рівень учасників освітнього процесу.

Дефініцію поняттю академічної доброчесності надано в статті 42 закону України «Про освіту»: «Академічна доброчесність – сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [6]. Отже, академічна доброчесність – це не просто дотримання правил цитування чи уникнення плагіату, а цілісна філософія поведінки, що ґрунтується на внутрішній культурі, моральній зрілості та щирій повазі до істини. Саме вона формує основу довіри в освітньому та науковому середовищі, забезпечуючи чесність, відповідальність і прозорість навчальної діяльності.

В навчально-методичному посібнику термін «академічна риторика» визначається як, один із найдавніших видів ораторського мистецтва переконання, яке є основою професійної діяльності вчителя і науковця»[2].

Окрім того, він постає й основним засобом реалізації академічної доброчесності завдяки культурі мовлення, переконливій аргументації й етичній комунікації.

Риторична культура охоплює здатність:

- висловлювати думки лаконічно, структуровано, логічно та хронологічно;
- підкріплювати власну позицію аргументами, підтвердженими фактами й доказами;
- з повагою ставитись до думок та переконань співрозмовника;
- дотримуватися мовних, етичних і комунікативних норм академічного середовища.

Іншими словами, риторика постає не просто як засіб переконання, а як прояв інтелектуальної культури, що сприяє гармонійному становленню особистості й формуванню атмосфери довіри та взаємоповаги в освітньому процесі.

Спираючись на вище зазначене, поєднання академічної доброчесності та риторики сприяє не лише набуттю знань, а й формуванню свідомого, відповідального мовця – котрий розуміє важливість правдивості, точності й етичності висловлювання.

Задля того щоб академічна риторика ефективно сприяла реалізації принципів академічної доброчесності, необхідно цілеспрямовано й послідовно формувати риторичну компетентність майбутніх фахівців. Формування риторичної компетентності у закладах освіти має бути не епізодичним, а системним і послідовним процесом, який охоплює всі етапи професійного та особистісного становлення студента. Йдеться не лише про засвоєння теоретичних знань із риторики, а й про їх практичне застосування у щоденній навчальній, науковій і комунікативній діяльності.

Цей процес передбачає розвиток у студентів уміння:

- чітко, логічно та послідовно формулювати власні думки;
- аргументовано висловлювати позицію, спираючись на достовірні факти та наукові докази;

- коректно цитувати джерела й дотримуватися норм академічного письма;
- виявляти повагу до співрозмовника та дотримуватися етичних принципів комунікації;
- вести наукову дискусію в конструктивному, толерантному руслі.

Викладання риторики відіграє важливу роль у вихованні мовленнєвої відповідальності – розуміння того, що слово має силу впливу й несе моральну відповідальність за передані смисли. Усвідомлення значущості мовлення сприяє формуванню критичного мислення, вмінню аргументовано відстоювати власну точку зору та поважати позицію інших.

Крім того, розвиток риторичних умінь стимулює становлення культури самопрезентації, академічної співпраці та командної взаємодії. Це, у свою чергу, сприяє створенню відкритого, толерантного й довірливого освітнього середовища, де комунікація стає інструментом не лише навчання, а й взаєморозуміння, партнерства та особистісного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище: збірник есе програми підвищення кваліфікації / упорядники: А. Артюхов, М. Віхляєв, Ю. Волк. 18 вересня – 18 жовтня 2023 року. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2023. 524 с
2. Академічна риторика : навчально-методичний посібник. Автор. колектив : Наталія Сивачук, Олександр Санівський, Оксана Циганок. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2022. 378 с.
3. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. Політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон, 2016. 234 с.
4. Андросчук Г. О. Тенденції розвитку технологій штучного інтелекту: економіко-правовий аспект *.Теорія і практика інтелектуальної власності.* 2019. № 3. С.84-101.
5. Герман В.В. Риторична культура вчителя в академічному просторі: навчальний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 190 с.

6. Закон України Про освіту Стаття 42. URL:
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20250316/paracm_6:st55#n2622

(дата звернення 18.10.2025)

7. Лічман Т. Процедура розгляду справ про порушення стандартів академічної чесності (із використанням практик американських університетів). *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету* / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. С. 151–170.

8. Мельниченко А. Прояви академічної нечесності. *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету* / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. С. 108–116.

9. Теремецький В. І. Правова природа академічної доброчесності в Україні. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : зб. наук. есе учасників дистанц. етапу наук. стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 11–23 березня 2019 р.). Варшава, 2019. С. 151–155.

10. Усна й письмова комунікація та риторика в професійній діяльності вчителя: навч. посіб. / уклад.: Н. С. Безгодова, Л. Л. Колесникова. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава, 2023. 214 с.

11. Щербакова О. А. Новий курс «Академічна риторика» як базова складова у системі вищої освіти України: обґрунтування та пропозиції впровадження. *Вища освіта України*. 2014. № 1 (3). С. 87–90.

Вікторія ГЕРМАН,

кандидат філологічних наук, доцент,
 завідувач кафедри
 української мови і літератури,
 Сумський державний педагогічний
 університет імені А.С. Макаренка

Аліна ЛОГВИНЕНКО,

студентка II курсу магістратури
 факультету іноземної
 та слов'янської філології,
 Сумський державний педагогічний
 університет імені А.С. Макаренка

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО - ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБДАРОВАНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 10-11 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасній ситуації, яка характеризується стрімкою трансформацією в усіх галузях життя суспільства, особливого значення набувають уміння самостійно та нестандартно мислити, висувати оригінальні ідеї та прогнозувати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності. Тому важливе й переосмислення поглядів щодо організації сучасного освітнього процесу.

Серед актуальних проблем провідним є питання створення такого середовища, яке забезпечить необхідні умови для виявлення, становлення та розвитку обдарованої особистості, інтелектуальними та творчими зусиллями якої забезпечується прогрес і добробут держави.

Кризові ситуації, які характерні уже декілька років поспіль для українського суспільства (пандемія коронавірусу, а потім збройна агресія) спричинили незадовільний вплив і на одну з найуразливіших категорій дітей – обдарованих.

На сьогодні надзвичайно актуальним є питання щодо подолання освітніх втрат саме цих здобувачів освіти, розвитку їхнього інтелектуально-творчого потенціалу.

Вважаємо, що одним із ефективних засобів досягнення мети є сучасні освітні технології, які ґрунтуються на активній взаємодії, особистісно-зорієнтованому підході, високій мотивації.

Незважаючи на значну кількість методичних напрацювань, проблема розвитку потенціалу обдарованих учнів 10-11 класів на уроках української мови шляхом використання сучасних освітніх технологій вивчена недостатньо. Отже, це і визначає актуальність обраної теми.

Феномен обдарованості досліджували впродовж багатьох десятиріч як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, зокрема Блум Б., Векслер Д., Гілфорд Дж, Уільямс Ф. (США); Біне А., Мейлі Р. (Франція); Хеллер К., Штерн В. (Німеччина); Волощук І., Гальченко М., Довгий О., Камишин В., Киричук В.,

Ковальчук Ю., Кузьменко В., Моляко В., Кульчицька О., Поліхун Н., Рибалка В., Тименко В. та ін.(Україна).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної та психологічної літератури засвідчує, що сьогодні немає єдиного підходу до визначення обдарованості.

Узагальнюючи різні підходи до трактування терміну, зазначаємо, що обдарованість – це цілісна, складна, багатогранна система, яка є підсумком індивідуального шляху розвитку і одночасно становить потенціал (внутрішні передумови) майбутнього розвитку особистості.

Структурними компонентами зазначеного феномену є : домінуюча роль пізнавальної мотивації, дослідницька творча активність, можливість досягнення оригінальних рішень, уміння прогнозувати, здатність до створення ідеальних еталонів, наявність критичного мислення.

Провідним елементом у визначенні хисту особистості є інтелект – сукупність загальних розумових здібностей, що забезпечують людині успіх у розв’язанні різноманітних завдань. Його основою є мислення.

Творчість розглядається як вища форма інтелектуальної активності. У психолого-педагогічній науці вона трактується як соціально значуща, практично цінна, новаторська діяльність суб’єкта, у процесі якої виробляються якісно нові, соціально суттєві матеріальні й духовні цінності, установлюються причинно-наслідкові зв’язки, вирішується життєво важливі протиріччя, робляться відкриття.

В основі функціонування освітнього процесу, зокрема й такої складової, як розвиток інтелектуально-творчого потенціалу на уроках української мови в старших класах, лежить технологія – науково обґрунтована педагогічна система, покликана забезпечувати досягнення певних завдань, орієнтуватися на чітко визначений наперед кінцевий результат.

Дослідження сучасних освітніх технологій перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Серед них варто зазначити таких, як Баханов К. О., Василенко Н. В., Васьков Ю. В., Ващенко Г. Г., Гуревич Р. С., М., Нісімчук А. С., Прокопенко І. Ф.,

Сисоєва С. О., Чепіль М. М., Янкович О. І. Розробкою особливостей технологій інтерактивного навчання займалися Пехота О., Пироженко Л., Пометун О., Дичківська І., Комар О., Єрмоленкова С., Мацько Л. тощо. Крім того, варто звернути увагу на вагомій напрацювання щодо проєктної технології (Голуб Н., Горошкіна О., Груба Т.) . Проблеми впровадження ІКТ в освітній процес вивчали Жалдак М. І., Клочко О. В., Морзе Н. В., Прокопенко І. Ф., Пошукова М. М., Дегтярьова Г., Грищенко О. Ю., Стрельников В. Ю. тощо.

Провідними освітніми технологіями, які забезпечують розвиток інтелектуального та творчого потенціалів здобувачів освіти 10-11 класів, є *інтерактивна, проєктна, інформаційно- комунікаційна*.

Інтерактивна технологія – це така організація навчання, за якої відбувається постійна активна взаємодія всіх здобувачів освіти. Саме в її основі лежить така організація творчо-дослідницької діяльності обдарованих учнів, у ході якої надається максимальна свобода розумової діяльності при побудові логічних ланцюгів, ухваленні продуманих рішень, виробленні життєвих цінностей і пріоритетів.

«Два – чотири – усі разом», «Карусель», «Акваріум», «Діалог», «Синтез думок», «Коло ідей» тощо—це популярні інтерактивні методи навчання на уроках української мови, за допомогою яких розвиваються навички спілкування, уміння учнів висловлюватися, критично мислити, переконувати, вести дискусію.

Щоб навчити учнів долати стереотипи, аналізувати матеріал, порівнювати та переконувати, доцільно використовувати такі методи: «Броунівський рух», «Мозковий штурм», «Аналіз ситуацій», «Мозаїка», «Дерево рішень», «Мікрофон».

Щоб забезпечити максимальну свободу інтелектуальної діяльності та формувати навички співпраці, варто застосовувати технології ситуативного моделювання: конференції, рольові ігри та інсценізації, драматичні замальовки.

«Дебати», «Незакінчений ланцюжок», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Метод ПРЕС» сприяють розвитку критичного мислення учнів та формують навички публічного виступу і дискутування .

Інтерактивні методи можуть застосовуватися на різних етапах уроку.

У забезпеченні творчої співпраці на початковому етапі важливу роль відіграють такі прийоми: обговорення мотиваційних висловів видатних людей про успіх, наполегливість, старання тощо, написання за ними мінітворів; самостійне створення афірмацій; початок уроку з притч, що спонукають до творчого мислення; використання кокологічних вправ, інтерактивів («Криголам», «Зіпсований телефон», «Чаша сподівань», «Прогноз погоди», «Подаруй букет» тощо).

На етапі вивчення доцільними та ефективними інтерактивними методами є «Павутинка дискусії», «Займи позицію», метод «Прес», «Кластер», «Дерево рішень», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Чотири погляди», «Торнадо», «Акваріум», «Лінія цінностей», «Барометр», «Килим ідей», «Перефразування», «Прогнозування», «Кубик Блума», «Відгадай».

Результативними на уроках української мови в 10-11 класах є такі інтерактивні форми організації навчання, як *пресконференція* та модель «*Перевернутий клас*».

Заслуговує на увагу такий інтерактивний метод, як *робота в парах*.

Хоча гра не є провідним видом діяльності на уроках української мови, але її можна використовувати як інтерактивну форму у роботі з обдарованими. Це «Лінгвістичний баскетбол», «Мовознавче лото», «Одне слово», «Мозаїка», «Ланцюжок», «Сніговий клубочок» і т.д.

На підсумковому етапі можна використати такі методи і прийоми: «Листи самооцінювання», «Есе», «Кошик», «Незакінчене речення», «Бліц-искусія», «Одним словом», «Даймонд», «Товсті й тонкі запитання» тощо.

Як правило, структура уроку із застосуванням інтерактивних технологій складається з п'яти елементів: мотивація; оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивна вправа – основна частина заняття; підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Проектна діяльність – важлива складова освітнього процесу, зокрема уроків української мови в старших класах. Вона передбачає виконання практичних завдань впродовж визначеного терміну.

Важливими складовими ефективної реалізації проектної діяльності є такі: наявність значущої проблеми, що потребує інтегрованих знань та дослідницького пошуку для її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна вагомість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; чітка структура змістовної частини проекту; дослідницький характер; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних, підбиття підсумків; коректування висновків.

Є різні підходи до класифікації методу проектів: за визначальною діяльністю, за характером взаємодії між учасниками, за поставленою метою, за кількісним складом, за дедлайном, за складністю, за формою й методами втілення в життя, за галузевою спрямованістю, за кінцевим результатом тощо.

Узявши до уваги запропоновані провідними науковцями класифікації проектів, зазначаємо, що на уроках української мови доцільним є виокремлення специфічної типології проектів, які визначаються змістом розділів чинної програми: фонетичні, лексико-фразеологічні, граматичні, орфографічні, риторичні тощо. Крім того, виділяємо креативно-мовленнєві, що спонукають школярів до творчої діяльності, результатом якої є створення відповідного інтелектуального продукту: стіннівки, антологій есе, рукописного часопису до певних подій

Беручи до уваги всі класифікації проектів, зазначимо, що для формування інтелектуального й творчого мислення учнів, на нашу думку, найбільш ефективними на уроках української мови в старших класах є дослідницькі та творчі проекти.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу.

В основі застосування ІКТ у роботі з обдарованими лежать такі принципи: швидка адаптація, діалоговий характер навчання, можливість керувати освітнім

процесом та вносити корективи в будь-який момент, різнопланова взаємодія з комп'ютером, оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи, необмежене навчання.

Кількість мультимедійної підтримки уроку може бути різною: від кількох хвилин до використання мультимедіа впродовж цілого уроку.

Онлайн-платформи (Google Meet, Zoom, Google Classroom, Classtime, Moodle, HUMAN) допомагають організувати процес засвоєння знань через систему конференцій в умовах дистанційного навчання.

Мережевим ресурсом для спільної роботи зі створення й редагування документів і зображень, спілкування в реальному часі з обдарованими є *онлайн-дошки: Whiteboard Fox, NoteBookCast, Limnu, Ziteboard, Padlet, Jambord, Linoit, Conceptboard, Groupboard, Drawchat* тощо.

Широкі можливості для розвитку творчих здібностей має онлайн-платформа «Canva». У цьому цифровому додатку можна створювати презентації, буклети, плакати, інфографіки, GIF-анімації та відео.

У роботі з обдарованими можна використовувати такі лінгвістичні портали: «Є – Мова», «Мова – ДНК нації», «Тренажер із правопису української мови», «MOVA.info», «Лайфхаки з української мови від EdEra», «Словотвір» тощо.

Розширенню знань з певних тем, розвитку інтелектуально-творчого потенціалу сприяє залучення старшокласників до проходження курсів: **«Українська мова» від освітнього проєкту «Education Era», «Сучасна українська мова», «Українська за 27 уроків» (Prometheus), «МовиТИ».**

Обдаровані можуть поглибити свій інтелектуально-творчий потенціал, переглядаючи відео на платформах: *«Експрес уроки української мови Олександра Авраменка», «Амбасадорка української Кулікова Ольга», «Ідея Олександрівна», відеоматеріали від Анни Огойко та Артура Пройдакова.*

Інтелектуальному розвитку обдарованих учнів 10-11 класів сприяють *онлайн-словники; посібники: «Неправильно-правильно» (довідник з українського слововживання Марії Волощак); «Велика чи мала» (словник-*

довідник В.В. Жайворонка), «Культура слова : мовностилістичні поради» О. Пономаріва, «Чи правильно ми говоримо?» Є. Чак тощо.

Науково-педагогічна література подає безліч різноманітних мультимедійних жанрів. До найбільш поширених належать такі : *комп'ютерна презентація, динамічні таблиці , віртуальні екскурсії, ментальні карти, онлайн-тести тощо.*

Зазначимо, що графічні моделі карт знань можна створювати за допомогою таких цифрових застосунків (вони є безкоштовні та ті, що передбачають оплату за користування) : *Draw.io, Xmind, IMindMap, Mind42, WiseMapping, Mindomo, MindMup.*

Щоб зробити процес навчання більш структурованим і інтерактивним, можна використати такі інтернет-платформи для створення та проведення тестів: *JustClass, Google Forms, Kahoot, Quizizz , Learning Apps , Wordwall, Quizlet , Online Test Pad, «На Урок», «Всеосвіта»* і т.д.

Підвищують пізнавальну активність, сприяють розвитку критичного мислення та креативності обдарованих здобувачів освіти старших класів *мовознавчі вебквести*, тематика яких може бути найрізноманітнішою, проблемні завдання можуть відрізнятися ступенем складності.

Значний потенціал для розвитку творчої особистості має *робота з «хмарами слів»*, для створення яких можна використовувати такі інтернет-сервіси, найзручнішим серед яких є *Word Art (Tagul)*.

Інтерактивний плакат – це новий електронний освітній засіб, який забезпечує відповідний рівень інтелектуально-творчого потенціалу обдарованих здобувачів освіти. У цьому виді роботи інформація представляється не відразу, а розвертається залежно від дій користувача, який управляє нею відповідними кнопками. Для створення інтерактивного плакату можна використовувати такі інтернет-сервіси : *ThingLink та Genially*.

Ефективним елементом сучасного уроку української мови є *QR-код* - графічне зображення, у якому зашифрована певна інформація, посилання на сайт чи окрему його сторінку.

Отже, упровадження сучасних методів навчання сприяє формуванню в обдарованих учнів креативності, активізує їх інтелектуальний потенціал, покращує рівень засвоєння мовознавчого матеріалу, що в подальшому забезпечить їх конкурентоспроможність на ринку праці. Використання різнопланових вправ і завдань творчого характеру сприяє формуванню креативної особистості. Їх варто добирати, ураховуючи тему та мету уроку, очікувані результати, вікові та індивідуальні особливості, психологічний стан здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 348 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. С. 370.
3. Когут О. І. Інтерактивні технології навчання. Тернопіль: Астон, 2005. 203с.
4. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник/ О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
7. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Херсон: Основа, 2003. 80 с.
8. Янкович О. І. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

Ніколь АВРАМЕНКО,
 студентка 4 курсу
 факультету іноземної
 та слов'янської філології
 Сумський державний педагогічний
 університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО- ЕСТЕТИЧНИЙ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

(на прикладі творів О. Забужко, І. Роздобудько, В. Стуса)

У контексті реформування сучасної освіти одним із головних завдань учителя-словесника є становлення духовно зрілої, мислячої, емоційно чутливої особистості, здатної сприймати літературу не лише як навчальний предмет, а як джерело світоглядного й морального досвіду.

Сучасна українська література відкриває широкі можливості для реалізації даної мети, адже вона зосереджується на внутрішніх пошуках людини, кризах ідентичності та моральних викликах часу. Вивчення творів таких авторів, як Оксана Забужко, Ірен Роздобудько та Василь Стус, сприяє вихованню у старшокласників почуття патріотизму, самоповаги та відповідальності за власний вибір.

Сучасна українська школа вимагає нових підходів до вивчення літератури, які сприяють розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту й духовних цінностей учнів. Педагогічна майстерність учителя полягає не лише у передачі знань, а й у формуванні здатності школярів співпереживати, осмислювати морально-філософські проблеми, відчувати красу художнього слова.

Під час опрацювання творчості Оксани Забужко учитель може звернути увагу на феміністичний і філософський дискурс її прози, який порушує теми свободи, тілесності, культурної пам'яті, самоусвідомлення жінки у суспільстві. Такі тексти, як «Польові дослідження з українського сексу» або «Музей покинутих секретів», стають підґрунтям для обговорення питань духовної незалежності, зв'язку особистої історії з історією народу, ролі митця у творенні національного наративу. Важливо, щоб учитель допоміг учням розкрити багатогранність цих творів і побачити за художньою формою філософське осмислення буття.

Творчість О. Забужко репрезентує філософський і психологічний виміри сучасної прози. Її твори доцільно опрацьовувати на уроках у форматі уроків-філософських досліджень, що сприяють розвитку гуманітарного мислення. Для старшокласників рекомендовано застосування методів «Фішбоун», «Асоціативний кущ», «Мозковий штурм» під час аналізу оповідань «Інструктор

із тенісу», «Сестро, сестро». Це допомагає осмислити проблеми прийняття себе, подолання психологічних травм, розуміння природи жіночої ідентичності.

Проза Ірен Роздобудько — зразок психологічної літератури, яка наближена до реалій сучасної молоді. Її твори, зокрема «Гудзик» або «Амулет Паскаля», вирізняються глибоким зануренням у внутрішній світ героїв, увагою до етичного вибору, теми кохання, самопошуку, самореалізації. У педагогічній практиці творчість Роздобудько може використовуватися для розвитку емоційного інтелекту старшокласників, обговорення понять гідності, чесності, внутрішньої сили. Важливо залучати учнів до дискусій, творчих завдань, створення читацьких щоденників, що формують особистісну позицію та уміння аргументувати власну думку.

У творчості І. Роздобудько педагогічно цінним є дослідження ролі кольористики як засобу вираження емоцій і психологічного стану персонажів. Наприклад, у романі «Зів'ялі квіти викидають» кольори білого й чорного символізують контраст між невинністю та втратою, надією і розчаруванням. Робота з такими творами розвиває у школярів уміння інтерпретувати підтекст, виявляти авторські символи, формує естетичну чутливість.

Окрему роль у шкільному курсі літератури посідає творчість Василя Стуса — поета, чия життєва й духовна позиція стала символом незламності, свободи та національної гідності. Вивчення його поезій дає змогу виховувати в учнів усвідомлення моральної відповідальності за власне слово, розуміння вартості свободи і людської гідності. Педагогічне завдання полягає у тому, щоб не лише ознайомити учнів із біографією митця, а й допомогти осмислити духовний вимір його творчості — глибину самопожертви, силу волі, любов до України.

Ліричні твори В. Стуса допомагають школярам осмислити екзистенційні проблеми людського буття, категорії простору і часу, духовну сутність людини. У ліричному світі поета виявляються антагоністичні полюси — «ворожий і гнітючий простір волюнтаризму» та «милосердний світ, здатний дарувати зцілення і щастя». Такий аналіз спонукає учнів до глибшого розуміння художнього тексту.

Методично доцільними є порівняльні аналізи поезій Стуса із творами Лесі Українки чи Тараса Шевченка, які поглиблюють розуміння ідейно-естетичної спадкоємності українського слова.

Під час вивчення сучасної української літератури особливу роль відіграють інтерактивні методи навчання: дискусії, дебати, творчі проєкти, літературні квести, рольові читання. Такі форми сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних навичок та критичного мислення. Важливо створити атмосферу довіри, у якій кожен учень може вільно висловити свою думку, навіть якщо вона відрізняється від загальноприйнятої. Такий підхід формує активну читацьку позицію та залучає старшокласників до осмислення цінностей сучасного суспільства через літературний текст.

Не менш важливим є аспект міжпредметних зв'язків. У процесі аналізу творів Забужко, Роздобудько та Стуса учитель може інтегрувати елементи історії, філософії, культурології, медіаосвіти. Це розширює світогляд учнів, допомагає їм побачити літературу як частину цілісного культурного процесу. Використання мультимедійних презентацій, відеофрагментів, інтерв'ю з авторами або їхніми сучасниками робить уроки живими, динамічними й близькими до світосприйняття молоді.

Отже, педагогічні аспекти вивчення сучасної української літератури полягають не лише у передачі знань, а передусім у формуванні здатності учнів до глибокого осмислення життя через художнє слово. Твори Оксани Забужко, Ірен Роздобудько та Василя Стуса дають змогу поєднати естетичне, моральне й громадянське виховання, зробити уроки літератури простором духовного діалогу. Завдання вчителя полягає у тому, щоб навчити учня бачити в тексті не лише художню форму, а й живу людську думку, яка виховує в людині Людину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус П. Н. Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості: лекції. Житомир : Рута, 2009. 336 с.
2. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди. Київ, 2002. 487 с.

3. Натяжко С. Психоаналітичний наратив у прозі О. Забужко. *Studia Ucrainica Varsoviensia*. 2017. Т. 5. С. 217-225.
4. Роздобудько, І. Зів'ялі квіти викидають : роман. 3-є вид. Київ : Нора-Друк, 2014. 204 с.
5. Василь Стус. Твори: у чотирьох томах і шести книгах: Т. 3: кн. 1.

Світлана МАЦЕНКО,
*студентка 1 курсу магістратури
 факультету іноземної
 та слов'янської філології,
 Сумський державний педагогічний
 університет імені А. С. Макаренка*

НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасному світі, позначеному стрімким розвитком цифрових технологій і переходом до онлайн-форм спілкування, питання невербальної комунікації набуває нового значення. Якщо традиційно невербальні засоби прийнято розглядати в контексті особистісного спілкування, то із появою платформ для відеоконференцій з'явилися нові виклики та можливості.

Згідно з поглядами Л. Бутузової та К. Харипончук «саме через невербальні засоби педагог виявляє власні наміри, саме їх «читають» і розуміють учні, тобто їх правильне застосування дозволяє вчителю чітко передати власну думку чи ставлення, стати лідером для учнівства» [1].

Мають рацію, на наш погляд, Т. Ключко та О. Росса: «Доповідач може ретельно підготувати текст свого виступу, підібрати необхідні приклади, навести переконливі аргументи. Але якщо презентація матеріалу буде монотонною, мовець не використовуватиме можливості голосових інтонацій, пауз, жестів, не супроводжуватиме промову доречними мімічними змінами, то реакцію публіки можна передбачити» [2].

Загальновідомо, що невербальна комунікація охоплює міміку, жести, пози, проксемику, кінесику, візуальний контакт, інтонацію. Проте, у цифровому середовищі ці засоби зазнають суттєвих змін через специфіку онлайн-взаємодії. Формат відеоконференцій обмежує видимість жестів, частково нівелює

роль просторових сигналів і посилює значення паравербальних, а саме: тембру, швидкості, мовлення, пауз.

У межах онлайн-зустрічей помічниками стають цифрові параметри невербальності, серед яких можемо виокремити фон, освітлення, положення камери. Наприклад, нейтральний фон і пряма посадка сигналізують відкритість і професійність, тоді як затемнене обличчя створює враження віддаленості спікера від учасників.

Передусім важливо зберігати контакт через камеру. Дивлячись безпосередньо в об'єктив, а не в екран, спікер створює ефект прямого погляду й відчуття присутності. Короткі кивки головою та усмішка сприяють підтриманню уваги слухачів, формують атмосферу довіри й відкритості.

Не менш значущими залишаються постава та позиція. Відкрита поза (розправлені плечі, руки на рівні грудей, природна жестикуляція) сигналізує про впевненість, доброзичливість і готовність до діалогу. Натомість статичність або замкнутість тіла може сприйматися як байдужість чи відстороненість.

Необхідно зазначити, що міміка та інтонація підсилюють зміст сказаного. Варіювання темпу, сили голосу, зміна інтонаційних відтінків роблять мовлення емоційно насиченим і запобігають монотонності. М'який тембр і чітка артикуляція сприяють створенню довірливої атмосфери, а помірна емоційність допомагає утримати концентрацію аудиторії.

Як правило, важливим компонентом невербальної комунікації є освітлення й фон. Джерело світла повинно бути спрямоване на обличчя, щоб виразно передавати емоції. Нейтральне тло – світла стіна, полиця з книгами чи рослина – формує професійне враження. У той же час, надто яскраве чи перевантажене фоном зображення відволікає від змісту виступу.

Безсумнівно, що помірна динаміка рухів сприяє збереженню інтересу. Зміна положення тіла, нахил до камери під час пояснення важливої думки допомагають виділити ключові тези. Водночас надмірна активність може створити хаос, тому важливо дотримуватися балансу.

Не менш важливим аспектом під час спілкування з аудиторією онлайн вважаємо зоровий ритм. Під зоровим ритмом, на нашу думку, необхідно розуміти чергування погляду в камеру, коротких пауз, усмішки, легких рухів. Надмірна ж нерухомість справляє враження втоми або відсутності енергії, тому варто свідомо змінювати вираз обличчя й пози.

Акцентуємо увагу, що не слід нехтувати паузами, адже короткі зупинки перед оголошенням важливої інформації діють як невербальний сигнал, який привертає увагу слухачів і дозволяє їм осмислити почуте. Пауза – це також момент дихання, фокусування та створення емоційного наголосу.

Не слід забувати, що під час виступу присутні слухачі, тому навіть якщо частина учасників не вмикає камери, однаково потрібно звертати на них увагу. Коментарі до реплік, звертання на ім'я, визнання внеску слухачів допомагають компенсувати відсутність візуального контакту й формують спільний інформаційний простір.

Нарешті, у цифровому середовищі важливо опанувати мову цифрових символів. Використання емоджі, коротких реакцій, опитувань або віртуальних жестів («піднята долонька», «оплески», «серце» тощо) створюють ілюзію руху та активності. Ці символічні сигнали виконують роль сучасних невербальних знаків, які допомагають зберігати взаємодію через екран.

Отже, цифрове середовище не скасовує невербальну комунікацію, а радше трансформує її. Невербальні засоби стають частиною мультимодальної комунікації, де поєднуються візуальні, звукові й текстові коди. Відтак, ефективне спілкування у цифрову добу потребує розвитку нової культури сприйняття й продукування невербальних сигналів.

Перспективним видається більш детальне вивчення явища цифрової невербальності в порівняльному аспекті – зокрема аналіз відмінностей між онлайн-поведінкою спікерів та слухачів, представників різних професійних груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутузова Л., Харипончук К. Невербальна комунікація педагога як засіб формування його авторитету. *Global science: prospects and innovations* :

матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. Велика Британія : Видавництво «Cognum», 2023. С. 557–566. URL:

<https://eprints.zu.edu.ua/38563/1/%D0%91%D1%83%D1%82%D1%83%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>.

2. Ключко Т., Росса О. Поняття, роль та складові невербальної комунікації. *Молодий вчений*. 2024. Вип. 6.1. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6296/6157>

Світлана МАЦЕНКО,

студентка 1 курсу магістратури

факультету

іноземної та слов'янської філології,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ЕКСПРЕСИВІЗАЦІЯ ДУПЛЕКСИВІВ У ПАРАНОРМАЛЬНОМУ РОМАНІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «КОХАНЦІ ЮСТИЦІЇ»

У сучасній українській лінгвістиці проблема структурних і стилістичних засобів художньої мови набуває все більшої актуальності. Особливе місце займають дуплексиви – мовні елементи з подвійним синтаксичним зв'язком, які поєднують функцію дієслівної предикації та предикативної ознаки. Аналіз дуплексивів відкриває нові горизонти для розуміння не тільки граматики речення, а й художньої функції синтаксису в літературному тексті, зокрема щодо експресивізації мовлення. порушене питання є особливо актуальним з огляду на потребу всебічного дослідження синтаксичних засобів, які формують стиль сучасної української прози.

Як відзначає Р. Христіанінова: «Дуплексив – це компонент речення, виокремлюваний на основі подвійного синтаксичного зв'язку, проте його статус у системі членів речення остаточно не визначений, зокрема дискусійними постають потрактування його функцій у формально-граматичній та семантико-синтаксичній структурі речення» [3]. Має рацію, на нашу думку, М. Вінтонів, який зазначає: «Дуплексив – члени речення з подвійним зв'язком, особливістю якого є одночасне співвідношення з обома головними членами речення» [2]. Зауваги мовознавців чітко окреслюють явище дуплексивів, адже з одного боку присутня їх формальна природа як структурний елемент речення, а з іншого – семантико-синтаксичний вимір, що дозволяє визначити їх художню функцію.

Роман «Коханці Юстиції» Ю. Андруховича є вдалим матеріалом для дослідження дуплексивів у художньому тексті, оскільки автор активно використовує синтаксичні конструкції, що передають стан, оцінку та внутрішню напругу персонажів через подвійні зв'язки.

Відтак, у реченні «*Перелякані, ледь живі громадяни найвірнішого з міст кинулися врозтіч*» [1; ст. 18] підмет *громадяни* перебуває в подвійних семантико-синтаксичних відношеннях із двома предикативними елементами – дієсловом *кинулися* та прикметниково-дієприкметниковою групою *перелякані, ледь живі*. Перший компонент *кинулися* виражає дію, другий *перелякані, ледь живі* позначає емоційно-фізичний стан суб'єкта в момент дії. Отже, підмет *громадяни* функціонує як об'єкт і дії, і стану, що свідчить про наявність дуплексивної конструкції: *громадяни кинулися + громадяни були перелякані, ледь живі*. Така подвійність формує напружену, експресивну картину події – рух і страх зливаються в єдиному синтаксичному цілому.

У реченні «*Піднявшись трохи згодом до своєї кімнати, він довго не може заснути й зачасно лежить із розплющеними очима*» [1; ст. 155] присудок *лежить* поєднано із вторинною предикативною конструкцією *із розплющеними очима*, що передає фізіологічний стан суб'єкта під час дії. Семантично це речення можна виділити як *він лежить + він є з розплющеними очима*. Таким

чином, дія й стан поєднуються в єдиному предикативному полі, створюючи відчуття безсонної напруги, внутрішнього неспокою, що виявляється через дуплексив.

Акцентуємо увагу на реченні «**Вони люблять** одне одного, **наче ангели** – з тією лише різницею, що в ангелів не буває плоті й, відповідно, статевих ознак» [1; ст. 36], яке є яскравим прикладом дуплексивної конструкції порівняльного типу, у якій один компонент виконує подвійну синтаксичну функцію. Опорним елементом є дієслово *люблять*, що виражає головну дію, а порівняльний зворот *наче ангели* є одночасно обставиною, пояснюючи як саме вони люблять і предикативним означенням, що семантично зіставляє суб'єкт дії *вони* з іншим образом *ангели*.

Така подвійність зв'язку створює дуплексивний ефект: конструкція *вони люблять* + *вони наче ангели* поєднує в собі граматичну залежність і семантичну предикацію. Завдяки цьому Ю. Андрухович не лише передає чистоту й духовність почуттів героїв, а й надає реченню поетичної глибини й філософського підтексту. Образ ангелів у ролі предикативного порівняння посилює емоційний контраст між ідеальною любов'ю й тілесною природою людини, яку автор відмежовує в другій частині речення: «з тією лише різницею, що в ангелів не буває плоті» [1; ст. 36]. Отже, дуплексивність цієї конструкції не лише граматично ускладнює речення, а й поглиблює сенс, поєднуючи дію, стан і метафоричне уподібнення суб'єктів.

Зауважимо, що речення «*Січинському це врешті набридає, і він, уже від'єднаний, підводиться з ліжка*» [1; ст. 120] становить показовий приклад дуплексивної конструкції при підметі, у якій реалізується подвійний синтаксичний зв'язок між компонентами присудкової частини. Опорним предикатом є дієслово *підводиться*, що виражає фізичну дію суб'єкта, тоді як дієприкметниковий зворот *уже від'єднаний* є вторинним предикатом і позначає внутрішній психологічний стан персонажа. У межах речення ці два елементи утворюють семантико-синтаксичний комплекс, у якому підмет *він* одночасно пов'язаний і з предикатом дії *підводиться*, і з предикатом стану *від'єднаний*.

Проведений аналіз паранормального роману «Коханці Юстиції» Ю. Андруховича засвідчує, що дуплексиви виконують не лише структурну, а й художньо-стилістичну функцію. Автор активно використовує контрукції, у яких фізична дія персонажа поєднана з його емоційним або психічним станом, створюючи багатовимірні образи. Прикметно, що дуплексивність у творі виконує функцію поглиблення смислового простору речення: подвійний синтаксичний зв'язок стає засобом художнього відтворення внутрішньої суперечливості персонажів, їхнього одночасного перебування в русі, між тілесним і духовним, активністю і відчуженням. У такий спосіб дуплексиви не лише відображають структурно-граматичні можливості сучасної української літературної мови, а й постають як інструмент художньої психологізації, що формує індивідуальний стиль письменника.

Подальші перспективи дослідження дуплексивів у паранормальному романі «Коханці Юстиції» Ю. Андруховича потребують комплексного структурно-семантичного аналізу, зосередженого на функції подвійності в художньому тексті. Першочергово, на нашу думку, необхідно провести повну інвентаризацію корпусу дуплексивних конструкцій у романі, чітко розмежувавши їх від суміжних синтаксичних явищ (іменної частини присудка, відокремлених членів речення) і класифікувавши за формою вираження (іменник в О.в., прикметник, дієприкметник, інфінітив) та типом синтаксичного зв'язку (при підметі або при додатку).

Центральним етапом вбачаємо семантико-стилістичний аналіз, який допоможе визначити як саме дуплексиви поєднують фізичну дію та внутрішній стан в єдиному предикативному полі й створюють напругу, психологізують образи персонажів та відображають подвійність, що є ключовою для постмодерної прози Ю. Андруховича.

Результати цього дослідження не лише розширять уявлення про структурні можливості сучасної української літературної мови, але й обґрунтують, що дуплексив є інструментом авторської стилістики, поглиблюючи смисловий простір речення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович Ю. Коханці Юстиції : роман. Чернівці : Меридіан Черновіц, 2018. 304 с.
2. Вінтонів М., Вінтонів Т., Бойко М. Синтаксис сучасної української мови: навч. пос. Київ: Київський столичний університ ім. Б. Грінченка, 2023. 177 с. URL: <https://surl.lu/ourjzk>.
3. Христіанінова Р. Дуплексив у формально-граматичній та семантико-синтаксичній структурі речення. *Мовознавчий вісник*. 2018. Вип. 24-25. URL: <https://surl.li/qlgowj>.

РОЗДІЛ 4

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ І ЯКІСТЬ ОСВІТИ

Наталя ГРОМОВА,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри

української мови і літератури,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

Катерина БАРИШ,

студентка 5 курсу факультету

іноземної та слов'янської філології,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА

Наразі в Україні триває впровадження реформи освіти з ключовим етапом перетворення української освіти на інноваційний інструмент, за допомогою якого всі учасники навчального процесу зможуть розвивати ключові компетентності, що необхідні для життєдіяльності у сучасному інноваційному світі, а інші матимуть можливості проводити дослідження, що впливатимуть на соціально-економічний та інноваційний розвиток країни [5].

Освітній процес є дуже складним, бо потребує постійного вдосконалення, що є надзвичайно складним явищем і він залежить від більшості факторів, які

впливають на якість цього процесу. Академічна доброчесність також є ключовим фактором у підготовці майбутніх фахівця, тому на сьогодні питання про якість освіти і академічну доброчесність є актуальним.

Ключові питання академічної доброчесності в освіті, привернуло увагу багатьох закордонних та вітчизняних науковці. Дослідження С. Паламара і М. Науменка були відкриті для здійснення оцінки морально-етичних цінностей та норм, які регулюють дотримання академічної доброчесності в освітньому середовищі [3].

Академічна доброчесність є важливим процесом в умовах цифровізації в освіті. Доброчесність є основоположним принципом в освітньому процесі, який обумовлює суворе дотримання етичних стандартів, чесності в освітній, науковій діяльності та інших сферах академічного життя.

Таким чином запровадження академічної доброчесності є невід'ємною частиною становлення якісного освітнього середовища, де принципи чесності, відповідальності є підґрунтям наукової та освітньої діяльності. Але в сучасному освітньому процесі часто спостерігаються випадки порушень цих принципів.

Застосування сучасних цифрових ресурсів надає нові можливості для навчання, але водночас є ризики недоброчесної поведінки, наприклад, такі як академічний плагіат, фабрикація даних. Технології штучного інтелекту в освіті має найбільший потенціал для покращення рівня навчання учнів та розвитку персоналізованого навчання [2, с. 252]. Проблема коректного використання штучного інтелекту є надзвичайно актуальною в сучасному світі. Технології ШІ проникають у більшість сфер людського життя, від побуту до професійної діяльності. Система освіти та наукові дослідження не є винятками.

Запровадження академічної доброчесності у штучний інтелект має великий потенціал, але поява сервісу, як ChatGPT, що розроблений компанією OpenAI, стала вибухом у інноваційному світі. Цей чат-бот створений на основі штучного інтелекту, елементом якої є нейромережа, яка стала доступним помічником для суспільства. Застосування технології штучного інтелекту спричинило впровадження академічної доброчесності у науковому просторі. Водночас уже

всі розробники технології ШІ розробили програми для перевірки текстів на антиплагіат: GPTZero, AI Writing Check, CrossPlag, OpenAI [4].

Дослідники наголошує, що необхідно сповідувати основні принципи написання матеріалів та дотримання академічної доброчесності з використанням інструментів ШІ, таких як: публікування статей з наукової сфери, створених сервісом ChatGPT, що є порушенням академічної доброчесності [1]. У своїх дослідженнях Л. Філіпенко з іншими науковцями висловлюють своє негативне ставлення на розвиток критичного мислення освітян: ШІ призводить до надмірної залежності від інформації, це може спричинити те, що люди перестануть самостійно шукати та аналізувати інформацію; ШІ часто може надавати фейкову інформацію, що призводить до того, що майбутні фахівці будуть приймати рішення на основі неперевіреної або неточної інформації [6].

Академічна доброчесність і штучний інтелект в освіті — це два важливих інструменти, що взаємодіють для того, щоб створювати нові можливості для покращення рівня навчального процесу, але з іншої сторони, вони породжують нові виклики, що ґрунтуються на чесності, етики та відповідальності. На сьогодні в освітньому процесі, технологія ШІ здатна персоналізувати навчання, автоматизувати процес оцінювання.

Тому головним етапом забезпечення цифрової етичності та академічної доброчесності є впровадження системи академічної доброчесності, до якого входять програми антиплагіату, запровадження навчальних курсів з академічної доброчесності. До прикладу, системи для перевірки текстів на плагіат, такі як Turnitin або Unicheck, що забезпечують перевірку цитування та виявляють порушення авторських прав, що формує етичні підходи до написання наукових робіт та запобігає використанню чужих робіт.

Штучний інтелект – це технологія, яка має на меті замінити традиційні методи, створивши при цьому доступне та комфортне життя для суспільства. Для того, щоб штучний інтелект давав успіхи в освітньому середовищі, варто встановити взаємодію між виробниками технології, педагогами, освітянами та залучення виробників з проміжних галузей, в тому числі і з етики. Етичні

принципи повинні стати ключовим елементом у застосуванні та використанні штучного інтелекту. Варто враховувати основні принципи: недискримінація, прозорість та конфіденційність. Дослідження науковців впливають на розуміння того, що штучний інтелект у майбутньому стане рушійною силою у зміні знань, при цьому створити комфортні умови для всіх учасників освітнього процесу.

Епоха штучного інтелекту відкриває нові можливості для розвитку освіти, але водночас ставить нові виклики перед суспільством [7]. Спроби застосовувати штучний інтелект в освіту є значним, він зможе допомогти у вирішенні багатьох проблем, з якими ми зіштовхуємось у навчальному процесі. Але, існують нові виклики та обмеження, що пов'язані із використанням та впровадженням етичних принципів. Безпека даних вважається однією із ключових у застосуванні технологій штучного інтелекту в освіті. Етичні принципи повинні бути важливим елементом під час застосування штучного інтелекту, які мають формуватися на основі аналізу та обробки даних та бути конфіденційними. Найважливіше створити та дотримуватись етичні стандарти, такі як: прозорість, відповідальність та конфіденційність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Мамаєв І. О. Правове регулювання штучного інтелекту в аспекті прийняття «AI Bill of Rights». Modern research in world science: the 11th International scientific and practical conference. Lviv, 2023. P. 1498-1504.
2. Мельник А.В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: *матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. 7 квітня 2023 р.* Глухів. 2023. С. 250-253. URL: <https://cutt.ly/twDG6sN8>
3. Науменко М.С. Реалізація принципів академічної доброчесності як дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Освітнологічний дискурс*. 2022. № 3-4. С. 76-92. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345>
4. Радченко Н.Г. Академічна доброчесність та навички якісного академічного письма як важливі компетентності здобувачів вищої освіти. Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти. *збірник науково-методичних праць*. 2022. С. 93-103. URL: http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/16638/1/Radchenko%20N.G.%20Academic%20integrity%20and%20quality_93-103.pdf

5. Реформа освіти та науки. Урядовий портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reformaosviti> (дата звернення: 10.11.2024).

6. Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. 52-56. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380>

7. Abubakar, S. S., & Zeki, A. M. (2020). Artificial Neural Networks in Education: A Review. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 11(6), 1–8.

Карина ГРИШИНА

здобувач I курсу другого

(магістерського) рівня вищої освіти

*факультету іноземної та слов'янської
філології,*

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

Наталія ГРОМОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Професійна етика педагога є системою моральних принципів і норм, які регулюють його діяльність, стосунки з учасниками освітнього процесу та суспільством. У ХХІ столітті однією з ключових вимог до цієї етики стала академічна доброчесність. Вона визначена Законом України «Про освіту» як сукупність етичних принципів та встановлених правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової діяльності [1]. Актуальність проблеми зумовлена стрімким розвитком інформаційних технологій, що ускладнює запобігання плагіату та вимагає від

педагога не лише контролю, а й формування глибокої ціннісної орієнтації у здобувачів освіти.

Академічна доброчесність охоплює такі базові цінності, як чесність, довіра, справедливість, повага та відповідальність. У контексті професійної діяльності педагога ці принципи реалізуються на двох рівнях, що формує його подвійну відповідальність. По-перше, педагог, як науковець і суб'єкт наукової діяльності, зобов'язаний дотримуватися доброчесності у власних дослідженнях, публікаціях та підготовці навчальних матеріалів [2]. Це означає нульову толерантність до плагіату, фабрикації чи фальсифікації даних, необ'єктивного рецензування та порушення авторських прав. Дотримання цих норм є основою його морального авторитету. По-друге, педагог є ключовим агентом, який впроваджує та контролює принципи доброчесності серед студентів, виступаючи для них рольовою моделлю.

Якщо викладач сам допускає порушення або демонструє зневагу до правил, це нівелює всі освітні зусилля щодо формування доброчесної культури. Його завдання — не лише виявити порушення, а й забезпечити превентивну освіту щодо важливості належного цитування та поваги до інтелектуальної власності [3]. Етична відповідальність вимагає від педагога створення прозорих і справедливих механізмів оцінювання. Для ефективного впровадження доброчесності педагог повинен змінити підходи до проектування навчальних завдань. Завдання мають бути сконструйовані таким чином, щоб унеможливити або значно ускладнити недоброчесні практики. Це досягається через персоналізацію завдань, що враховує місцевий контекст або особистий досвід студента, використання проміжних етапів контролю (наприклад, подача плану, чернетки, бібліографії до фінальної роботи), а також акцент на застосуванні, аналізі та синтезі інформації замість простого її відтворення.

Дотримання академічної доброчесності у професійній діяльності педагога вимагає системного підходу, що включає методичні, етичні та технологічні аспекти. Насамперед, необхідно розробляти чіткі та зрозумілі критерії оцінювання всіх видів робіт, з обов'язковим зазначенням правил оформлення

посилань та наслідків порушень. Застосування сучасних систем перевірки на плагіат (наприклад, Unicheck) є необхідним інструментом контролю, проте не має бути єдиним, адже педагог повинен навчити студентів використовувати ці системи як інструмент самоконтролю, а не лише як засіб покарання. Особливий виклик становить інтеграція Штучного Інтелекту (ШІ), зокрема генеративних моделей, які стрімко поширюються і створюють нові етичні дилеми [3]. Педагог має розробити етичні рекомендації для студентів щодо допустимого та недопустимого використання ШІ у навчанні, балансує між інноваціями та академічною чесністю. Ефективне запобігання недоброчесності також полягає у формуванні навичок критичного аналізу, синтезу інформації та правильної роботи з джерелами, що перетворює навчання з процесу відтворення на процес створення знань.

Здійснення академічної доброчесності є не лише індивідуальною відповідальністю педагога, але й інституційною відповідальністю закладу освіти. Це вимагає від адміністрації створення ефективних внутрішніх нормативних актів, які чітко регламентують процедури розгляду порушень та визначають санкції. Заклад освіти повинен забезпечувати постійне навчання викладачів та студентів у сфері академічної етики, організовувати роботу Комісій з академічної доброчесності та гарантувати їхню незалежність та об'єктивність. Тільки за умови єдиної політики від керівництва до кожного викладача та студента, можна створити стійку культуру довіри та чесності. Прикладом такої політики є розробка та публікація кодексів честі, які не лише перелічують заборони, а й пропагують цінності наукового співтовариства.

Таким чином, академічна доброчесність є не просто адміністративною вимогою, а ключовою етичною цінністю, яка визначає професійну ідентичність сучасного педагога. Його етична відповідальність полягає у свідомому дотриманні принципів доброчесності у власній науковій діяльності та у послідовному формуванні цієї культури серед здобувачів освіти. Подальші дослідження мають бути зосереджені на розробці уніфікованих етичних норм та методик викладання, які б ефективно інтегрували новітні технології (зокрема

III) в освітній процес, зберігаючи при цьому високі стандарти академічної чесності. Тільки через утвердження доброчесності у всіх ланках освітнього процесу, підтриманого як індивідуальною етикою, так і інституційною політикою, можна гарантувати якість підготовки фахівців і підвищити довіру суспільства до освітньої та наукової сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 08.11.2025).
2. Сидоренко Т. Академічна доброчесність як складова наукової етики та освітнього процесу у вищій школі. Перспективи та інновації науки. 2022. № 7(12). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-390-404](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-390-404) (дата звернення: 08.11.2025).
3. Цуркан-Сайфуліна Ю. В., Агатій Ю. Д. Академічна доброчесність як складова професійної етики в контексті глобалізації освіти. Law and Society. 2024. № 4. С. 359–363. URL: <https://doi.org/10.32842/2078-3736/2024.4.50> (дата звернення: 08.11.2025).

Наталія ГРОМОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Каріна ФЕДІРКО,

студентка 5 курсу факультету
іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЦІННІСНО-ЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

У сучасному освітньому просторі важливо не тільки передавати знання, але й формувати культуру поведінки в освітньо-науковій діяльності, адже саме вона забезпечує сталий розвиток освіти, довіру до результатів навчання та створює передумови для етичного спілкування у науковому середовищі. Академічна культура педагога-дослідника, її ціннісно-етичні орієнтири, є фундаментом, на якому вибудовується академічна доброчесність — не просто як набір формальних правил, а як внутрішня переконаність особистості діяти чесно та відповідально.

Під академічною доброчесністю розуміють комплекс етичних принципів і правил, визначених законом, якими мають керуватися учасники освітнього процесу упродовж навчання, викладання та провадження наукової діяльності задля забезпечення довіри до результатів освіти і досліджень [3]. Це поняття поєднує у собі моральні й правові аспекти поведінки людини у сфері знань. У цьому контексті важливо з'ясувати, які саме ціннісно-етичні орієнтири мають бути в основі академічної культури педагога-дослідника, як вони впливають на формування доброчесності та яку роль у цьому процесі відіграє вищий навчальний заклад.

Метою дослідження є показати, що ціннісно-етичні орієнтири — це не додатковий чи формальний елемент академічної діяльності, а ключовий чинник формування доброчесності у педагогів-дослідників, що забезпечує їх професійне зростання і розвиток академічного середовища в цілому.

Академічна доброчесність нерідко сприймається як певний набір заборон — не списувати, не плагіатити, не фальсифікувати результати. Проте таке спрощене розуміння зводить її до зовнішнього контролю, в такому разі без міцної морально-ціннісної основи правила залишаються декларативними та не формують внутрішню етику науковця. Міжнародний центр академічної доброчесності виокремлює шість фундаментальних цінностей: чесність, довіру,

справедливість, повагу, відповідальність і мужність [6]. Кожна з них утворює окремий вимір морального простору наукової діяльності.

Чесність передбачає правдиве представлення власних результатів і відкритий виклад думок, що є основою довіри в науковій спільноті. Довіра означає створення атмосфери, у якій усі учасники академічного процесу впевнені в добросовісності один одного. Справедливість проявляється у рівності можливостей, об'єктивності оцінювання та відсутності упередженості. Повага до ідей і авторства інших осіб формує академічну етику спілкування, а відповідальність — це усвідомлення наслідків власних дій у навчальному та дослідницькому процесах. Мужність, своєю чергою, полягає у здатності діяти чесно навіть у складних обставинах, не піддаючись тиску чи спокусі порушити етичні норми [1].

Крім базових цінностей, академічна культура педагога-дослідника охоплює такі орієнтири, як самостійне мислення, критичний підхід до інформації, прагнення до наукової новизни, культура етичної комунікації та усвідомлення освітньої відповідальності. Вони дозволяють науковцю не просто відтворювати відомі знання, а формувати новий смисловий простір у науці та освіті, де панує відкритість і взаємоповага.

В українському контексті поняття академічної доброчесності закріплено в Законі України «Про освіту», де воно визначається як поєднання етичних принципів та законодавчих норм у діяльності всіх учасників освітнього процесу. Академічна культура, у свою чергу, розглядається як складова соціального капіталу університету, що безпосередньо впливає на підвищення якості освітніх та наукових результатів [2; 5; 6]. Таким чином, доброчесність стає не лише моральним, а й стратегічним ресурсом розвитку освітніх інституцій.

Ціннісно-етичні орієнтири не мають залишатися лише на рівні декларацій або програмних документів. Вони повинні реалізовуватись у щоденній поведінці педагога-дослідника: у добросовісному цитуванні, визнанні авторства, дотриманні принципу об'єктивності при оцінюванні, повазі до різних точок зору, чесному поданні результатів досліджень і готовності визнавати власні помилки

[4]. Такий підхід сприяє перетворенню доброчесності на внутрішню норму поведінки, що проявляється не під тиском, а як природна етична звичка.

Не менш важливою є роль університету, котрий виступає простором соціалізації наукової етики. Заклад вищої освіти утворює систему нормативно-регламентаційних документів, проводить освітні заходи, що стосуються академічної доброчесності, створює умови для відкритої комунікації та контролю за якістю дослідницької роботи. В той же час контроль повинен поєднуватися з діалогом, наставництвом та просвітницькою діяльністю, щоб етика не перетворювалася на систему покарань, а стала природним компонентом освітнього середовища.

Серед ключових функцій університету у формуванні академічної культури варто назвати впровадження етичних кодексів, навчальних курсів із академічної доброчесності, підтримку прикладів етичної поведінки викладачів, систематичний моніторинг дослідницької діяльності, а також розвиток мотиваційних механізмів, які заохочують доброчесність через суспільне визнання й підтримку [3]. Важливим чинником стає створення культури відкритості, у межах якої обговорюються етичні дилеми, проблеми цитування, питання відповідальності та взаємоповаги у спільних наукових проєктах. Без такої системної підтримки ціннісно-етичні орієнтири залишаються декларативними, а не дієвими [1].

Формування академічної культури є тривалим і складним процесом, який супроводжується низкою викликів. Серед них — формалізм і декларативність, коли правила доброчесності залишаються «на папері»; тиск на результати, що провокує недоброчесну поведінку; недостатнє розуміння ціннісного виміру науки; культурні бар'єри, клієнтелізм і конкуренційний тиск; а також обмежені ресурси для підтримки етичних ініціатив [4]. Подолати ці виклики можливо лише через поступову інтерналізацію цінностей — тобто їх усвідомлене прийняття на рівні особистості, коли етична поведінка стає невід'ємною рисою професійної діяльності.

Дієвими інструментами цього процесу виступають етичні дискусії, навчання на реальних кейсах, підвищення культури академічного обговорення, стимулювання якісної, а не кількісної науки, а також інтеграція у міжнародні програми доброчесності, які поширюють найкращі практики академічної етики [6].

Таким чином, ціннісно-етичні орієнтири академічної культури — чесність, повага, довіра, мужність, справедливість, відповідальність, самостійність мислення та етична комунікація — становлять фундамент, без якого академічна доброчесність не може стати внутрішньою позицією. Вони трансформуються у конкретну професійну поведінку педагога-дослідника, проявляючись у коректному цитуванні, об'єктивності, конструктивній взаємодії та чесності результатів. Університет, у свою чергу, повинен бути не лише контролюючою, а й підтримувальною структурою, що створює умови для морального розвитку й формування культури довіри [5].

Подолання викликів формування академічної культури можливе лише за умови діалогу, відкритості, партнерства й поступового прийняття етичних норм як природної складової академічного життя.

Ціннісно-етичні орієнтири — це не надбудова над доброчесністю, а її смисловий фундамент і рушій формування живої, людяної та якісної академічної спільноти. Вони визначають моральний обрис сучасного педагога-дослідника, спрямовують його діяльність на служіння істині, повазі до знання, до колег і студентів. Саме через призму цих орієнтирів академічна доброчесність набуває не формального, а глибоко особистісного і соціального виміру — стає частиною професійної ідентичності вченого та педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтіярова, Х. Ш., Голубєва, М. О., & Рябець, І. В. Складові загальної академічної культури студентства. *Відповідальні за випуск*, 26, 2022.

URL:

https://tpgnpu.ho.ua/images/my_images/doc_pdf/vidavnictvo/2022/zbirnik_maket_SG-13-05-2022.pdf#page=26

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Кришталь А. О. Актуальні кейси з академічної доброчесності: навчальний посібник. Черкаси: ЧПБ імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2023. 75 с. URL: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/23100/1/КриштальА.О._академ.доброч._кейси.pdf
4. Попадич, О. Формування академічної доброчесності майбутніх педагогів як складник професійної підготовки та діяльності вчителя. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 2025. (7), 176-182. URL: <https://orcid.org/0000-0003-1426-4114>
5. Стасюк, О. Л., Хомік, О. М., Ліщук-Торчинська, Т. П., & Тарасюк, Л. М. Формування академічної доброчесності як професійної компетентності здобувачів освіти в умовах закладу вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. (20). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16763803>
6. Yadav, S. K. Referencing and Avoiding Plagiarism. In *Research and Publication Ethics*, 2023. (pp. 205-227). Cham: Springer International Publishing. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-26971-4_11

Сергій ГОНЧАРОВ,

магістрант спеціальності

Середня освіта (Українська мова і література)

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ПЛАГІАТ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНІЙ ОСВІТИ: ПРОФІЛАКТИКА ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Сучасна освіта перебуває в епіцентрі глобальних змін, зумовлених інформатизацією суспільства, розвитком цифрових технологій і вільним доступом до знань. Водночас ці процеси супроводжуються низкою проблем,

серед яких особливе місце займає явище плагіату. Плагіат — це не лише форма академічної недоброчесності, а й прояв девальвації цінності праці, творчості та самостійного мислення. У контексті освітнього середовища він становить серйозну загрозу для якості навчання, розвитку особистості й авторитету наукових установ.

Проблема академічного плагіату особливо актуальна для України, яка в процесі реформування системи освіти орієнтується на європейські стандарти доброчесності, прозорості та відповідальності. Прийняття Закону України «Про освіту» (2017 р.) започаткувало правові механізми боротьби з академічною недоброчесністю, однак ефективність їх реалізації потребує системної підтримки з боку освітніх закладів, викладачів і самих студентів.

У найзагальнішому розумінні плагіат — це привласнення чужих ідей, текстів, результатів дослідження чи творчої праці без належного посилання на джерело. В освітній практиці плагіат може проявлятися у кількох формах: текстовий плагіат, ідейний плагіат, самоплагіат, плагіат перекладу. Усі ці форми свідчать про відсутність академічної культури й критичного мислення, що суперечить принципам сучасної освіти.

Виникнення плагіату обумовлюється низкою соціальних, психологічних та організаційних чинників. По-перше, це зниження мотивації до навчання й орієнтація на формальний результат — оцінку чи диплом, а не на процес пізнання. По-друге, недостатня сформованість навичок академічного письма, вміння працювати з джерелами та оформлювати посилання. По-третє, відсутність належного контролю з боку викладачів і закладів освіти, а також обмежений час на виконання письмових робіт.

Не менш важливим чинником є культурна толерантність до недоброчесності, коли списування або копіювання не сприймається як серйозне порушення. Це формує спотворене уявлення про академічну етику й підриває довіру до результатів навчання.

Плагіат має руйнівний вплив не лише на індивідуальний рівень, а й на систему освіти в цілому. Для студента він призводить до зниження рівня знань,

втрати навичок самостійного мислення, а також формує звичку уникати відповідальності. Для викладача — це втрата авторитету та демотивація у навчальному процесі. На інституційному рівні плагіат підриває довіру до навчального закладу, знижує його репутацію в академічному середовищі, може стати причиною скасування ліцензій чи наукових ступенів.

Профілактика плагіату починається з формування академічної доброчесності як базової цінності освіти. Успішна профілактика можлива лише за умови комплексного підходу, який включає: освітній компонент, організаційний, технологічний і мотиваційний.

Подолання плагіату вимагає системного підходу, який об'єднує освітні, виховні, технологічні та правові механізми. Насамперед важливо виховувати культуру академічної доброчесності через навчання студентів основам академічного письма, правильному цитуванню, роботі з джерелами та розумінню авторського права. Курси й тренінги з академічної культури мають стати невід'ємною частиною освітніх програм усіх рівнів.

Викладачі повинні виступати не лише контролерами, а й наставниками, які формують у студентів мотивацію до самостійного мислення, повагу до чужої інтелектуальної праці та відповідальність за власний текст. Важливим чинником є створення сприятливого середовища, де чесність цінується, а не лише вимагається.

Технологічна складова боротьби з плагіатом полягає у використанні сучасних антиплагіатних систем (Unicheck, StrikePlagiarism, PlagiarismCheck), що дають змогу виявляти запозичення й одночасно навчати студентів уникати помилок. Проте ефективність таких засобів залежить не від суворості контролю, а від педагогічної культури їх застосування.

Необхідним є вдосконалення нормативної бази закладів освіти: створення положень про академічну доброчесність, діяльність етичних комісій, чітке визначення відповідальності за порушення. Проте акцент має бути не на покаранні, а на профілактиці, просвіті та підтримці тих, хто прагне працювати чесно.

Ключову роль відіграє розвиток критичного мислення. Педагогічні практики, що стимулюють аналіз, дискусію й творчий підхід до навчання, мінімізують ризик плагіату, оскільки формують здатність створювати оригінальний текст і власну позицію.

Варто також заохочувати відкриту науку, студентські публікації й обговорення досліджень, адже прозорість і публічність підвищують рівень відповідальності авторів. Не менш важливим є мотиваційний аспект — публічне визнання доброчесних досягнень і формування позитивного іміджу чесного дослідника.

У підсумку, ефективна боротьба з плагіатом передбачає не лише контроль, а й створення культури, у якій чесність, самостійність і повага до чужої праці стають внутрішніми переконаннями кожного учасника освітнього процесу.

Отже, плагіат у сучасній освіті є складним і багатовимірним явищем, що підриває довіру до системи знань і гальмує розвиток науки. Його подолання вимагає не лише технічних рішень, а насамперед зміни освітньої культури, спрямованої на виховання чесності, відповідальності й поваги до інтелектуальної праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
2. Наказ МОН України «Про затвердження Положення про академічну доброчесність» від 15.08.2021 р.
3. Ковальчук, О. Академічна доброчесність як складова культури освітнього процесу. Освітологічний дискурс, 2022.
4. Тімченко, І. Формування навичок академічного письма у студентів-філологів. Педагогічна освіта: теорія і практика, 2021.
5. Unicheck. Academic Integrity Guide. <https://unicheck.com/ua>

Софія ОСТАПЕНКО,

*студентка 1 курсу ОР Магістр курсу
факультету іноземної*

*та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ – ЗАПОРУКА ВИСОКОЇ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Імперативи «якість освіти» та «академічна доброчесність» – це не абсолютно нові категорії в освітній сфері, але на сучасному етапі суспільного розвитку вони набувають особливої важливості. Незаперечним є факт, що якість освіти і боротьба з академічною недоброчесністю завжди залишались ключовими складовими освітньої політики різних держав, інтенсивність реалізації яких залежала від соціально-економічних і культурних умов, а також наявності кризових або негативних явищ. Такі обставини потребували оперативного реагування для закріплення стабільності в усіх соціальних сферах та забезпечення сталого розвитку. Такі тенденції спостерігаються і в наші дні у більшості країн Європи та в Україні. Для європейських держав пріоритетом стала концепція динамічної економіки, орієнтованої на знання, покликана сприяти сталому розвитку, підвищувати економічну продуктивність, забезпечувати соціальну злагоду та інтеграцію регіону.

Розгляд останніх досліджень науковців демонструє, що питання забезпечення якості освіти та дотримання принципів академічної доброчесності в закладах освіти всіх типів і форм власності має виняткову актуальність. Зокрема, ключові аспекти якості освіти, механізми забезпечення освітньої якості в зарубіжних країнах і можливості їхнього впровадження в українські заклади вищої освіти у контексті сталого розвитку аналізували О. Гаращук і В. Куценко. Участь здобувачів освіти в оцінюванні освітніх послуг досліджувала О. Гилюн, а концептуальні підходи до управління системою покращення функціонування закладів вищої освіти розробляли О. Зінченко, С. Горська та Д. Зінченко. Важливий аспект відповідальності освітніх закладів за внутрішню якість освіти висвітлювала Н. Сидоренко. Соціологічне дослідження якості вищої освіти і

визначення стратегічних напрямів розвитку внутрішньої системи забезпечення її якості проводили Д. Карамішев, Н. Гришина, О. Грибко і Т. Ревенко. Крім того, питання моніторингу, механізмів та оцінювання якості вищої освіти за різними напрямами розглядали А. Василюк, М. Дей і В. Базелюк. Питання забезпечення принципів академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин були предметом досліджень таких науковців, як О. Башкір, Л. Засекіна та І. Тодорова. Теми розвитку академічної доброчесності в освітньому середовищі висвітлювались у роботах І. Драча та О. Слободянюк. Щодо європейських та українських практик запобігання порушенням академічної доброчесності, їх аналіз проводили В. Зінченко, А. Метіль, Я. Тицька та ін.

Основний зміст нормативно-правових актів України, спрямованих на забезпечення якості освіти та дотримання академічної доброчесності, можна звести до ключових положень. Так, зокрема, у 2002 році, ще до приєднання до Болонського процесу, в Україні було прийнято Указ Президента «Про Національну доктрину розвитку освіти». У ньому вказано, що модернізація системи освіти повинна відповідати сучасним досягненням науки, культури і соціальної практики. Якість освіти була позначена як державний пріоритет та необхідна умова для забезпечення національної безпеки. Цим документом передбачається використання матеріальних, фінансових, кадрових і наукових ресурсів для досягнення високої якості освіти, що реалізується через зв'язок між освітою, наукою, педагогічною теорією і практикою. Також акцентується на врахуванні громадської оцінки освітніх послуг і державних стандартів.

У 2013 році був виданий Указ Президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», де одним із першочергових завдань стало підвищення якості освіти на основі інноваційних підходів. Надалі, у Законі України «Про освіту» 2017 року, закріплюється визначення якості освіти в якості відповідності результатів навчання встановленим стандартам, вимогам законодавства або договору про освітні послуги. Встановлено, що якість освітньої діяльності оцінюється за рівнем організації освітнього процесу, який забезпечує здобуття якісної освіти відповідно до чинних норм. Також Закон

регламентує механізми забезпечення якості через три головні напрямки: внутрішню систему забезпечення якості в закладах освіти, зовнішню систему оцінки і контроль якості діяльності органів управління та установ, відповідальних за це [2, с. 50].

В контексті академічної доброчесності визначено етичні принципи і правила для учасників освітнього процесу. Їхня ціль – підтримання довіри до результатів навчання та наукових досягнень. До порушень академічної доброчесності відносяться плагіат, самоплагіат, фальсифікація даних, списування, обман, хабарництво, упереджене оцінювання, створення перешкод або переваг здобувачам освіти, а також тиск на педагогічних працівників будь-яким способом. Академічна відповідальність передбачена для всіх учасників освітнього процесу за відхилення від визначених норм. Водночас академічна доброчесність виступає умовою забезпечення якості освіти та її індикатором. Академічна доброчесність служить фундаментальною складовою для підтримки високого рівня якості освіти, адже вона сприяє зміцненню довіри до результатів навчання та наукових здобутків. Вона включає в себе принципи чесності, поваги до інтелектуальної власності та етичної поведінки з боку всіх учасників освітнього процесу. Все це сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників і зміцненню репутації навчальних закладів. Порушення академічної доброчесності дуже часто перетинаються з корупційними проявами, проте переважно відображають особливості саме освітньої та наукової діяльності [5, с. 42].

Зв'язок академічної доброчесності з якістю освіти полягає в:

- підвищенні довіри: практика доброчесності сприяє зміцненню довіри до результатів навчання і наукових досягнень, що вказує на високий рівень якості освіти;
- розвитку навичок: академічна доброчесність допомагає розвивати вміння правильно працювати з інформацією та сприяє формуванню самостійності;

- підвищення конкурентоспроможності: дотримання принципів академічної доброчесності робить випускників закладу освіти більш конкурентоспроможними на сучасному ринку праці;

- формування репутації: академічна доброчесність забезпечує створення позитивного іміджу для освітніх установ та їхніх випускників [10, с. 88].

Наразі в закладах освіти недостатньо сформоване середовище, що сприяло б ефективному впровадженню культури академічної доброчесності серед учасників освітнього і наукового процесу. Відсутня дієва система просвітницької роботи, формування відповідних традицій та норм поведінки, а також належне інформування щодо можливих наслідків порушень принципів академічної доброчесності. Ці порушення часто пов'язані з діями корупційного характеру, такими як хабарництво, надання необґрунтованих переваг або створення перепон, шахрайство задля отримання незаконної вигоди та ін.

Отже, академічна доброчесність слугує фундаментом якісної освіти, що гарантує чесність, відповідальність і шанобливе ставлення до знань. Але в системі освіти є чимало проблемних аспектів, які стосуються академічної доброчесності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башкір О. Реалізація принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти України. *Освітологічний дискурс*. 2021. Том 22. Вип. 2. С. 77–90.
2. Гаращук О. В., Куценко В. І. Якісна освіта – інструмент сталого розвитку (зарубіжний досвід та українські реалії). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2019. Випуск 23, частина 1. С. 49–55.
3. Гилюн О. В. Якість вищої освіти в оцінках студентів університету. *Соціологія*. 2016. № 4 (132), квітень. С. 84–87.
4. Драч І. І., Слободянюк О. М. Порушення академічної доброчесності: причини та ставлення студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 1. С. 220–227.
5. Засекіна Л. В. Академічна доброчесність, якість освіти та якість життя студентів в умовах дистанційного навчання під час COVID-19. *Наукові записки*

Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». Вид-во НаУОА. 2021. № 12. С. 41–45.

6. Зінченко В. Академічна доброчесність як основа сучасного процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, том 3. С. 198–205.

7. Метіль А. С. Реформування галузі освіти щодо запобігання проявів плагіату та корупції у вищих навчальних закладах України. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція*. 2019. № 38. С. 153–155.

8. Сидоренко Н. Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти в Україні як суспільно-освітній пріоритет. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2016. Вип. 4 (31). С. 81–86.

9. Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти: монографія / Д. В. Карамішев, Н. М. Гришина, О. В. Грибко, Т. В. Ревенко та ін.; за заг. ред. д. держ. упр., проф. Д. В. Карамішева. Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2020. 180 с.

10. Якість вищої освіти: теорія і практика: навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей; кол. авторів: А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк (та ін.]; НАПН України, Університет менеджменту освіти. Київ : Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.