

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка

Рада молодих науковців

LITTERIS ET ARTIBUS: НОВІ ГОРИЗОНТИ

Випуск X

Частина 1

Кременець 2025

Litteris et Artibus: Нові горизонти : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Випуск Х. Частина 1. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2025. 207 с.

*Друкується згідно з рішенням Ради молодих науковців
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
ім. Тараса Шевченка (протокол № 21 від 4 листопада 2025 р.).*

Збірник містить тези доповідей, представлені в рамках роботи Х Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців «Litteris et Artibus: Нові горизонти».

Редакційна колегія:

Пасевич Марія Олександрівна, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Тригуба Олена Василівна, кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Яловський Павло Миколайович, доктор філософії, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Клак Дмитро Сергійович, викладач кафедри інформаційних технологій та методики навчання інформатики КОГПА ім. Тараса Шевченка;

Старух Павло Володимирович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти КОГПА ім. Тараса Шевченка.

Дизайн: Киричок С. В.

Верстка: Горголь В. А., Пасевич М. О.

Відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен, а також за дотримання норм академічної доброчесності несуть автори публікацій.



<i>Litteris et Artibus:</i>	МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА	<i>нові горизонти</i>
-----------------------------	---	-----------------------



УДК 502.11:[81'25:811.161.2]

Безруков Андрій,

кандидат філологічних наук, доцент,
Український державний університет науки і технологій

ТРАНСЛАТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІДТВОРЕННЯ ЕКОДИСКУРСУ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасна гуманітаристика дедалі частіше звертається до проблем екології мови та мовлення, що відображають глобальні зміни у взаєминах між людиною, суспільством і природою. На перетині лінгвістики, екології та культурології формується еколінгвістика, яка досліджує, яким чином мова формує екологічну свідомість, відтворює цінності сталого розвитку й впливає на світогляд. Одним із ключових понять еколінгвістики є екодискурс – система мовних і когнітивних засобів, за допомогою яких конструюється уявлення про природу, довкілля та місце людини у світі. Саме зв'язок еколінгвістики з іншими дисциплінами зумовлює застосування міждисциплінарного підходу до студіювання екодискурсу [1, с. 69], який охоплює не лише екологічну термінологію, а й глибші рівні, зокрема метафоричні структури, образність, символіку, а також етичні настанови, що визначають екологічну поведінку.

У художній літературі екодискурс набуває особливої виразності, адже саме художній текст має здатність емоційно моделювати взаємодію людини з природою, відтворюючи як гармонійні, так і руйнівні аспекти цієї взаємодії. В умовах глобальної екологічної кризи сучасна художня проза дедалі частіше апелює до болючих питань, пов'язаних із формуванням екологічної свідомості, глобальними змінами клімату та взаємозв'язком людини й довкілля. Показово, що саме в художньому тексті екологічна тематика розкривається багатовимірно – через образи, метафори, символи, наративні структури, що відтворюють не лише фізичну, а й духовну взаємодію людини з природним світом.

Серед найновіших зразків «зеленої» (екоапокаліптичної, кліматичної, постантропоцентричної тощо) художньої літератури, що у ХХІ ст. переживає період активного розвитку, можемо навести

«Дерева» (“The Overstory”, 2018) і «Збентеження» (“Bewilderment”, 2021) Річарда Пауерса, «Бангкок прокидається від дощу» (“Bangkok Wakes to Rain”, 2019) Пітчая Судбантхада, «Грінвуд» (“Greenwood”, 2019) Майкла Крісті, «Під землею» (“Underland: A Deep Time Journey”, 2019) Роберта Макфарлейна, «Міграції» (“Migrations”, 2020) Шарлотти Макконагі, «Фауну» (“Fauna”, 2020) Крістіан Вадне, «Погода» (“Weather”, 2020) Дженні Оффілл, «Міністерство майбутнього» (“The Ministry for the Future”, 2020) Кіма Стенлі Робінсона, «Нову пустелю» (“The New Wilderness”, 2020) Дайан Кук, «Річку» (“The River”, 2020) Пітера Геллера, «Комор 8» (“Barn 8”, 2020) Деби Олін Анфертс, «Псалом для диких створінь» (“A Psalm for the Wild-Built”, 2021) Беккі Чемберс, «Країну ельфів» (“Cloud Cuckoo Land”, 2021) Ентоні Доера, «Майю» (“Maya of the In-between”, 2021; “Maya of the World”, 2022) Сіті Беннетт, «Колібри-саламандру» (“Hummingbird Salamander”, 2021) Джеффа Вандермеєра, «Море спокою» (“Sea of Tranquility”, 2022) Емілі Сент-Джон Мандел, «Дім посухи» (“The House of Drought”, 2022) Денніса Момбаєра, «Великий перехід» (“The Great Transition”, 2023) Ніка Фуллера Гугінса, «Синє небо» (“Blue Skies”, 2023) Томаса К. Бойла, «Кору дерев» (“The Bark of Trees”, 2023) Меган Хантер, «Ґрунт» (“Soil: The Story of a Black Mother’s Garden”, 2024) Камілли Т. Данжі, «І тому я реву» (“And So I Roar”, 2024) Абі Даре та «Насіння» (“Seed”, 2025) Бріанни Лі.

Еколінгвістичний аналіз художніх творів дозволяє дослідити взаємозв'язок мови та культури, простежити вплив текстових смислів на формування екологічної ідентичності та визначити специфічні лінгвістичні засоби, що функціонують у екологічному й культурному контекстах, адже «досвід природи» опосередковується культурою [2, с. 228]. Цей підхід підкреслює значення міждисциплінарної взаємодії лінгвістики та екології для розуміння художнього тексту, стилістичних засобів авторських інтенцій і культурних кодів, а також формування «зеленої» свідомості. У межах тексту актуалізується спосіб письма про природу, крізь який «зелені» автори «інтерпретують та перевіряють свої спостереження за допомогою художньої мови» [3, с. 19].

Перспективним напрямом еколінгвістичних досліджень є вивчення перекладів, у межах яких аналізується, як мовні та екологічні аспекти, стилістика й смислова структура оригіналу зберігаються або трансформуються під час перекладу, а також виявляються міжмовні та міжкультурні відмінності у сприйнятті «зеленої» літератури. Очевидно, що відтворення відповідних наративів в іншомовному середовищі потребує високого рівня

перекладацької компетентності та екологічної чутливості. Саме тому у фокусі сучасної транслатології опиняються еколінгвістичні засади перекладу екодискурсу. Відтворення екологічних метафор, символів і стилістичних прийомів у перекладі передбачає не лише збереження художньої цілісності тексту, а й адекватну репрезентацію екологічного світогляду.

У сучасних міждисциплінарних студіях транслатологія розглядається як інструмент, що дозволяє оцінити вплив перекладу на сприйняття екологічних концептів і на культурну рецепцію еконаративів. Водночас, очевидно, що переклад «зеленої» літератури потребує розуміння еколінгвістичного контексту, у якому твір було створено. В українськомовному перекладі завдання перекладача полягає насамперед у збереженні когнітивних і ціннісних аспектів, адже екологічні уявлення значною мірою формуються мовними засобами та культурними контекстами оригіналу. Однією з основних проблем перекладу екодискурсу є відтворення *специфічної термінології та лексики*, що описує природні явища, флору, фауну, екологічні процеси тощо. В українській мові для цього часто застосовується калькування, пояснювальні додатки або адаптовані відповідники. Відтворення *стилістичних і художніх засобів*, характерних для «зеленої» літератури, має базуватися на прагненні перекладача зберегти естетичний ефект тексту, не спотворюючи його художньої цілісності. Особливу увагу слід приділяти *культурним аспектам* перекладу, оскільки «зелена» література нерідко відображає локальні екологічні проблеми, традиції взаємодії з природою та специфічні місцеві реалії. Перекладач може застосовувати стратегії адаптації, пояснювальні примітки або парафрази, що дозволяють зберегти смисл та атмосферу тексту. Не менш важливим аспектом перекладу є відтворення *етичних і філософських вимірів* екодискурсу, оскільки «зелена» література часто апелює до моральної свідомості читача, порушує питання відповідальності за природу, критикує антропоцентричний світогляд і розкриває складні моральні дилеми сучасності. Тому слід прагнути зберегти ці етичні імперативи, виразнюючи авторську позицію та інтегруючи її в лінгвокультурний контекст українськомовного читача.

Список використаних джерел

1. A Systematic Literature Review on Ecological Discourse Analysis (2014–2023) / X. Song et al. *Journal of World Languages*. 2025. Vol. 11, no. 1. P. 50–74. URL : <https://doi.org/10.1515/jwl-2024-0034>.

2. Feder H. Ecocriticism, Posthumanism, and the Biological Idea of Culture. *The Oxford Handbook of Ecocriticism* / ed. by G. Garrard. Oxford University Press, 2014. P. 225–240. URL : <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199742929.013.006>.

3. Stewart F. A Natural History of Nature Writing. Washington, D. C : Island Press, 1995. 279 p.



УДК 82-93:37.091.12:008

Димовська Анна,

кандидат філологічних наук, методист,
Комунальний заклад «Балтський
педагогічний фаховий коледж»

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ВІД АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Постановка проблеми. Сучасна підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає не лише опанування методики навчання мовно-літературної освітньої галузі, але й усвідомлення виховного потенціалу літератури для дітей та юнацтва в контексті культурно-історичних цінностей. У межах Нової української школи (НУШ) саме культурно-історичний підхід забезпечує можливість інтегрувати аналіз художнього твору з формуванням у дітей ключових компетентностей, серед яких – національна ідентичність, естетичний смак, повага до традицій та культурного розмаїття.

Як зазначає М. Сковера, класика дитячої літератури завжди має соціокультурне забарвлення, адже вона є «відображенням цінностей і норм, прийнятих певною спільнотою у визначену історичну епоху» [5, с. 15]. Це означає, що дитяча книга може розглядатися не лише як текст, а як носій культурної пам'яті – інструмент передачі поколіннєвого досвіду.

Мета нашого дослідження: обґрунтування освітнього потенціалу культурно-історичного підходу у вивченні дитячої літератури в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також аналіз можливостей його застосування для формування ціннісних

орієнтацій, національної ідентичності та педагогічної рефлексії студентів.

Для досягнення цієї мети передбачено:

- розкрити сутність культурно-історичного підходу у контексті сучасної педагогічної освіти;
- проаналізувати досвід його реалізації у європейській освіті (на прикладі Польщі та Німеччини);
- визначити особливості впровадження цього підходу в українській системі підготовки вчителів початкових класів;
- з'ясувати методичний потенціал дитячої літератури як засобу формування світоглядних і морально-ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку.

Результати дослідження. Вивчення дитячої літератури у педагогічному ЗВО потребує інтеграції історико-культурного підходу у процес аналізу та інтерпретації текстів на практичних та семінарських заняттях. Це дозволяє студентам розглядати художні твори як результат конкретного соціального замовлення, відображення епохи, мови, моралі тощо.

Культурно-історичний підхід в аналізі художньої літератури ґрунтується на розумінні літературного твору як продукту певної епохи, культури, історичних умов і світоглядних цінностей, що панували у суспільстві на час його створення. Він виходить із того, що література невіддільна від історії та культури народу, а тому її аналіз має враховувати контекст – соціальний, культурний, філософський, політичний, мовний тощо.

Основні засади культурно-історичного підходу мають бути зрозумілі здобувачам освіти; їх необхідно регулярно застосовувати в практиці аналізу текстів з метою формування літературознавчої компетентності студентів – майбутніх педагогів. Серед цих засад:

- єдність літератури й культури – художній твір розглядається як частина культурного процесу, що відображає ментальність народу, його традиції, мораль, систему цінностей;
- історизм – кожен твір аналізується у зв'язку з історичними обставинами: коли і чому він був написаний, які події чи ідеї вплинули на його зміст і форму;
- автор і епоха – особистість письменника сприймається як представник свого часу: його світогляд, освіта, соціальне становище, національні особливості – усе це допомагає глибше зрозуміти твір;
- рецепція читача – як змінюється сприйняття тексту різними поколіннями – що в ньому «говорить» сучасним дітям, а що залишається в межах своєї історичної доби.

– міждисциплінарність – для аналізу застосовуються знання з історії, етнографії, філософії, культурології, психології, педагогіки.

У контексті дитячої літератури застосування цього підходу допомагає сформуванню у здобувачів освіти навички:

– демонстрації, як через казки, вірші, оповідання передається дух епохи (наприклад, український побут, народна мораль, традиції);

– формування в учнів ціннісного ставлення до культурної спадщини;

– розвитку аналітичних умінь молодших школярів (зокрема визначення зв'язку між художнім образом і реальним життям минулих поколінь);

– виховання історичної свідомості та національної ідентичності в учнів.

Юстина Дещ-Тригубчак (Польща) наголошує, що спільна робота дітей і дорослих над формуванням канону дитячої літератури сприяє формуванню ціннісної тяглості між поколіннями, розвитку критичного мислення та емоційної емпатії [3, с. 80]. Для студентів педагогічних спеціальностей це відкриває нові методичні можливості – розгляд літературного твору не лише як тексту для аналізу, а як діалогічного простору для осмислення минулого й сучасного.

Проаналізуємо європейський досвід реалізації культурно-історичного підходу у процесі вивчення дитячої літератури. Так, у польську освітню практику активно впроваджено культурно-історичний компонент у навчання дітей. Як показують дослідження Уршулі Врублевської та Магдалени Хоїнської-Кежель, ще у ХХ ст. польські педагоги наголошували на ролі казки, легенди та історичного оповідання у вихованні патріотизму, любові до рідного краю та мови [6, с. 85]. У сучасній польській педагогічній освіті цей принцип зберігається через інтеграцію національного фольклору та історичних сюжетів у дитячу літературу.

Німецький досвід засвідчує, що культурно-історичний підхід реалізується не лише через зміст, а й через матеріальність дитячої книги. У колективній статті «The Well-Worn Book and the reading child» проаналізовано, як зміни у дизайні, ілюстрації та поліграфії дитячих книжок відображають суспільне бачення дитинства у різні історичні періоди [4, с. 540–542]. Таким чином, навіть форма книги стає носієм культурного сенсу.

У колективній монографії «Early Childhood Education in Germany» під редакцією Б. Блоха та ін. описано еволюцію підходів у дошкільній і початковій освіті Німеччини. Автори підкреслюють, що врахування культурних традицій, регіональних особливостей та історичної пам'яті у змісті дитячих текстів формує у дітей почуття

належності до спільноти [2, с. 72]. Вважаємо цей досвід цінним для української педагогіки, де питання національної ідентичності має особливу вагу.

В Україні культурно-історичний підхід до дитячої літератури сягає XIX століття – розквіту історичної школи літературознавства й критики, які вже тоді були покликані забезпечувати «всебічний і цілісний підхід до твору, <...> єдність змісту й форми, <...> зв'язок його з фольклором та історичною епохою» [1, с. 53]. На сучасному етапі цей підхід реалізується на кількох рівнях:

1. Освітньо-програмний рівень – курс «Дитяча література» в закладах педагогічної освіти передбачає формування у студентів компетентності в інтерпретації тексту як відображення культурного досвіду.

2. Методичний рівень – поєднання аналізу творів із народознавчими, мистецькими та історичними дисциплінами.

3. Виховний рівень – розвиток ціннісних орієнтацій: поваги до рідного слова, традицій, моральних засад української культури.

Варто зауважити, що курс дитячої літератури має відмінності на різних освітніх програмах: є варіанти, коли в межах курсу вивчається і українська, і зарубіжна література для дітей та юнацтва; є варіанти, коли на освітній програмі вивчається окремо дві дисципліни – українська дитяча література та зарубіжна дитяча література. Однак, у будь-якому разі вивчення таких дисциплін готує майбутніх педагогів до роботи з дитячою книгою у початковій школі. На нашу думку, саме в контексті НУШ культурно-історичний підхід дозволяє вивести дитячу літературу за межі просто «навчального предмета» і зробити її джерелом формування свідомої особистості, що усвідомлює своє місце у національній культурі.

Для майбутнього вчителя початкової школи такий підхід передбачає:

- інтеграцію історико-культурного аналізу у завдання з читання та обговорення текстів;
- створення міжпредметних зв'язків (література – історія – мистецтво);
- використання локального культурного матеріалу (легенди рідного краю, історії про видатних постатей);
- формування у дітей умінь співвідносити події, зображені у творі, з власним досвідом і сучасністю.

Як підсумовує Ю. Дещ-Тригубчак, «...вивчення дитячої літератури, що враховує культурну пам'ять, розвиває не лише знання, а й здатність до етичного судження» [3, с. 81].

Висновки. Таким чином, культурно-історичний підхід у вивченні дитячої літератури є ключем до формування педагогічної рефлексії, світоглядної глибини й культурної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи. У поєднанні з принципами НУШ він створює простір для розвитку дитини як учня, читача і громадянина.

Українська педагогічна традиція, спираючись на європейський досвід, має всі передумови для поглиблення цього підходу в підготовці вчителів – з урахуванням сучасних викликів, потреб суспільства та національної стратегії розвитку освіти.

Список використаних джерел

1. Наєнко М. К. Історія українського літературознавства і критики : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 520 с.
2. Bloch B., Kuhn M., Schulz M., Smidt W., Stenger U. (Eds.) Early Childhood Education in Germany: Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. Routledge, 2022. 184 p.
3. Deszcz-Tryhubczak J. et al. Productive Remembering of Childhood: Child-Adult Memory-Work with the School Literary Canon. *Humanities*. 2019. Vol. 8, No. 2. Pp. 74–82.
4. Hombrecher H., Wassiltschenko J. The Well-Worn Book and the reading child: Cultural and cognitive aspects of materiality in German children's literature. *Neohelicon*. 2020. T. 47. P. 537–557.
5. Skowera M. Classics of Children's Literature: Definitions – Ideologies – Theoretical Concepts. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*. 2020. № 5. Pp. 9–20.
6. Wróblewska U., Choińska-Kieźel M. Pre-school Education in Poland in the 20th Century as a Forgotten and Underestimated Source of Contemporary Trends and Pedagogical Inspirations. *Kultura i Edukacja*. 2021. № 2 (132). S. 80–95.



УДК 355.23:82.0

Остапенко Ігор,
доктор філософії, полковник,
начальник кафедри військової підготовки спеціалістів
Держспецтрансслужби;
Боговик Оксана,
кандидат філологічних наук, доцент,
Український державний університет науки і технологій

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИХОВАННЯ ОФІЦЕРСЬКОЇ ЕТИКИ ТА ПАТРІОТИЗМУ: СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Постановка проблеми. У сучасних умовах ведення повномасштабної війни формування нового покоління українських офіцерів потребує інноваційних підходів до виховання морально-етичних якостей та патріотизму. Традиційні методи виховання часто виявляються недостатніми для формування цілісної особистості, здатної до морального вибору в умовах екстриму. Виникає гостра потреба в інструментах, що дозволяють не лише транслювати цінності, але й емоційно переживати їх, трансформуючи у внутрішні переконання.

Мета дослідження. Формування професійної ідентичності офіцера вимагає як високого рівня спеціальних знань, так і міцного морально-психологічного стрижня, фундаментом якого є етика та патріотизм. Поряд з теоретичним навчанням та військовою підготовкою, важливу роль відіграє гуманітарний компонент, серед якого художня література виступає потужним та унікальним інструментом виховання. Аналіз художніх творів і літературних персонажів зокрема дозволяє виокремити та узагальнити риси офіцерського ідеалу та, що не менш важливо, продемонструвати наслідки його відсутності, а також забезпечує перехід від абстрактних норм статуту до живого досвіду, впливаючи на

- *емоційне засвоєння норм:* на відміну від сухих параграфів статутів, література пропонує історії, які викликають емоційний резонанс. Сумнів, біль, радість перемоги та тягар відповідальності,

пережиті разом із літературним героєм, стають частиною особистого досвіду курсантів;

- *вміння моделювати складні ситуації*: твори дозволяють «прожити» моральні дилеми, з якими стикається офіцер, наприклад: конфлікт між безпосереднім наказом і власною совістю, вибір між життям підлеглого і виконанням бойового завдання та ін. Це формує готовність до прийняття нелегких рішень у реальному житті;

- *формування корпоративної культури*: спільне читання та обговорення класики або сучасних авторів-військовиків створює єдиний ціннісний та культурний код серед офіцерського складу, посилюючи почуття єдності та приналежності до традиції.

Результати дослідження. Актуальність дослідження художнього тексту як інструменту виховання офіцерської етики та патріотизму посилюється в умовах триваючої російсько-української війни. Сучасна українська література, створена учасниками бойових дій та свідками подій, формує новий дискурс осмислення військового досвіду, що має значний педагогічний потенціал для реалізації якого необхідно структурувати роботу з художніми текстами відповідно до ключових виховних завдань. Пропонуємо наступну класифікацію функцій художньої літератури у вихованні офіцерської етики та патріотизму, з опорою на сучасні українські твори.

Емоційно-ціннісна трансформація через механізм ідентифікації

Сучасна література про війну, створена безпосередніми учасниками подій, забезпечує ефект присутності та емоційне занурення в реальність бойових дій. Наприклад, збірка поезій Миколи Кривцова «*Вірші з бійниці*» та прозовий щоденник Володимира Запеки «*Бабах на всю голову*» перетворюють абстрактні поняття честі, обов'язку та відповідальності на особистісні переконання. Теоретичну основу цього процесу розкриває концепція історій як психологічних інструментів Кірана Ігана, розвинена у співпраці з Г. Брюсом Фергюсоном [3, с. 1–10]. Вчені доводять, що наративи є потужним засобом структурування мислення та емоцій, формуючи ціннісні орієнтири через зв'язок історичного досвіду з конкретними місцями та контекстами. У разі військової літератури такий підхід забезпечує інтеграцію історичного мислення в освітній процес: натуралістичні описи поєднуються з глибокою рефлексією, що сприяє внутрішньому перетворенню курсантів, які не просто спостерігають за героєм, а через механізм ідентифікації «проживають» його шлях, інтерпретуючи ключові цінності як власні.

Моделювання етичних дилем як тренінг морального вибору

Художні твори виступають унікальним полігоном для відпрацювання поведінки в ситуаціях, які неможливо повністю відтворити в навчальному середовищі. Роман Петра Белянського *«Битись не можна відступити»* та повість Вікторії Суботіної *«Полон»* пропонують реалістичні сценарії морального вибору в умовах екстриму, як-от: конфлікт між виконанням наказу та порятунком життів підлеглих, поведінка у полоні та ін. Таким чином художня література стимулює емпатійне мислення та етичну рефлексію, дозволяючи особистості «пережити» досвід іншого без реальної небезпеки, а читання художнього тексту «розширює моральний зір», формуючи уявлення про складність людських мотивів і наслідків рішень. У цьому сенсі літературні твори виконують функцію соціальної «лабораторії почуттів», де майбутні офіцери навчаються приймати морально обґрунтовані рішення, керуючись не лише наказом, а й гуманістичними цінностями [6].

Формування національної ідентичності через колективну пам'ять

Сучасна українська література активно створює новий «архів пам'яті» воєнного досвіду, який стає фундаментом для національної ідентичності. Книги Богдана Логвиненка *«Деокупація. Історії опору українців. 2022»* та Олега Михеда *«Позивний для Йова. Хроніки вторгнення»* поєднують документальні свідчення з художнім осмисленням. Це робить колективний історичний досвід релевантним особисто для кожного курсанта. Через такі тексти формується уявлення про спільну долю, боротьбу та цінності, які варто відстоювати, що є суттю патріотизму як активної громадянської позиції. Дослідники розрізняють «комунікативну пам'ять» (життєвий досвід сучасників) та «культурну пам'ять» (увічнені форми згадування) [1, с. 125–133]. Література виконує роль «медіатора пам'яті», переводячи комунікативний досвід учасників війни в стабільну культурну форму, яка стає національним архівом, що консолідує суспільство навколо спільних цінностей і трагедій. Сучасна українська військова проза постає саме таким потужним наративом, який об'єднує мільйони навколо спільного уявлення про боротьбу, свободу та майбутнє. Курсанти, занурюючись у ці твори, дізнаються не просто факти, а пізнають основи національної ідентичності, усвідомлюючи себе частиною великої історичної спільності з її героїчними і трагічними досвідом.

Розвиток емпатії та лідерських якостей

Сучасний офіцер – це не лише командир, але й лідер, здатний чути та піклуватися про психологічний стан підлеглих. Твір *«Мисливці за щастям»* Валерія Пузіка та поетична збірка [dasein:

оборона присутності] Ярини Черногуз, демонструють важливість емоційного інтелекту в умовах війни. Відверті розповіді, наче сповідь про внутрішній світ, страх, страждання та спроби зберегти людяність у військовослужбовців, сприяють розвитку здатності до співпереживання у майбутніх офіцерів. Ця якість є критичною для підтримки морального духу підрозділу та запобігання психологічним втратам, адже здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями та емоціями інших є критичною для ефективного лідерства [4, с. 93–102], а психологічна стійкість є його ключовим компонентом [5]. Художні твори, що розкривають внутрішній світ учасників бойових дій, виступають унікальним тренувальним майданчиком для розвитку соціальної чутливості та емпатії. Література, що відверто говорить про психологічні травми, формує в майбутніх офіцерів розуміння механізмів стресів та шляхів їх подолання, що дозволяє їм не лише ефективно керувати, але й активно піклуватися про психологічне здоров'я підлеглих. Таким чином, художній текст стає інструментом формування лідера, здатного до співпереживання та підтримки підлеглих в умовах стресу.

Структурування ціннісних орієнтацій через символічні образи

Художня література працює з потужними символами, які стають орієнтирами для свідомості та здійснюють соціальний вплив через легітимацію певних цінностей і практик [2]. Повість Марії Паплаускайте «*Потяг прибуває за розкладом. Історії людей і залізниці*» та роман Тетяни Касьян «*Наше. Спільне. Як зберегти в собі людину під час і після війни*» створюють символи спротиву, стійкості та єдності. Ці образи, засвоєні на емоційному рівні, стають внутрішніми орієнтирами, що структурують систему цінностей майбутнього офіцера, трансформуючи патріотизм з абстрактної ідеї в особисту мотиваційну силу, а символи не просто відображають реальність, а активізують певні схеми сприйняття і оцінки, формуючи «габітус» офіцера, що визначає його професійну поведінку на підсвідомому рівні.

Висновки. Художній текст у сучасному українському контексті перестає бути лише джерелом естетичного задоволення. Він перетворюється на потужний дидактичний інструмент, що забезпечує глибинне, особистісне засвоєння норм офіцерської етики та формування патріотизму. Інтеграція сучасної української літератури про війну в освітньо-виховний процес військових ЗВО та академій є не просто актуальною, але й життєво необхідною для виховання нового покоління офіцерів-лідерів, здатних не лише

перемагати, але й нести моральну відповідальність за свою країну та її майбутнє.

Список використаних джерел

1. Assmann J. Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*. 1995. № 65. P. 125–133.
2. Bourdieu P. Language and Symbolic Power. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1991. 320 p.
3. Egan K., Ferguson G. B. Integrating Place-Based and Historical Thinking in Social Studies Education: A Conceptual Framework. *The Journal of Social Studies Research*. 2017. Vol. 41, No. 1. P. 1–10.
4. Goleman, D. What Makes a Leader? *Harvard Business Review*. 1998. Vol. 76, No. 6. P. 93–102.
5. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. Oxford : Oxford University Press, 2007. 256 p.
6. Nussbaum M. C. Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life. Boston : Beacon Press, 1995. 160 p.



УДК 801:82/9

Церковняк-Городецька Олеся,
кандидат філологічних наук, старший викладач,
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут

ВІЙСЬКОВА ЛІТЕРАТУРА: ЗАРОДЖЕННЯ, РОЗВИТОК, ПЕРСПЕКТИВА

Повномасштабне вторгнення рф в Україну 24 лютого 2022 року змінило хід історії і життя мільйонів людей. Сьогодні про нашу державу говорить весь світ. Українському народові просто необхідно працювати над пам'яттю війни, а саме фіксувати, берегти, переосмислювати війну у всіх її можливих проявах культурологічному, соціальному, історичному контекстах.

Саме тому військова література якнайповніше здатна це зробити, бо військова література – це специфічний жанр, який охоплює

різноманітні твори, що стосуються історії війни, військової справи, стратегії та тактики, а також психології військовослужбовців та цивільних осіб в умовах війни. Вона включає як художні твори, так і наукові праці, мемуари, бойові звіти та інші документи.

Постановка проблеми: окреслити зародження та розвиток військової літератури в Україні.

Мета дослідження: описати та акцентувати на розвитку військової літератури.

Результати дослідження. Розкриваючи заявлену тему, ми не можемо не посилатися і не читати матеріали професорки Тамари Гундорової про розуміння війни та військової літератури зокрема : «Війна дає новий поштовх літературі. Першою реагує поезія, і я вражена, як багато нових цікавих поетичних текстів постало за ці п'ять місяців. Але війна на Донбасі розпочалася ще 2014 року, і відтоді з'явилося багато добрих текстів про те, чим є війна в Україні. Я назвала би дві книжки: «Інтернат» Сергія Жадана і «Довготу днів» Володимира Рафєєнка. Обидва автори походять із Донбасу».

Отже, літературознавиця наголошує на поезії як лакмусовому папірці суспільства і не даремно маємо прекрасну збірку Гліба Бабіча «Вірші та пісні» (2021). Його поезія була надзвичайно музична для Kozak System. Бабіч написав сім пісень, зокрема «Подай зброю», «Сила і зброя», «Досить сумних пісень», «Свобода наче любов», «Мольфар», «Ті, що тримають небо над Різдвом» та «Не покинь». Відеокліп на пісню «Не покинь» презентували вже після загибелі автора текстів пісень. Ярини Чорногуз, авторка збірки віршів «Як вигинається воєнне коло» (2020; коханому Миколі Сорочуку («Красний») яка отримала шевченківську премію за збірку «[dasein: оборона присутності]» (2023). Поезія – це текст хвилини емоцій, вражень, переживань, бо епічне полотно потребує часу та роботи над словом. В цьому велич поезії та її трагізм.

Автори військових текстів – це воїни-письменники, яких мобілізували або добровольці, й бійці, що почали писати саме під час війни. Також це волонтери, журналісти, переселенці, цивільні письменники. Всі вони пишуть геть по-різному. Навіть якщо брати суто комбатантську прозу, то в ній теж є і художня література, і мемуаристика (щоденники, спогади), і вірші. Книги дуже різножанрові, серед них багато і хроніки, аналітики. Серед масової літератури – найрозповсюдженішим є жанри бойовика та мелодрами.

Ганна Скоріна засновниця про військову літературу у своєму інтерв'ю зазначає наступне: «На сьогодні ми маємо понад 1000 книг, і серед цієї кількості кожен може знайти щось для себе за жанрами.

Більше переважає документалістика та щоденникові записи. Окрім художньої й документальної прози, є мелодрами, містика, фантастика, артбуки та фотобуки. Знову ж таки – моя особлива прихильність до мальовисів... І ще є книжки, де присутній гумор. Він їдкий, саркастичний, а подекуди й чорний, і він особисто мене підтримує. Ти читаєш і думаєш: чорт забирай, люди проходять через пекло і не втрачають почуття гумору, то й ти тримайся і роби, що можеш».

Сучасні книги про російсько-українську війну – дуже цінні історичні свідчення і майбутній національно-стратегічний контент, бо по-перше – це пам'ять про людей, бої, передача досвіду саме військова література допомагає зберігати пам'ять про героїзм військових трагедії, гумор, людей на війні, а також служить джерелом для навчання майбутніх поколінь військових.

Військова література має потужний психологічний аспект, бо дозволяє краще розуміти психологічні та соціальні наслідки війни для солдатів та цивільних осіб; вивчення стратегій і тактик через літературні та наукові джерела допомагає вдосконалювати військове управління і підготовку армії. Українська військова література багатожанрова, різноманітна, строката, яскрава кожен автор має свій стиль, образ, військовий шлях. Про філософські роздуми, сенси пишуть Артем Чех «Точка нуль», Андрій Кириченко «Мисливців за градами»; твори для дітей написали Віталій Запека «Полінка», «Полінка в країні дурниць», Олена Мокренчук «Аліска фронтова лисичка», Іван Андрусак, Майта Анна «Жерар – Партизан», Інна Курило «Кексик-захисник», гумор Анатолій Стодола «Стодола FM».

На окрему увагу заслуговують видавці військової літератури одним з лідерів на цьому ринку є видавництво «Білка», директорка Ірина Білоцерківська зазначила: «Ми віримо, що книги здатні формувати культуру, надихати суспільство і зберігати важливе – саме тому працюємо з пристрасстю до кожної історії». Головний принцип, за яким працює видавництво – це те, що книга повинна викликати позитивні емоції та дарувати потужні переживання. Військова література не просто про текст, а важливу соціальну місію, актуальні потреби й запити суспільства. Військовий текст не просто має естетичну цінність, а історичну, філософську, соціальну, терапевтичну.

Висновки. Військова література є важливим інструментом для вивчення історії, аналізу військових стратегій та розуміння впливу війни на людей. Вона служить не лише як джерело знань для

військових професіоналів, а і як емоційний і соціальний відгук на складні ситуації, з якими стикаються люди в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Тамара Гундорова, Юн Йонгхо. За право бути видимими, право говорити і право існувати сьогодні й бореться моя Україна. *Критика* (листопад, 2022). URL : <https://krytyka.com/ua/articles/tamara-hundorova-za-pravo-buty-vydymy-pravo-hovoryty-i-pravo-isnuvaty-sohodni-i-boretsia-moia-ukraina> (дата звернення: 01.10.2025).



УДК 81'243

Чернецька Світлана,
старший викладач,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації володіння іноземною мовою стає необхідною складовою професійної підготовки фахівців різних галузей, зокрема й військових. Одним із найбільш ефективних шляхів удосконалення навчального процесу з англійської мови є використання автентичних матеріалів, які сприяють формуванню не лише мовленнєвих навичок, а й міжкультурної компетентності. Актуальність теми зумовлена потребою у вдосконаленні методики добору та застосування автентичних матеріалів відповідно до навчальних цілей і рівня володіння мовою слухачів (курсантів).

Мета дослідження. Проаналізувати теоретичні засади та практичні підходи до використання автентичних матеріалів у процесі навчання англійської мови; визначити критерії добору автентичних джерел, їхні дидактичні можливості та роль у розвитку комунікативної компетентності майбутніх офіцерів.

Основний зміст. Автентичні матеріали – це тексти, створені носіями мови для реального спілкування, а не спеціально для навчання. Їх використання забезпечує наближення до природного мовного середовища, формує стійку мотивацію до вивчення мови та допомагає розвивати вміння адекватно реагувати у різних комунікативних ситуаціях. До найпоширеніших видів автентичних матеріалів належать газетні статті, інструкції, подкасти, відео з відкритих освітніх платформ, фрагменти військових звітів або інтерв'ю. Застосування таких ресурсів дозволяє інтегрувати лексико-граматичний, соціокультурний і прагматичний компоненти мовної компетентності. Методика роботи з автентичними матеріалами передбачає етапність: передтекстову підготовку (зняття мовних труднощів), роботу з текстом (виконання аналітичних та комунікативних завдань) і післятекстову діяльність (дискусія, моделювання ситуацій, рольові ігри). Особливо ефективним є використання автентичних відеофрагментів у межах ситуативного навчання, що дозволяє курсантам застосовувати вивчену лексику у професійному контексті.

Результати дослідження. Практика показує, що системне використання автентичних матеріалів підвищує рівень володіння усним та письмовим мовленням, сприяє розвитку навичок критичного мислення, розширює словниковий запас, формує навички самостійного пошуку та аналізу інформації англійською мовою.

Висновки. Автентичні матеріали є важливим засобом підвищення якості навчання англійської мови у вищій військовій школі. Вони забезпечують реалістичність навчального процесу, розвивають мовленнєву гнучкість і здатність ефективно спілкуватися в міжкультурному середовищі. Подальші дослідження доцільно спрямувати на створення системи критеріїв добору автентичних ресурсів для військових закладів освіти та розробку методичних рекомендацій для викладачів.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2020.
2. Tomlinson, B. Developing Materials for Language Teaching. London: Bloomsbury, 2013.
3. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2014.

4. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40(2). P. 97–118.

5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. *Pearson Education*. 2015.

6. Nunan, D. Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press, 2004.



УДК 81'243

Панова Діана,
викладач, Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ

Постановка проблеми. В умовах трансформації системи вищої військової освіти особливого значення набуває формування в курсантів умінь професійного спілкування англійською мовою. Сучасні методи навчання мають забезпечити активну взаємодію між викладачем і слухачами, створюючи умови для практичного використання мови у змодельованих професійних ситуаціях. Інтерактивні технології стають одним із ключових інструментів підвищення ефективності освітнього процесу.

Мета дослідження – розглянути роль інтерактивних технологій у процесі формування професійного англомовного мовлення курсантів, визначити основні принципи їх упровадження у навчальний процес.

Інтерактивні технології базуються на взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що сприяє розвитку мовленнєвих, аналітичних та соціальних навичок. Використання таких методів, як рольові ігри, ситуативне моделювання, навчальні дебати, інтерактивні платформи (Kahoot, Padlet, Quizlet, Mentimeter), сприяє підвищенню мотивації курсантів, розвитку самостійності та впевненості у мовленні. У процесі навчання професійної англійської мови важливо інтегрувати елементи командної взаємодії – спільне вирішення комунікативних завдань, аналіз відеоситуацій з військової практики,

обговорення оперативних звітів англійською мовою. Такий підхід сприяє формуванню навичок реального спілкування у професійному контексті, розвиває критичне мислення та вміння швидко адаптуватися до ситуацій міжкультурної взаємодії.

Результати дослідження. Впровадження інтерактивних технологій підвищує якість навчання англійської мови, активізує пізнавальну діяльність курсантів, забезпечує індивідуалізацію навчання та формує навички командної співпраці.

Висновки. Інтерактивні методи навчання сприяють не лише розвитку іншомовної компетентності, а й вихованню професійно важливих якостей курсантів – ініціативності, відповідальності, комунікативної гнучкості. Їх системне впровадження у процес підготовки майбутніх офіцерів відповідає сучасним вимогам до військової освіти та забезпечує високу якість професійної мовної підготовки.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2020.
2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education, 2015.
3. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2014.
4. Thornbury S. How to Teach Speaking. Longman, 2005.
5. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press, 2004.
6. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Pearson Education, 2007.
7. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Macmillan Education, 2011.



УДК 81'373:004.738

Шиліна Анна,
викладач, Комунальний заклад
«Балтський педагогічний фаховий коледж»

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

У сучасному світі знання іноземних мов є невід'ємною складовою успішної особистості, професійного розвитку та міжкультурної комунікації. Англійська мова, яка на початку ХХІ століття остаточно набула статусу глобальної лінгва франка, сьогодні виконує не лише роль засобу міжнародного спілкування, а й потужного інструмента культурного та інформаційного впливу. Вона стала мовою науки, бізнесу, технологій, інтернету та популярної культури, що зумовлює необхідність її постійного вивчення й дослідження у контексті нових суспільних викликів.

Динамічний розвиток англійської мови зумовлений стрімким поступом технологій та цифрової культури, яка дедалі глибше інтегрується в усі сфери людського життя. Інтернет, соціальні мережі, мобільні застосунки й віртуальні платформи створили новий тип комунікації, у якому мовні процеси відбуваються у надзвичайно швидкому темпі. У цифровому просторі з'являються нові слова, скорочення, хештеги, меми, неологізми, що миттєво поширюються серед користувачів у різних куточках світу.

Особливого значення цей процес набуває серед сучасної молоді, для якої соціальні мережі є основним середовищем самовираження та взаємодії. Молоде покоління активно формує нові мовні норми, що часто виходять за межі традиційної граматики та стилістики, створюючи унікальний феномен – **«цифрову англійську» (Digital English)**. Цей різновид мови характеризується гнучкістю, креативністю, міжкультурною відкритістю та одночасно викликає низку лінгвістичних і педагогічних питань, пов'язаних із збереженням мовної культури, норм та автентичності спілкування. Отже, дослідження впливу цифрової культури та соціальних мереж на

сучасну англійську мову є надзвичайно актуальним завданням сучасної лінгвістики та методики навчання іноземних мов.

Розвиток англійської мови в епоху цифровізації характеризується інтенсивними змінами, що охоплюють усі рівні мовної системи – від лексики до прагматики. Цифрова культура та соціальні мережі стали не лише простором комунікації, а й потужним каталізатором мовних інновацій, формуючи нові моделі спілкування, які відображають ритм сучасного життя.

Одним із найпомітніших проявів впливу цифрової культури є стрімке збагачення англійського лексикону новими словами та виразами. Значна частина неологізмів виникає внаслідок розвитку інтернет-комунікації та соціальних мереж. До таких належать слова *influencer* (особа, яка має вплив у соціальних мережах), *binge-watch* (перегляд кількох епізодів серіалу підряд), *FOMO* (*fear of missing out* – страх щось пропустити), *ghosting* (раптове припинення спілкування без пояснення) та *doomscrolling* (нескінченне прокручування негативних новин).

Інтернет-комунікація передбачає економію часу та мовних засобів, що стимулює активне використання акронімів і скорочень. Найуживанішими серед них є *LOL* (*laughing out loud*), *BTW* (*by the way*), *TBH* (*to be honest*), *IRL* (*in real life*). Вони спочатку функціонували виключно в онлайн-листуванні, однак згодом проникли й у розмовне мовлення, що демонструє взаємопроникнення писемної та усної комунікації.

Значну роль у формуванні цифрової англійської відіграють орфографічні та графічні особливості. Користувачі активно застосовують емоджі, повтори літер, зміну регістру та пунктуаційні відхилення для передання емоційного стану: *I'm sooo happy!!!, so tired...*. Писемне мовлення стає експресивним і наближається до усного, а комунікація набуває мультимодального характеру – текст, зображення й емоційні символи утворюють єдиний смисловий комплекс.

Цифрове середовище формує тенденцію до мовної економії, спрощення синтаксису та розмовного тону навіть у публічних дискурсах. Наприклад, у рекламі чи блогах часто трапляються короткі імперативи типу *Join us today!*, *Stay tuned!*, *Don't miss out!* – вони створюють ефект невимовності й наближають мову бренду до живого спілкування.

Під впливом глобалізації англійська мова активно взаємодіє з іншими мовами, утворюючи гібридні форми: *Spanglish* (поєднання іспанської та англійської), *Hinglish* (змішання гінді й англійської), *Netlish* (інтернет-варіант англійської). Це свідчить про міжкультурну

інтеграцію та про те, що англійська стала універсальним комунікативним кодом цифрового світу.

У контексті педагогічної діяльності вивчення сучасних тенденцій англійської мови має важливе значення. Викладачам необхідно орієнтуватися в нових мовних процесах і використовувати їх у навчальному процесі. Аналіз автентичних прикладів із соціальних мереж, блогів або відеоплатформ допомагає студентам побачити живу англійську мову, розвивати міжкультурну компетентність і критичне мислення. Студенти вчаться розрізняти розмовні елементи (*LOL, BTW, kinda, gonna*) від нормативних, розуміти різницю між офіційними та неформальними стилями спілкування.

У сучасному глобалізованому світі викладач англійської мови перестає бути лише носієм знань – він є медіатором між культурами, фасилітатором навчального процесу та провідником у цифровому середовищі. Нові технологічні реалії вимагають від педагога володіння цифровою компетентністю, уміння працювати з інтерактивними ресурсами (*Google Classroom, Quizlet, Kahoot, Padlet*), інтегрувати мультимедійні засоби у навчальний процес і забезпечувати індивідуальний підхід до кожного студента.

Не менш важливими є міжкультурна чутливість і готовність до змін. Викладач має постійно оновлювати свої знання, орієнтуватися у мовних інноваціях, неологізмах, сучасному молодіжному сленгу, адже це дозволяє наблизити навчання до реального мовного середовища. Ефективними є завдання, що передбачають аналіз контенту з соціальних мереж (*Instagram, X, TikTok*), створення власних блогів або подкастів англійською, дискусії на теми “*Is social media ruining or developing English?*”, “*How do memes influence modern English?*”. Такі форми роботи формують критичне мислення, креативність та практичні мовні навички студентів.

Викладач також має формувати критичне ставлення студентів до явища «інтернет-англійської». Молодь повинна усвідомлювати, що свобода цифрової комунікації не скасовує важливості мовної культури, а знання нових форм спілкування повинно поєднуватися з умінням доречно їх застосовувати. Сучасний викладач англійської мови має бути не лише мовним експертом, а й культурним, технологічним і педагогічним посередником, здатним поєднувати традиційні методи навчання з інноваційними цифровими практиками.

Висновки. Вплив цифрової культури та соціальних мереж на розвиток сучасної англійської мови є багатовимірним і динамічним. Мовні зміни охоплюють усі рівні – від лексики до дискурсу, формуючи новий тип комунікації, який поєднує текст, звук,

зображення та емоцію. Неологізми (*influencer, binge-watch, ghosting*), акроніми (*LOL, TBH, BTW*), орфографічні варіації та гібридні форми (*Spanglish, Hinglish*) демонструють гнучкість англійської мови та її здатність адаптуватися до вимог часу.

Для викладачів англійської мови надзвичайно важливо не лише спостерігати за цими змінами, а й інтегрувати їх у навчальний процес, виховуючи у студентів критичне мислення, комунікативну культуру й уміння діяти у глобалізованому мовному просторі. Цифрова культура не руйнує англійську мову – вона трансформує її, відкриваючи нові горизонти для лінгвістики, освіти та міжкультурної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Panjaitan L. L., Patria A. N. Social media and language evolution: The impact of digital communication on language change. 2025.
2. Sikorska V. The influence of social media and digital communication on language change. *Journal of Advanced Information Technology*. 2025. Vol. 103, No. 12. P. 12–24.
3. Luhulima C. C., Hutagaol D. R., Linuwih E. R. Language change on social media. 2024.
4. Bhati N. The impact of social media on language and communication trends. *International Journal of Scientific Innovation*. 2025. Vol. 18, No. 2. P. 45–58.
5. Aleksic A. How algorithms are transforming the way we communicate. 2025.
6. Cambridge Dictionary. From «skibidi» to «tradwife», Cambridge Dictionary's new entries reflect social media's impact on language. 2025.



УДК 37.016:82(477)

Барановська Наталія,
асистент, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В НУШ

Постановка проблеми. Уроки літератури в НУШ орієнтовані не лише на вивчення текстів, а насамперед на формування компетентностей – критичного мислення, творчої самореалізації, комунікативної та інформаційної (медіа) грамотності [4]. Це відповідає новому Державному стандарту, де визначено набір ключових компетентностей (мовна, інноваційність, інформаційно-комунікаційна тощо) та наскрізних умінь для кожної освітньої галузі [3]. Згідно зі Стандартом базової освіти, навчальний процес будеться не за окремими предметами, а за галузями (мовно-літературна, історична, мистецька тощо), що дає змогу вивчати літературу у поєднанні з іншими дисциплінами. Такий підхід сприяє більш цілісному розвитку учнів та реалізує компетентнісний принцип освіти (навчання через діяльність і взаємодію з різноманітними змістами) [3].

Метою дослідження є аналіз інноваційних підходів до викладання літератури в НУШ.

Результати дослідження. Практика демонструє, що вчителі планують заняття, що об'єднують літературу з історією, мистецтвом, мовами тощо. Наприклад, курс підвищення кваліфікації «Інтегровані уроки зарубіжної літератури у НУШ (8 кл.)» передбачає розробку уроків на основі художніх творів із поєднанням тем з історії та мистецтва [6]. У змісті курсу підкреслюється, що міжпредметні зв'язки сприяють розвитку ключових компетентностей учнів і набуттю ними наскрізних умінь. На уроках літератури практикують завдання, що одночасно формують кілька умінь: наприклад, читання з розумінням, аналіз твору, і вираження думки усно й письмово. Це забезпечує тренування наскрізних умінь (читання, комунікації, критичного мислення тощо), визначених у стандарті для галузі мовно-літературної освіти [3].

НУШ рекомендує включати вправи з медіаграмотності на будь-якому уроці. Уроки літератури не виняток – учні можуть аналізувати медіатексти чи створювати власні. Наприклад, за методичними рекомендаціями, учнів просять «створити стрічку новин» за подіями з прочитаного твору, використовуючи заголовки, ілюстрації і цитати [1]. Така вправа розвиває уміння інтерпретувати текст як медіаконтент, навчати працювати з інформацією й аргументовано висловлюватися. За рекомендаціями НУШ, на уроки можна запровадити вправи на перевірку фактів, створення «медіакафе», розробку мемів або «медіабінго», адаптованих під літературний матеріал [1]. Це допомагає учням аналізувати джерела інформації й розвивати вміння критично оцінювати тексти у цифровому середовищі.

Сучасні уроки літератури активно використовують ІКТ: інтерактивні дошки, освітні платформи і застосунки. Зокрема, вчителі включають у навчання онлайн-вправи та ігри (Quizlet, Kahoot, Factile, Bamboozle тощо) для перевірки знань й активізації учнів [6]. Використання чат-ботів (ChatGPT) і візуальних сервісів допомагає в створенні цікавого контенту (тестів, схем, презентацій) і задовольняє інтерес підлітків до технологій.

Для живого викладу літературних тем застосовують гейміфіковані елементи (мультиплікації, квести, конструктори історій) та технології віртуальної/доповненої реальності. В дослідженнях відзначено, що візуалізація текстів та цифрові інструменти (додатки для створення коміксів, відео або віртуальних екскурсій) роблять навчання літературі більш захопливим і доступним [4]. Використання кейсів передбачає роботу з реальними або змодельованими ситуаціями. Так, у прикладі НУШ-уроку з літератури учні аналізують інформацію про проєкт відтворення голосу Т. Шевченка за допомогою нейронних мереж і пропонують власні заголовки новин чи висловлюють оцінки цієї технології. Це дає можливість поєднати вивчення твору Шевченка з сучасними ІТ-технологіями та розвивати комунікативні і критичні навички. Подібні кейс-сценарії описуються у навчально-методичних матеріалах для вчителів [6].

Такий метод, як сторітелінг передбачає творчий переказ або перевтілення в образ. На уроках літератури учням пропонують «стати персонажем» оповідання чи вірша. Наприклад, можна запропонувати учневі презентувати себе як героя твору (озвучити «виступ» персонажа на уявній «прийомі», розповісти про його пригоди і світогляд) [2]. За оцінкою практиків, це поглиблює розуміння тексту, допомагає учням виокремлювати ключові події та розвиває емоційний інтелект (через емпатію до героя) [2].

Проекти виведення літературного матеріалу дозволяють учням працювати в групах над творчими завданнями: створювати мультимедійні презентації, відеоролики, буклети, стенди чи веб-сторінки за мотивами творів. Дослідження показують, що навчальні проекти на основі сучасної літератури розвивають ключові компетентності учнів (особливо комунікаційну та соціальну) і вміння працювати в команді [5]. Наприклад, школярі 5–6 класів готують доповіді чи вистави про сучасних авторів – це формує в них навички пошуку інформації, планування діяльності та презентації результатів.

Проаналізували, що вчителі практикують широке застосування дидактичних ігор і вправ: літературне лото, «хмари слів» (кластеризація понять), рольові ігри, асоціативні схеми, творче письмо (бліц-сенкани, «панбук» тощо). Так, учителька з Кролевецького району А. В. Качура навела список інтерактивних методів, які вона використовує на уроках зарубіжної літератури (наприклад, рольова гра, пошук ілюстрацій до тексту, панбук, створення кросвордів і міні-поezій) [4]. Це сприяє високій мотивації учнів та розвитку їх творчого потенціалу на уроках.

Також, учителі-літературники діляться кейсами використання нових технологій. Наприклад, згідно з матеріалами НУШ, учителька С. Богдієвич рекомендує інтегрувати на уроках літератури медіазавдання (від вправ на перевірку фактів до створення мемів) [1]. Інший приклад — курсова робота в Одеській гімназії, де вчитель інтегрованого курсу «література України та зарубіжна література» розробляє уроки з міжпредметними зв'язками та кейс-стаді [6].

Педагогічні дослідники вказують, що сучасні методики (ігрові, проєктні, інтерактивні) є ефективними саме в НУШ-контексті. Так, О. Слижук підкреслює, що проєктна діяльність учнів із сучасної української літератури у НУШ сприяє розвитку ключових компетентностей і навичок командної роботи [5].

Впровадженню цих інновацій сприяє новий Державний стандарт базової середньої освіти (затвердж. 30.09.2020), який закладає компетентнісний та діяльнісний підходи. Стандарт передбачає «освітні галузі» замість традиційних предметів та наголошує на наскрізних уміннях (читати з розумінням, висловлюватися, критично мислити тощо) [3]. Рекомендації МОН і матеріали «Нової української школи» підкреслюють, що літературну освіту слід оновлювати з урахуванням інтеграції ІКТ, медіаосвіти та міжпредметності [4].

Висновки. Отже, мета викладання літератури за НУШ — розвинути у дітей не лише знання творів, а й навички комунікації, критичного сприйняття та творчого мислення в міждисциплінарному

й цифровому середовищі. Використання інтегрованого, творчого та цифрово-орієнтованого підходу на уроках літератури відповідає концепції НУШ. Перехід до нових методик (кейсів, проєктів, сторітелінгу, ігрових вправ) в українських школах уже підтверджується як досвідом учителів, так і науковими розробками. Це робить уроки літератури більш цікавими, особистісно зорієнтованими та спрямованими на підготовку учнів до складних соціокультурних викликів сучасності [4].

Список використаних джерел

1. Матеріали НУШ (рекомендації щодо медіаграмотності та інноваційних вправ). URL : nus.org.uavseosvita.ua (дата звернення: 20.10.2025).
2. Метод сторітелінгу зазвичай подобається учням. Адже розповідання історій передбачає вкраплення власного або чужого досвіду, комунікацію та емоційне співпереживання. URL : osvitoria.media (дата звернення: 20.10.2025).
3. Офіційні документи МОН (Державний стандарт базової середньої освіти). URL : mon.gov.ua/mon.gov.ua (дата звернення: 20.10.2025).
4. Педагогічні портали та наукові публікації (приклади уроків і дослідження з проєктної та інтерактивної діяльності). URL : vseosvita.ualib.iitta.gov.ua (дата звернення: 20.10.2025).
5. Проєктна діяльність учнів у процесі вивчення сучасної української літератури в 5-6 класах НУШ. URL : lib.iitta.gov.ua (дата звернення: 20.10.2025).
6. Зарубіжна література в контексті НУШ: формування ключових компетентностей через інноваційні підходи та інтеграцію сучасних технологій. URL : kipo.uavseosvita.ua (дата звернення: 20.10.2025).



УДК 821.161.2–3:821.111

Собчук Ольга,

асистент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка

СТРАТЕГІЇ СЮЖЕТНОГО РОЗВИТКУ В ІСТОРИЧНОМУ ДЕТЕКТИВІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. Історичний детектив – жанр, який поєднує елементи розслідування з відтворенням минулих епох. За словами літературознавців, особливістю цього жанру є насамперед інтелектуальний характер: основне задоволення для читача полягає в розгадуванні загадки [5]. Водночас історичний контекст допомагає читачеві пізнавати історію та «культурну душу» місць і епох [2].

Метою дослідження є порівняльний аналіз структурних і сюжетних особливостей історичного детективу.

Результати дослідження. Історичний контекст у них виконує не лише тло для подій, а й стає засобом інтерпретації сучасності. Через багат шаровість сюжетів автори вибудовують діалог між минулим і теперішнім, що дозволяє глибше зрозуміти закономірності історичного розвитку та людської поведінки. У романі Наталі Сняданко «Перше слідство імператриці» [4] дія розгортається в двох часових площинах: у середині XIX століття – за часів Австрійської імперії, та у сучасному Львові (початок XXI ст.). Авторка паралельно викладає дві сюжетні лінії: з одного боку – це розслідування замаху на життя імператора Франца-Йосифа у 1853 р., в центрі якого – молода імператриця Єлизавета (Cicci) як неформальна «детективка»; з іншого – історія сучасних героїв, що вивчають одну з таємниць Габсбургів – зв'язок імператриці з відомою скрипкою Моцарта. Завдяки цьому двосвіттю сюжет набуває двоєдності хронопису: минулі події несподівано перекликаються з подіями сьогодення (у Львові). Вважаємо, що такий розвиток подій суміщує часи й простори – від придворних зал Відня XIX ст. до фондів львівського музичного академічного музею, що підсилює глибину сюжетної інтриги та дає читачеві можливість «побачити» історію крізь оптичну лінзу сучасності.

Натомість історичний детектив Філіпа Пуллмана «Тигр у криниці» [3] цілком відбувається у Лондоні кінця XIX століття (1881 рік). Автор вибудовує сюжет у реалістичному світі вікторіанської Англії з усіма деталями тогочасного побуту та соціальних реалій. Історична доба тут слугує фоновою декорацією (зауважимо, що в обох романах ретельно відтворюється епоха), а часова рамка – лінійна, адже події розгортаються відразу один за одним в одному часовому вимірі. Убачаємо, що такий хронотоп надає сюжету одноманітності (на відміну від дволінійності Н. Сняданко) та дає змогу детальніше сконцентруватися на епізодах розслідування і соціально-побутових елементах вікторіанського Лондона.

Загалом можемо виокремити, що у цих творах структури мають різну організацію, адже Н. Сняданко використовує паралельний монтаж двох епох із переплетенням мотивів (мотив скрипки, мотив двозначності правди), тоді як Ф. Пуллман сповідує хронологічно чіткий наратив із локальною інтригуючою лінією (будівлі, натяки, слід злочину) в межах однієї епохи.

Аналізуємо, що в обох романах сюжетна інтрига будується навколо розслідування, але прийоми, якими розгортається детективний сюжет, різняться. У «Перше слідство імператриці» (Н. Сняданко) головний сюжет стосується двох таємниць. Перша – це фактичний замах на імператора Франца-Йосифа I (реальна історична подія 1853 р.), що подається з вигадкою про те, що імператриця Сіссі причетна до розслідування. Авторка вдається до історичної реконструкції, на перший план виходять політичні мотиви угорської революції 1848–1849 рр. та приватні – ревності, які і спричинили поранення монарха. Друга сюжетна лінія – сучасна – це зникнення скрипки Моцарта, внаслідок чого гине скрипаль Крістіан у Львові (за мотивом випадкового отруєння) і сполучається з давньою трагедією смерті дворічної доньки Сіссі. Таким чином у романі створюється глибока інтрига двох часових шарів, що неоднозначно резонують між собою. Детективна інтрига Н. Сняданко також включає елементи баладності (трагічний коханець-злодій) та німі свідчення минулого (старовинна скрипка і мемуари Сіссі).

У детективі Ф. Пуллмана інтрига сфокусована на долі молододі вдови-детектива Саллі Локгарт та її боротьбі за справедливість. Події детективного сюжету йдуть єдиною хронологією у вікторіанському Лондоні 1881 року. Головні інтриги – підробка документів («фіктивний шлюб»), абсурдне рішення суду й викрадення дитини – ідентично розгортаються як ланцюг взаємопов'язаних загадок. Саллі Локгарт у процесі сюжету сама вдається до сміливих кроків, вона змінює зовнішність (стриже

волосся, ховається), наймається на роботу під прикриттям і врешті викриває змову, зводячи її до центрального лиходія «Цадика». Сюжет динамічний і послідовний, і кожен новий розділ відкриває важливі факти (знайдені свідоцтва шлюбу, союз з друзями зі спільноти соціалістів та іммігрантів) і веде до фінального вирішення – порятунку дочки та правового триумфу героїні.

Центральними героями обох історичних детективів є жінки, що відіграють роль «детективів-героїнь». Наталка Сняданко обрала прототипом Єлизавету Баварську (Cicci), молоду імператрицю Австрії – жінку високого статусу, вільна духом і, яка прагне самостійності. Сіссі долає інтриги в імператорському дворі розслідуваннями, проявляє цікавість до таємниць, демонструє елементи жіночої ініціативи незвичного для того часу рівня (власноруч розслідує таємницю смерті доньки). У романі також присутні інші типові персонажі детективу і усі вони побудовані за класичними канонами, проте з особливостями української реальності (зокрема, львівські герої на фоні австро-угорської знаті).

Філіп Пуллман надає головній героїні Саллі Локгарт риси незалежної, інтелектуальної жінки, що протиставляє себе консервативному суспільству. сильна і самостійна сучасниця. Вона представлена як «двадцятип'ятирічна мама», що не зламалася під тиском лиходіїв. Саллі не вагається діяти, вона купує револьвер, укладає план втечі й особисто веде розслідування, частково перевтілюючись у служницю будинку противника. Її образ відповідає неоромантичним канонам – незалежна жінка, готова боротися за свою родину, навіть збройно, коли це необхідно.

Варто відзначити, що і в Н. Сняданко, і в Ф. Пуллмана навмисно акцентовано увагу на гендерних аспектах. Як зазначає дослідниця Т. Гуляк, «характерною ознакою фемінних творів є те, що жіноча проза має в своєму центрі жінку-героїню, яка вирішує разом з універсальними екзистенційними проблемами специфічно гендерні питання буття» [1]. Обидві героїні саме так і діють, долаючи не тільки зовнішні перешкоди (злочини, інтриги), вони показують «особливий жіночий погляд на світ» і висвітлюють питання гендерної нерівності – Сіссі викриває подвійні стандарти придворного життя, а Саллі кидає виклик виключно чоловічому англійському суспільству XIX ст.

Автори глибоко враховують історичний контекст своїх творів. У «Першому слідстві імператриці» політичні та культурні реалії Австро-Угорщини 1850-х років стають невід'ємним елементом сюжету. Події відбуваються на тлі напруженої політичної ситуації – національно-визвольної боротьби угорців, інтриг дворянства,

балканських переслідувань – що створює реалістичну основу інтриги. Крім того, авторка використовує реальні історичні деталі (скрипка Моцарта, австрійський імператорський двір) для автентичності. Натомість у детективі Ф. Пуллмана вікторіанська Англія 1881 р. постає в усій повноті: це Лондон з переповненими кораблями біженців, димлячими фабриками і гострими соціальними протиріччями. Пуллман включає в текст рефлексії над міграційними проблемами (образи рабської праці на рудниках, убогість іммігрантів), антисемітизм (погроми в Росії) та роль преси (через журналіста Голдберґа). Таким чином ці тексти не просто «фоном» використовують історію, але й висвітлюють суттєві суспільні проблеми епох. Погоджуємося із дослідницею Оленою Колесник, котра відзначає, що для українського історичного детективу характерна «глибинне дослідження складних історичних процесів в часи біфуркацій» [2], що цілком збігається з практикою Н. Сняданко. Своєю чергою, Ф. Пуллман показує «різкі соціальні контрасти» та міграційні кризи вікторіанської Англії. Отже, обидва історичні детективи використовують історичний контекст не лише для колориту, а й як середовище конфліктів, що формують розв'язку детективних інтриг.

Висновки. Проведений аналіз виявив подібності і відмінності у сюжетних стратегіях українського та британського історичних детективів Н. Сняданко та Ф. Пуллмана. Обидва твори спираються на сильні жіночі образи-детективів і прагнуть об'єднати детективну інтригу з ретельним відтворенням епохи. Однак у «Першому слідстві імператриці» сюжетна лінія розгалужена на дві часові площини, що створює динамічний діалог між минулим і сучасним, тоді як у «Тигрі в криниці» інтрига розвивається послідовно у межах однієї епохи, посилюючи реалістичність і глибину історичного фону. Цей порівняльний аспект показує, що історичний детектив може набувати різних форм – від ретророзслідування із двоплановим хронописом до класичного детективного наративу в одному історичному вимірі. Обидва підходи додають до принад детективу з його інтригою можливість занурення в іншу епоху, що робить жанр популярним і водночас цінним з точки зору культурологічного сприйняття минулого. Сукупно героїчну поставу жінки-детектива, взаємодію із соціально-історичним середовищем та інтелектуальне розгадування таємниці виявляємо ключовими складовими сюжетних стратегій обох історичних детективів.

Список використаних джерел

1. Гуляк Т. Жанрова своєрідність українського жіночого детективу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. Вип. 37, т. 1. С. 153–158.
2. Колесник О. С. Історичний детектив як літературна форма інтерпретації історії та культури. *Культура і сучасність: альманах*. Київ : Міленіум, 2022. № 1. С. 20–27.
3. Пуллман Ф. Тигр у криниці: роман / пер. К. Девдера. Київ : Nebo Booklab Publishers, 2023. 448 с.
4. Сняданко Н. Перше слідство імператриці : роман. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 272 с.
5. Харлан О. Д. Жанр історичного детективу в сучасній європейській літературі: особливості функціонування. *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2014. Вип. 3. С. 162–170.



УДК 37.01:372.881.161.2:372.882.2

Чернишева Лариса,

вчитель, Уманський ліцей № 2

Уманської міської ради Черкаської області

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СКРАЙБІНГУ ТА
ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИЧНИХ І
ПУНКТУАЦІЙНИХ НОРМ У БАЗОВІЙ ШКОЛІ НУШ**

Постановка проблеми. Сучасна освітня реформа, закріплена ключовими державними документами – Законом України «Про освіту» [1] та Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [4], вимагає докорінної трансформації традиційних підходів до навчання. Основний вектор цієї трансформації орієнтований на впровадження компетентнісного підходу, який передбачає не лише засвоєння знань, а й формування вмінь їх застосовувати, що забезпечує всебічний розвиток особистості та її готовність до викликів сучасного суспільства [1].

Помітна тенденція до зміни освітніх пріоритетів сучасних школярів: вони виявляють знижений інтерес до текстової інформації великого та навіть середнього обсягу. Учні масово надають перевагу візуальному мисленню, під яким науковці розуміють діяльність особистості, спрямовану на створення нових образів та візуальних форм, які несуть змістове навантаження і забезпечують видимість значення [3]. Н. Житеньова трактує візуалізацію як спосіб подання навчальної інформації, що є складною або неможливою для відтворення у реальному житті, із залученням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з метою максимального полегшення її сприйняття та розуміння [2, с. 124]. Ця зміна спонукає до пошуку ефективних дидактичних інструментів, що базуються на візуалізації.

Впровадження інноваційних підходів до оцінювання та візуальних методів є відповіддю на ці вимоги. Сучасні педагогічні методи дають змогу відстежувати особистісний розвиток та опанування навчального досвіду. На цій основі можливо вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію. Проте, традиційне викладання складних розділів української мови, таких як синтаксис і пунктуація (наприклад, правила вживання відокремлених членів речення чи оформлення прямої мови), часто призводить до низької мотивації та механічного зазубрювання. Учні НУШ, які є «цифровими аборигенами», потребують активних, візуально насичених методів. Це актуалізує необхідність емпіричного дослідження ефективності скрайбінгу (відео-замальовок) та створення ментальних карт як засобів покращення якості засвоєння граматичних норм.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та емпірично довести ефективність системи застосування скрайбінгу, ментальних карт та інших форм візуалізації для підвищення рівня грамотності, якості запам'ятовування складних синтаксичних і пунктуаційних правил та розвитку навчальної самостійності учнів 5–8 класів НУШ.

Результати дослідження. У процесі проведеного педагогічного експерименту була розроблена та апробована методика візуальної організації знань, яка враховує специфіку засвоєння синтаксису. Численні педагогічні дослідження підтверджують, що візуалізація є одним із найефективніших способів передачі інформації, що забезпечує інтенсифікацію навчання та активізацію пізнавальної діяльності. Ключовий чинник нашої методики – перетворення пасивного сприйняття тексту на активне візуальне конструювання знань. Дослідження підтвердило, що створення учнями власних візуальних конспектів сприяє не лише покращенню запам'ятовування правил, але й глибинному розумінню логіки

синтаксичної структури та правила, що є критично важливим для формування мовленнєвої компетентності.

Візуалізація є універсальним дидактичним інструментом, ефективно застосування якого можливе на всіх етапах уроку: від пояснення нового матеріалу та його закріплення до контролю, систематизації знань, узагальнення та організації самостійної/домашньої роботи учнів.

Адаптація технік візуалізації для уроків української мови та літератури є важливим кроком у модернізації освітнього процесу згідно з вимогами НУШ.

Інфографіка є потужним інструментом для візуалізації складної синтаксичної та пунктуаційної інформації, забезпечуючи її легкість та структурованість для учнів. У літературі її використання дозволяє ефективно структурувати життєвий і творчий шлях письменника, сюжетні лінії та систему образів художнього твору. Її можна ефективно інтегрувати в навчальний процес на будь-якому дидактичному етапі уроку.

Для забезпечення ефективного зворотного зв'язку і розвитку саморегуляції навчальної діяльності учнів було успішно впроваджено низку адаптованих технік візуалізації.

1. Створення ментальних карт: Використовується для узагальнення великих граматичних тем (наприклад, види речень за метою висловлювання або правила вживання коми). Учні створюють схеми, де центральне поняття пов'язане гілками з прикладами, винятками та ключовими візуальними образами.

2. Скрайбінг-ролики ("живі малюнки"): Учні створюють короткі відео (до 2 хвилин), де рука малює ключові елементи складного правила (наприклад, схему прямої мови або тире між підметом і присудком), паралельно пояснюючи його. Це підвищує самостійність і якість презентаційних навичок.

3. Метафоричні схеми: Використовуються для пояснення абстрактних та складних понять (наприклад, «Вагончики» для однорідних членів речення або «Міст» для сполучників, які з'єднують частини складного речення). Це забезпечує емоційне залучення та полегшує запам'ятовування правил через конкретні образи.

4. Інтерактивний плакат (наприклад, на базі Genially): Слугує для систематизації великого масиву інформації з посиланнями на додаткові матеріали, відео-уроки чи тести. Застосовується для вивчення життєвого шляху письменника, аналізу великого художнього твору або як віртуальний довідник із синтаксису.

5. «Хмари слів» (Word Clouds): Використовуються на етапі актуалізації знань або рефлексії. Учні створюють хмари, де розмір

слова відображає його частотність або важливість у вивченому тексті/правилі. Це ідеально для акцентування ключової термінології уроку.

6. «Візуальне Доповніть твердження»: Застосовується після вивчення правила. Учня пропонується доповнити незавершену схему або фрагмент ментальної карти відповідним прикладом чи знаком, що допомагає перевірити усвідомлення ними логіки правила, а не лише його тексту.

7. «Пунктуаційний Світлофор»: Використовується під час диктанту або редагування тексту. Учні червоним/зеленим кольором (або картками) позначають місця, де вони застосували або пропустили певний пунктуаційний знак, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок від учителя.

8. Взаємооцінювання візуальних проєктів (за критеріями): Замість оцінки «за зміст», учні оцінюють конспекти чи скрайбінги однокласників за критеріями: точність правила, оригінальність візуалізації та логічність структури.

Аналіз результатів показав, що систематичне використання візуалізації підвищило внутрішню мотивацію учнів до вивчення граматики та рівень їхньої самостійності у виборі та застосуванні правил. Таке спостереження підтверджує, що самостійність учнів розвивається ефективніше, коли вони беруть на себе відповідальність за результати власної діяльності, що є головною умовою для формування суб'єктної позиції в навчанні.

Висновки. Досвід засвідчив, що цілеспрямоване впровадження скрайбінгу та ментальних карт є ключовим педагогічним інструментом реалізації цілей Концепції НУШ на уроках української мови. Цей підхід забезпечує трансформацію учня з пасивного споживача інформації в активного її творця, значно підвищуючи його мотивацію та розвиваючи навчальну самостійність. Ефективність цієї системи оцінювання та навчання підтверджена практикою: вона забезпечує якісний зворотний зв'язок і допомагає учням усвідомлювати критерії успіху, що є необхідною умовою для їхньої саморегуляції.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу візуалізації на рівень креативності учнів у мовленнєвій діяльності. Зокрема, необхідно дослідити, як саме акцент на процесі створення скрайбінг-роликів та ментальних карт впливає на сміливість учнів у застосуванні нетипової лексики, оригінальність синтаксичних конструкцій та готовність до мовних експериментів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» (2017 р.). *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Житеньова Н. В. Візуалізація: основні поняття та визначення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогіка*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Вип. 25. С. 123–127.
3. Клименко Ж. Дива візуалізації, або як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми. *Всесвітня література в школах України*. 2019. № 3 (453). С. 2–11.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. *Урядовий кур'єр*. 2016. 23 грудня.



UDC 821.111(73)

Blozva Yelyzaveta,

Bachelor's student, Kremenets Taras Shevchenko
Regional Academy of Humanities and Pedagogy

THE AMERICAN DREAM IN «THE GREAT GATSBY»: AN ANALYSIS OF DISILLUSIONMENT

F. Scott Fitzgerald's 1925 novel, *The Great Gatsby*, stands as an indispensable text in the canon of American literature, serving not only as a portrait of the extravagant Roaring Twenties but also as a profound and tragic critique of the American Dream. The story, seen through the eyes of the narrator, Nick Carraway, tells about the obsession of the mysterious, rich Gatsby with the woman named Daisy, whom he tries to win back. The plot itself is a study in excess and moral vacuity, set against the geographical and symbolic contrast between the old money of East Egg and the new money of West Egg, with the moral desolation of the Valley of Ashes serving as the inevitable consequence of unchecked capitalism [6].

Since it got published, the book has been getting a lot of chatter, and public's take on it has changed a lot over the years. Early reviewers, such as H. L. Mencken noticed the book was super well-written and did not waste any words, but it did not sell like hotcakes at first. Its lasting impact, however, was cemented by later scholars, most prominent among which is Lionel Trilling, who emphasized the novel's poetic prose and its status as a quintessential American romance, highlighting Fitzgerald's masterful treatment of the "myth of the American past" [7]. Furthermore, Marius Bewley contributed significantly to the understanding of the novel's symbolic structure, focusing particularly on the function of the «Great Gatsby» title itself and the protagonist's status as a tragic figure, corrupted by his aspirations [1]. Judith Fetterley [7], for example, focuses on the expression of the socio-economic and gender related problems. From the feminist perspective of the novel, Daisy Buchanan is "stuck and gets wrecked by the whole American Dream thing"; studies of this type mostly focus on how gender and power play into it all [5].

Building on the solid base, the main goal here is to dive deep into how Gatsby's dream gets twisted and ends up in a mess this study says [2]. The book shows how the idea of getting richer doesn't really work for getting into the cool social groups or fixing old mistakes [3]. This paper looks at the green light's deep meaning and how big mistakes of the rich prove Fitzgerald's harsh truth that the old-school American Dream is not for everyone [8].

In our study, we adopted a specific approach: we began by reading the book and only after completing it did we watch its film adaptation. This method involved a thorough exploration of F. Scott Fitzgerald's "The Great Gatsby", followed by an in-depth analysis of the 2013 movie directed by Baz Luhrmann, featuring Leonardo DiCaprio as Jay Gatsby. By approaching the material in this sequential manner, we were able to gain a distinct perspective, even though the intricately layered writing style of Fitzgerald's novel posed some initial challenges for interpretation.

The first encounter with the novel revealed its complexity, driven by a rapid narrative tempo and multilayered descriptive depth. Events often unfold with such swiftness that the reader is compelled to pause and revisit sections, an outcome of Fitzgerald's distinctive writing style. His interplay of first-person narration and reported dialogue is skillfully orchestrated yet momentarily disorienting, as the identity of speakers sometimes blurs, prompting reflection to uncover clarity. A noteworthy characteristic of the text lies in its portrayal of Jay Gatsby, whose direct speech is sparing, his persona emerges far more through Nick

Carraway's subjective observations and reflective inner narrative than from his own words. Adding to this complexity, the dialogue frequently shifts fluidly between quoted exchange and Nick's summarized or reflective commentary, emphasizing the novel's role as a meticulously reconstructed remembrance rather than an on-the-spot recounting of events.

Viewing the film adaptation provided an insightful contrast to this demanding literary experience. The 2013 movie overtly emphasizes the story's metanarrative frame, presenting Nick Carraway as recounting events to a psychiatrist in a therapeutic setting shaped by his emotional distress from the preceding summer. This framing device offers a tangible explanation for the fragmented, introspective quality evident in the book's narrative voice. While the film vividly captures the exuberance and frenetic pace of the Jazz Age, the inherent limitations of cinema necessitate some simplification of Fitzgerald's stylistic intricacy. Much of Gatsby's richly layered characterization - portrayed through Nick's perceptive commentary in the novel – is transformed onscreen into either explicit action or highly stylized dialogue. These adaptations result in a noticeably altered aesthetic and emotional resonance in the portrayal of Gatsby, highlighting the distinction between mediums while offering complementary perspectives on this timeless story.

The shift from reading Fitzgerald's novel to watching the film adaptation, brought about a profound change in the perception of *The Great Gatsby*. The novel posed a challenging reading experience, requiring frequent pauses to decode its intricate prose and rapid sequence of events. Fitzgerald's densely crafted writing relied heavily on Nick Carraway's introspective narration, with sparse direct dialogue from Gatsby. Its complex narrative structure often demanded active scene reconstruction by the reader. The ambiguous attribution of conversations, frequently blending into Nick's detached recounting, emphasized the subjective, memory-laden essence of the text. As a result, the effort to unravel the plot occasionally overshadowed the appreciation of the novel's rich environmental detail.

In contrast, the cinematic interpretation vividly brought to life the glamour and excess of the Jazz Age. The extravagant parties, grandiose mansions, and frenzied energy of the era, which were less immediate in the novel's text-heavy format, stood out spectacularly on screen. This visual immediacy enriched the narrative's context, making it more accessible. The movie further clarified the novel's reflective nature by explicitly framing the story as a recollection narrated by Nick during therapy sessions, offering a cohesive explanation for the introspective and often subdued quality of his storytelling.

The film also added clarity to the characters, shaping perceptions in ways that perhaps felt more definitive than in the novel. Daisy Buchanan appeared as a captivating figure, portrayed with gentle charm and a deeply romantic disposition. Nick Carraway's role as an observer grounded in morality highlighted his considered rationality and ability to navigate the moral intricacies of his privileged social circle. Most notably, Jay Gatsby's cinematic portrayal strongly underscored his singular motivation: every act, every opulent display, and his entire self-made identity revolved around reclaiming Daisy and building their idealized future together. This portrayal simplified and distilled the complex idealism that shaped Gatsby's character in the novel, making his yearning and purpose more tangible and emotionally resonant.

References

1. Bewley M. «Scott Fitzgerald's Criticism of America.» *The Sewanee Review*. 1954. Vol. 62, no. 2 P. 223–46. URL : <http://www.jstor.org/stable/27538346> (accessed: 19.10.2025).
2. Bhatti J. A., Haroon M. A. Corruption of the American Dream: A Study of Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*. *Pakistan Journal of Society, Education and Language (PJSEL)*. 2022. № 9(1), P. 576–587. URL : <https://www.pjsel.jehanf.com/index.php/journal/article/download/1532/1079> (accessed: 19.10.2025).
3. Ismael A. M. H., Samardali M. F. S. Symbolism in the Great Gatsby. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*. 2018. Vol. 45. P. 42–45. URL: <https://iste.org/Journals/index.php/JLLL/article/viewFile/42856/44150> (accessed: 19.10.2025).
4. Loiterstein D. “Someday They'll Eat Grass”: The Launch of Fitzgerald's *The Great Gatsby* as Seen in the Boston Herald and other American Newspapers. *Readex*. URL : <https://fitzgerald.narod.ru/critics-eng/mencken-gg.html> (accessed: 18.10.2025).
5. Lotun M. An Illusion of the American Dream *The Great Gatsby* from a Feminist Perspective : *Student thesis bachelor degree*. The University of Gävle, 2021. 35 p. URL : <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1558847/FULLTEXT01.pdf> (accessed: 17.10.2025).
6. Mochil A. S. A. Chasing Shadows: The Clash of Dreams and Reality in F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*. *East Journal of Human Science*. 2025. Volume 1, Issue 3. P. 55–65. URL : <https://eastpublication.com/index.php/ejhs/article/download/88/45/448> (accessed: 18.10.2025).
7. Student Writer at Work: Gretchen Panzer's Feminist Response to F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*. *Creating Literary Analysis*.

URL : <https://2012books.lardbucket.org/books/creating-literary-analysis/s08-06-student-writer-at-work-gretche.html> (accessed: 17.10.2025).

8. The Great Gatsby: Themes Idealism. AQA English Literature A-level. URL : <https://pmt.physicsandmathstutor.com/download/English-Literature/A-level/Notes/AQA/The-Great-Gatsby/Themes/Idealism.pdf> (accessed: 16.10.2025).



УДК 81'255.4

Букатар Всеволод,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти;
Орлова Ольга,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АЛЮЗИВНОГО ТЕКСТУ

Постановка проблеми. Дослідження алюзії як стилістичного прийому має літературознавчий та лінгвістичний аспекти у сфері теорії та історії літератури, когнітивної лінгвістики, інтертекстуальності, перекладознавства тощо. Класифікації алюзій здебільшого засновані на джерелах алюзивності – літературі, міфології, історії, соціології. Літературні алюзії, як визначає Ю. Ковалів, «є невіддільною частиною культурного й літературного контексту. Вони відсилають до відомих образів, сюжетів чи ідей, які мають символічне значення» [2, с. 57-58]. Алюзія як стилістичний засіб увиразнення та семантичної багатозначності має власну історію в літературному процесі, походження якої сягає античності, а кожна літературна епоха привносила додаткові значення та засоби вираження. Алюзія здатна виконувати: різні функції, серед яких значущими є оцінно-характеристична, виражальна або орнаментальна; створення підтексту та асоціативного ряду; розкриття авторської емоційності; засіб передачі специфіки національного менталітету; відтворення суспільно-політичної

атмосфери тощо. Багатозначність функцій та різновидів алюзій робить їх досить складним явищем для літературного перекладу, особливо в ситуаціях, коли алюзивний образ віддалений від сучасників на значну відстань часу та простору, або має вузько етнічне чи національне значення.

Метою статті є систематизація принципів перекладу алюзій художньої літератури на прикладі роману Г. Мелвілла «Мобі Дік», зокрема відповідність контексту та збереження підтексту.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи перебіг історичного поступу алюзивних образів, Р. Блум [5] визначив термін «ілюзія» (illusion) як синонім поняття алюзії, підкреслюючи його непряме, прихованого посилання, що містить натяк. Алюзія слугує певним містком, який поєднує попереднє з наступним, є своєрідним способом звернення думок до минулого, допомагає осмислити та категоризувати знання про світ. Простір тексту змінюється під впливом алюзії, набуває нові смисли та структуру. Спостереження за функціями алюзії допомагають виявити характер і силу впливу висловлювання, висвітлюють зв'язки між окремими частками цілого твору. Згідно з думкою В. П. Гайдар [1], основними стилістичними функціями алюзії є позначення часу, характеристика персонажів, їхніх вчинків, світогляду, а також створення місцевого колориту. Механізм створення й функціонування алюзій обґрунтовується певними законами й нагадує механізм зміни та прояснення накопичених знань, що зберігаються в пам'яті людини.

Головна мета автора при відтворюванні алюзії – це забезпечення її прозорості для читача та збереження її контексту, або асоціативного фону, тому складність перекладу алюзій полягає у частковій чи повній втраті того сенсу, який вкладав автор. Перекладач повинен якомога повніше передати весь комплекс асоціацій, які викликає алюзія у читача оригіналу.

Адекватність невіддільна від точності, їй сприяють лексичні, фразеологічні, стилістичні та граматичні заміни, що створюють рівноцінний ефект. Заміни допомагають перекладачеві передати всі елементи оригіналу; важлива також їхня вміла розстановка. Щодо адекватного перекладу алюзій, то головним завданням перекладача є пошук такого відповідника, який буде впізнаним читачем та викличе у нього асоціативний ряд, що допоможе зрозуміти текст, адже вплив алюзивного тексту на читача заздалегідь планується автором

У будь-якому тексті з алюзіями існує контекст, спрямований на інші художні тексти та фонові знання читачів. Ф. Ортега-і-Гассет цінність твору визначає наявністю діалогу з читачем: «На увагу

заслуговує лише та книга, яка дає нам відчуття того, що її автор здатний конкретно уявити свого читача, а його читач відчуває міцну руку автора» [4, с. 259]. За рахунок контексту, розрахованого на сприйняття та розуміння читачами, відбувається поглиблення змісту тексту та виявляється його багатоплановість. Якщо читач розпізнає текстове включення, зокрема, алюзію, то завдяки додатковим сенсам, які воно привносить, може змінитися зміст всього тексту або як мінімум тієї його окремої частини, на якій алюзія присутня.

Процес перекладу авторського алюзивного образу є складним через відмінності національних культур. Тому для перекладу алюзій важливою є як обізнаність перекладача з національною культурою письменника, твори якого він перекладає, так і зі загальним світовим мистецтвом. Пошук еквівалента вимагає розпізнання факту алюзії та пошук адекватних відповідників. Щоб уникнути втрати сенсу, перекладачам рекомендується, наприклад, оснащувати переклад тексту, де міститься алюзивна інформація, докладним перекладацьким коментарем. Йдеться мова про складні літературні алюзії енциклопедичного характеру, в яких міститься інформація, віддалена в просторі та часі, або занадто специфічну для загального сприйняття, орієнтовану на певний культурний етнос. Приклад коментарів з роману Г. Мелвілла «Мобі Дік» до алюзивних образів, які потребують додаткових пояснень:

«С. 261. *Чіча Землі Мохок – мається на увазі штат Нью-Йорк, оскільки до колонізації тут жило індіанське плем'я мохоків.*

С. 262. *Інквізиція сеньйори Ізабелли – іспанська інквізиція, вперше стала серйозною політичною силою під час царювання королеви Ізабелли Кастильської (1475—1504), духівником якої був знаменитий Торквемада. Перу до 1821 р. було колонією Іспанії. Єгипетська цариця Клеопатра (69—30 до н. е.) була коханкою римського полководця, державного діяча Марка Антонія (83—31 до н. е.).*

...ці морські парижани... – Мелвілл має на увазі революційні події 1848 р. в Парижі» [3, с. 261-262].

Алюзії, які не мають занадто специфічного значення, сенс яких належить до загальновідомих міфологічних, літературних, біблійних понять, явищ або фактів, не потребують детального пояснення або заміни: «*А страхітлива нижня щелепа була підвішена до гілки і колівалася над паствою, мов той меч на волосині, що колись так налякав Дамокла*» [3, с. 361]. (*and the terrifying lower jaw was suspended from a branch and swung over the flock, like that sword in the hair that once so frightened Damocles*) [6, с. 380]. Міф про Дамокла та його меч широко відомий, тому порівняння з китовою щелепою,

яка погрозливо коливається над головами людей, зрозуміле читачам. Дана алюзія додає не тільки зовнішнього порівняння, вона створює атмосферу небезпеки та загрози життю, що може увірватися щохвилини.

Нерідко алюзії містять іронічну чи саркастичну інтонацію. Прояви авторської емоційності потребують перекладацького аналогу. Переклад роману Г. Мелвілла «Мобі Дік», зроблений Юрієм Лісняком, визнається зразковим, оскільки перекладач зберіг відтінки не тільки значень алюзивних образів, а й емоційні відтінки авторської оцінки: «З вини двох любителів поласувати чужими яблуками» (про біблійний міф про Адама і Єву) [3, с. 118].

Висновки. Розглянута нами проблема перекладу алюзій орієнтована на правильну, точну та повну передачу змісту оригіналу, на збереження мовної форми та на правильність мови, на який робиться переклад. В результаті дослідження було виявлено, що алюзії на рівні сюжету не викликають проблем при передачі іншою мовою, проте алюзії на рівні окремих слів і виразів, власних імен можуть бути досить складними для перекладача через відмінності культур чи відсутність тих чи інших культурних знань у мові оригіналу. Перспективним бачиться порівняння перекладів роману Г. Мелвілла з метою визначення особливостей перекладу алюзій, зокрема віддалених від сучасних реалій.

Список використаних джерел

1. Гайдар В. П. Роль алюзії у створенні художності літературних творів. *Наука в інформаційному просторі: матеріали VII Міжнарод. наук.-практ. конф. (29–30 вересня 2011 р.). Т. 4: Іноземні мови та регіонознавство. Культурологія. Філологія.* С. 36–39.
2. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1: А – Л. 624 с.
1. Мелвілл Г. Мобі Дік, або Білий Кит: роман (пер. з англ. Юрія Лісняка) ; післямова К. Шахова. Київ: Вид. дім «Всесвіт», 2004. 581 с. (Серія «Бібліотека світової літератури»).
2. Ортега-і-Гассет Х. Вибрані твори / Переклад Вольфрама Бурггардта. Київ : Основи, 1994. 424 с.
3. Bloom H. A. Map of Misreading. Oxford: Oxford University Press, 1975. 2006 p. 1263 p.
4. Melville H. Moby Dick. Reading: Penguin Books, 1994. 536 p. (Penguin Popular Classics).



УДК 82-1:821.111

Волохата Софія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ЖАНР РОМАНУ У СВІТОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ЕВОЛЮЦІЯ ТА ОСНОВНІ ВИДИ

Постановка проблеми. Роман – це один із наймасштабніших і найпопулярніших жанрів епічної прози, що упродовж XVIII–XX ст. домінував в європейській та світовій літературі. Це жанр, що відображає багатогранне, «складне життя» і унікає жорстких жанрових норм; він розвивається як вільна форма, тому його теорія лишається відкритою і змінною [6, с. 78]. У науковому дискурсі немає єдиної концепції походження роману, різні дослідники пов'язують його витoki з античними, середньовічними (лицарськими) або новочасними формами прозових оповідань.

Мета дослідження – розширити розуміння жанру роману в контексті світової літератури та виявити закономірності його еволюції.

Результати дослідження. Роман – епічний прозовий твір великих обсягів і складної композиції, що відображає широкий спектр життєвих подій і внутрішніх змін персонажів. Британська енциклопедія визначає роман як «вигаданий прозовий наратив значної довжини і певної складності, що художньо відображає людський досвід» [7]. Аналізуємо, що цей жанр включає надзвичайно широкий спектр форм і стилів – від «пікарескового», «епістолярного», «готичного» до романтичного, реалістичного, історичного тощо.

У XII ст. у Франції виникли перші «романи» (лицарські повісті) на античних сюжетах. Прикладом є «Роман про Олександра», «Роман про Трою», «Роман про Енея» тощо, де давньогрецько-римські легенди адаптували під куртуазні ідеали середньовіччя [3].

Типологія роману – питання дискусійне, адже цей жанр є «неканонічним» та мінливим. Проте дослідники виділяють певні

спільні ознаки й принципи класифікації. Наприклад, Т. Кушнірова відзначає, що різні типи романів можна розмежовувати за «внутрішньою мірою», канонічними структурними елементами, характером проблематики та стилістичними особливостями [4].

Відомим є підхід, за котрим розрізняють ланцюгову, кільцеву, паралельну форми організації сюжету і типові нарративні доміанти роману. Тому романи за змістом на поділяють історичні, психологічні, авантурні, пародійно-сатиричні, фантастичні, публіцистичні та безсюжетні [5]. Інакше кажучи, виділяють ті жанрові «ядра», навколо яких розвивається сюжет, адже історичний роман базується на реальних подіях минулого, психологічний – на внутрішньому світі героїв, авантурний – на пригодах, сатиричний – на соціальній критиці тощо.

Історичний роман як жанр започатковано Вальтером Скоттом із романом «Веверлі» (1814), який зазвичай вважають першим твором цього типу. Основна особливість історичного роману полягає у поєднанні зображення історичної епохи із художніми вигадками. Ідейно жанр сформувався в середовищі романтизму, водночас спираючись на оптимістичні ідеали Просвітництва [2]. Протягом понад двох століть історичні романи стали невід'ємною частиною світової літератури.

Аналізуючи комедійний роман, виокремлюємо, що він вирізняється поєднанням гумору та романтичних стосунків і зазвичай завершується щасливим фіналом. Він може мати форму легкої романтичної комедії з кумедними побутовими перипетіями або ж сатирично висміювати соціальні явища, наближаючись до гротеску чи фейлетону.

Щодо любовного роману, то він фокусується на історії кохання між головними персонажами, частіше за все з оптимістичним або «задовільняючим» фіналом. Цей жанр включає численні піджанри, такі як історичний роман, фентезі та інші, і посідає значну частину сучасного книжкового ринку.

Одночасно пригодницький роман відзначається насиченим, динамічним сюжетом, непередбачуваними подіями та мотивами викрадення і переслідування. Для нього характерна атмосфера таємничості та загадковості. Часто пригодницькі твори мають близькість до фантастики чи детективу, оскільки інтрига будується на несподіваних переворотках долі, що підтримує напруженість оповіді [1, с. 284].

Детективний роман, як підвид пригодницького жанру, концентрується на розгадуванні злочину. Основною його рисою є

стрімкий, напружений сюжет із поступовим встановленням особи злочинця та відновленням справедливості [6, с. 59].

Висновки. Отже, роман залишається найвпливовішим і найдинамічнішим літературним жанром, здатним відображати складність сучасного світу. Його еволюція від простих авантюрних сюжетів до складних філософських конструкцій демонструє безмежні можливості прозової форми. Незважаючи на періодичні заяви про «смерть роману», він продовжує оновлюватися та залишається центром літературного процесу.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Т. В. Жанрові модифікації сучасного роману. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. 368 с.
2. Віннічук А. Український історичний роман: шляхи становлення та розвитку. *Українська література: історичний досвід і перспективи*. 2023. Вип. 1. С. 44-57.
3. Власенко Н. І. Моделі жанротворення і матриці текстопородження: взаємовизначення в інтердискурсі роману доби традиціоналізму. *Від бароко до постмодернізму*. Дніпропетровськ : ДНУ, 2013. Вип. XVIII. Том 1. С. 23.
4. Кушнірова Т. Проблемні питання типології роману в літературознавстві. Наукові виклади. *Літературознавство*. 2011. № 1. С. 53–57.
5. Ніколенко О. Ф. Роман як жанр літератури: його формування, провідні ознаки, різновиди. *Зарубіжна література*. URL : <https://uahistory.co/> (дата звернення: 20.10.2025).
6. Lukacs G. Die Theorie des Romans. Berlin-Spadau : Luchterhand, 1963. 157 s.
7. The Editors of Encyclopædia Britannica. Novel. *Encyclopædia Britannica*. URL : <https://www.britannica.com/> (Accessed: 20.10.2025).



УДК 811.161.2'276.5:355.11 (477.62)

Гаврилюк Марія,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Національний університет
«Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка

ВІЙСЬКОВІ ПОЗИВНІ В МОВІ УКРАЇНСЬКИХ МАСМЕДІА

Постановка проблеми. Використання військових позивних у мові українських масмедіа є актуальним питанням, яке потребує уваги в контексті сучасної інформаційної війни та медійного висвітлення збройних конфліктів. Позивні, які спочатку виконували суто практичну функцію в армійській комунікації для ідентифікації осіб без розкриття особистих даних, дедалі частіше з'являються в медіа як елемент героїзації, популяризації чи створення образу сучасного українського воїна. Проте їх застосування в масмедіа викликає низку проблем, пов'язаних із балансом між інформаційною відкритістю, безпекою, етичними аспектами та впливом на суспільне сприйняття.

Варто наголосити на тому, що позивні та їх лексичне творення було відображено у працях Л. Кравченко, Р. Яцків, М. Навальної, Н. Костусяк, Ю. Калужинської, О. Кирилюк.

Мета дослідження – проаналізувати явище використання військових позивних в українських засобах масової інформації.

Результати дослідження. За період війни із державою-агресором Російською Федерацією у нашому суспільному вжитку з'явилися нові специфічні лексеми – позивні військовослужбовців.

Дослідниця С. Петрова під терміном «позивний» розуміє: «прибране (вигадане) особове іменування, яке використовується в невеликих колективах людей, пов'язаних із військовою сферою, замість справжнього імені та прізвища з метою їх «маскування» із певною професійною ціллю та задля особистої безпеки, а також для швидкого розпізнавання певної особи і полегшення спілкування в процесі мовної комунікації» [4, с. 90].

Позивні імена використовуються у військовому колективі, де існує специфічне професійне спілкування, і за межами цього середовища вони не завжди зрозумілі. Військовослужбовці, які перебувають у

такому контексті, є учасниками військового дискурсу (дискурс – це «замкнена комунікативна ситуація, що включає комунікантів і текст як знаковий посередник, зумовлена різними факторами, які впливають на спілкування та розуміння, такими як соціокультурні, культурні, етнічні тощо»).

Нерідко позивні, які спочатку використовуються у військовому середовищі для професійного спілкування, виходять за його межі та з'являються в засобах масової інформації. У репортажах, інтерв'ю чи документальних матеріалах журналісти можуть згадувати позивні військовослужбовців, щоб підкреслити їхню ідентичність, уникнути розкриття особистих даних або передати атмосферу військового дискурсу.

Для аналізу явища використання військових позивних в українських засобах масової інформації було проведено якісний та кількісний аналіз контенту українських медіа «Армія TV» [1], «Цензор.Нет» [6], «Бутусов+» [2], «УНІАН» [5], «ICTV» [7], «Rubizh.com» [3].

Провівши аналіз лексичної бази, яка складається із 100 позивних українських військовослужбовців, можемо зробити висновок про те, що в основі цих антропонімів (власних назв людей) лежить апелятивна (69 одиниць) та онімна лексика (31 одиниця).

Умовно можна виокремити апелятиви, які доречно поділити на 14 груп:

1) Слова, які позначають професію, постійний або тимчасовий вид діяльності, посаду або звання людини: *Блукач, Відьмак, Депутат, Десант, Продюсер, Студент, Турист, Фанат, Хантер (мисливець), Шкіпер (капітан судна), Ювелір*;

2) Позивні, які вказують на зовнішні ознаки носія: *Красивий, Молодший, Шитий, Малюк, Мєсний*. Позивні цих груп максимально наближені до індивідуальних прізвиськ, оскільки прізвиська зазвичай дають людям на основі їхніх зовнішніх характеристик;

3) Слова, які характеризують риси характеру людини: *Псих, Смайлик*.

4) Значною групою, яка маркує позивні бійців, є зоолексеми: *Барс, Вовк, Ворон, Кабан, Кот, Кукушка, Лис, Мураха, Птах*. Такі позивні, не тільки відображають зоологічні терміни, але й через певний символізм, характеризують особливості носіїв. Наприклад, позивний *Птах* асоціюється зі свободою та волею, *Мураха* – працелюбний та готовий злагоджено працювати, *Кот* – прудкий та сміливий;

5) Важливе місце відводиться лексемам, що позначають етнічну приналежність: *Арієць, Грузин, Гуцул, Джигіт, Скіф, Француз, Хач, Фін, Чех, Лях*;

6) Лексичну основу деяких позивних становлять також назви рослин: *Калина, Тополь, Цибуля*;

7) Позивні, що походять від назв родинних або духовних зв'язків: *Батя, Брат, Дед, Пророк, Отче*. Ці оніми, імовірно, вказують на авторитетних осіб і відображають шанобливе ставлення до них;

8) Незначну кількість складають лексеми, що позначають абстрактні поняття – *Тінь, Вогонь, Шлях, Лост (загублений)*;

9) Позивні, утворені від загальних назв предметів побуту та продуктів харчування: *Кріптер (засіб для кріплення), Пінцет, Борщ, Віскі, Лом*;

10) Позивні, що базуються на назвах зброї, військової техніки та їхніх компонентів: *Кінжал, Шуруп, Старлінк, К2*;

11) Назва місяця зустрічається лише один раз: *Серпень*;

12) Апелятиви, які позначають назви програмного забезпечення: *СДС (диск), Макрос*;

13) Позивні, які позначають засоби пересування: *Метро*;

14) Позивні, які походять від назви музичних інструментів: *Фагот*;

Серед позивних, що ґрунтуються на онімній лексиці, виділяємо 7 груп:

1) Позивні, основою яких є реальні або вигадані офіційні назви:

а) позивні, утворені від прізвищ носіїв: *Рудік (Руденко), Ломоносова (Ломоносов)*;

б) позивні, утворені від власних імен їхніх носіїв або вигадані або запозичені особові імена: *Анхі, Аскар, Вольф, Лада, Лео, Мамед, Марік, Марк, Омеля, Палмер, Панас, Пауль, Сенсей, Рагнар (вікінг), Фозз, Шелбі, Зік, Юск*.

Такі позивні виконують номінативну, розрізнявальну та езотеричну функції;

в) Позивні – імена літературних героїв та казкових персонажів: *Кощей*; героїв мультфільмів: *Бабай, Каспер, Грінч, Асасін, Масяня, Троф (покемон)*;

г) порівняно невелику групу становлять позивні, що походять від біблійонімів та міфонімів: *Гермес, Титан*;

2. Лексичною основою для формування цієї групи позивних став топонім, зокрема ойконім *Одеса, Варшава*. Такі позивні зазвичай мають інформативний характер, проте не обов'язково вказують на реальний зв'язок їхнього носія з конкретним містом чи країною.

3. Порівняно невеликою, але виразною є група позивних, утворених від імен відомих осіб, наприклад: *Ленін*. Таке прізвисько відносять до прецедентних. Відтак, до них можна віднести не лише такі позивні, а й ті, що походять від імен літературних героїв, про які вже згадувалося раніше.

4. Решту позивних становлять ті, що утворені від інших різновидів онімної лексики — зоонімів, зокрема кличок свійських тварин *Мурчик*, та астронімів, наприклад: *Марс*.

Висновки. Здійснивши аналіз позивних бійців 4 бригади НГУ ми дійшли висновку, що вони є специфічним, індивідуальним, ексклюзивним класом антропонімів, проте виявляють і відмінні риси, що дозволяє вважати їх окремим видом власних назв. Домінантними мотивами при творенні позивних є ті, які не потребують додаткового аналізу та докладання зусиль при виборі позивного, зокрема, характеристика особи за її професією, родом діяльності, постійним або тимчасовим заняттям, власні особові назви, лексемам, що позначають етнічну приналежність. Вони органічно увійшли в систему сучасних українських засобів масової інформації та суспільного вжитку. В подальшому плануємо дослідити словотвірні особливості позивних військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Армія ТВ. URL : <https://armyinform.com.ua/tag/armiya-tv/> (дата звернення: 22.10.2025).
2. Бутусов Плюс. URL : <https://www.youtube.com/@ButusovPlus> (дата звернення: 22.10.2025).
3. Офіційний сайт 4 бригади оперативного призначення «Рубіж». URL : <https://rubizh.com/> (дата звернення: 22.10.2025).
4. Петрова С. Лексична база творення позивних українських бійців – учасників збройного конфлікту на сході України. *Філологічні студії: збірник студентських наукових праць*. 2019. Випуск 6. С. 89-93.
5. УНІАН. URL : <https://www.unian.ua/> (дата звернення: 22.10.2025).
6. Цензор.НЕТ. URL : <https://censor.net/> (дата звернення: 22.10.2025).
7. ICTV. URL : <https://ictv.ua/ua/> (дата звернення: 22.10.2025).



УДК 821.161.2(100).09

Гороховський Володимир,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ОКСАНА ЛЯТУРИНСЬКА В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КУЛЬТУРНИХ ДІЯЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

Постановка проблеми. Оксана Лятуринська є однією з ключових фігур у колі діячів української культури в еміграції, зокрема серед поетів, що об'єдналися в так звану празьку поетичну школу. Її творче становлення відбувалося в середовищі таких відомих нині в Україні літераторів, як Євген Маланюк, Юрій Дараган, Олекса Стефанович, Леонід Мосендз, Олег Ольжич, Олена Теліга, Наталя Лівницька-Холодна та інші. Перебуваючи за межами рідної землі через історичні обставини, ці митці прагнули відродження української державності, розвитку національної культури, збереження рідної мови та служіння батьківщині, доступ до якої для них був обмежений. Їхня творча енергія спрямовувалася на духовну діяльність, адже визвольні змагання завершилися, а уроки минулого спонукали до глибоких роздумів. Результатом таких рефлексій стали твори Євгена Маланюка, Юрія Липи, Леоніда Мосендза, Оксани Лятуринської, Олега Ольжича та інших, що відобразили осмислення історичного досвіду та духовних пошуків [4, С.17]. Проблема полягає в тому, що творчість і взаємозв'язки діячів української діаспори, зокрема Лятуринської, потребують глибшого аналізу в контексті збереження національної ідентичності в умовах еміграції, де обмежений доступ до джерел ускладнює вивчення їхнього внеску.

Мета дослідження. Метою цього дослідження є аналіз місця Оксани Лятуринської в контексті діяльності культурних діячів української діаспори, зокрема празької поетичної школи, через вивчення її творчості, спогадів сучасників та оцінки її ролі як поетеси, скульптора, маляра, перекладача та есеїста. Дослідження спрямоване на простеження творчої еволюції Лятуринської, її

ідейної близькості з однодумцями та узагальнення її внеску в українську культуру еміграції.

Результати дослідження. У збірці «Туга», де переважають мотиви ностальгії за втраченою батьківщиною та згадки про друзів, Оксана Лятуринська висловила глибокий біль за минулим:

І, як чотки, перебирай наймення:

– за воїна Миколу, за Євгена,
за Юрія, Олега... Боже мій!

Кого з них спом'януть за упокій? [4, С. 52].

Ці рядки відображають імена її сучасників, що легко асоціюються з поетами пражської школи, підкреслюючи їхню спільну долю та ідейну близькість.

Поезія пражської школи вирізняється спільними рисами, такими як історіософічність, національна спрямованість, гармонійність образів, стильова витонченість і тематична єдність. Водночас вірші Оксани Лятуринської відзначаються унікальним поетичним голосом, що поєднує мужність, ніжність, пісенність і пластичність. Ці якості викликали захоплення у її сучасників, які по-різному оцінювали її творчість. Спогади та відгуки про Лятуринську залишили Євген Маланюк, Улас Самчук, Юрій Шерех (Шевельов), Василь Барка, Галина Лащенко, Олена Соловей, Павло Форманюк, Наталя Лівницька-Холодна та інші. Вони характеризують її як багатогранну особистість – поетесу, скульптора, маляра, перекладача та есеїста.

Галина Лащенко, згадуючи першу зустріч із Лятуринською, описує її так: «Миле обличчя і запит в очах – вираз, який властивий глухим. У погляді темних «вишневих» очей – цікавість і наївність. Вічно жива цікавість до світу. Та життя ранило її на кожному кроці – і від того гнів, який вражав деяких, переважно тих, хто мало її знав» [5].

Євген Маланюк, аналізуючи місце Лятуринської серед поетів пражської школи, зазначав: «Оксана Лятуринська, поруч з Олегом Ольжичем – це, може, те найцінніше, що в ділянці найновішої поезії породила наша еміграція як така. Обидва вони – це діти еміграції, покоління, що виростало і формувалося в її умовах. Тому чинник стилю відіграє в їхній творчості визначальну роль. Нас, молодь 20-х років, еміграція зустріла 18-25-літніми, і ми принесли з собою якісь матеріальні сліди Батьківщини, а в грудях – ковток рідного повітря. Вони ж виростали в умовах емігрантського «кесону», в атмосфері гострого історизму».

Продовжуючи цю думку, Маланюк підкреслював: «...якби Ольга чи Ярославна писали вірші, то ті вірші були б поезіями Оксани Лятуринської. У нашій винятковій добі її постать уявляється однією з найяскравіших «жон руських» нашої поезії».

Оцінюючи стильову досконалість збірки «Гусла», Маланюк відзначав: «Ця досконалість, ця стильова завершеність аж наче насторожують. Справді, досконалість стилю поетки стоїть на межі стилізації. Один крок – і живе тривимірне життя її поезії може обернутися в плоску досконалість тривимірної графіки, в закам'янілу без рухмертвої краси. Але авторка вміє втриматися на цій межі, і її поетичні емалі переливаються, пульсують і шумують вічним життям справжнього мистецтва» [2].

Улас Самчук, характеризуючи поетичний світ Лятуринської, писав: «Вона виринула на обрії поезії у 30-х роках, коли з'явилася її перша збірка «Гусла». У ній Печеніг поступається місцем Лятуринській, яка, переступивши межу праслов'янщини, стає зачарованою жар-птицею доби давніх русичів». Після смерті поетеси Самчук підсумовував: «Її прозора, ясно сонячна позачасова поетичність була зіткана з особистого шовку, з надміру вразливості, з гіперболічного відчуття простору, де, здавалось, не було меж досяжності. Це була поетка зі справжньої божої ласки, призначеної лише вибранцям» [1, С. 12].

Творчу еволюцію Лятуринської відзначали й інші літературознавці. Богдан Рубчак і Богдан Бойчук наголошували: «Її поетичне мистецтво здається невибагливим, але насправді воно мозаїчно ускладнене і вирізняється дивовижною вишуканістю техніки. Її поетичні мініатюри – це маленькі самобутні всесвіти, сповнені чудових несподіванок і творчих відкриттів. Контроль її творів ґрунтується на аскетизмі, лаконічності та напруженій зосередженості, що Маланюк назвав «суворою ощадністю слова»».

Василь Барка, високо оцінюючи збірки «Гусла» і «Княжа емаль», стверджував, що вони «відзначаються глибиною і правдивістю у висловах серця, навіть коли вірші ковано під залізну суворість літопису». Олег Ольжич підкреслював органічний зв'язок творчості Лятуринської з національно-народною традицією, а Володимир Державин акцентував на її пошуках зв'язку з містичною та релігійною символікою української народної пісні.

Широке коло друзів і шанувальників творчості Лятуринської, таких як Михайло Чирський, Роман Лісовський, Наталя Білецька, Арсен Антонович, Юрій Русов, Володимир Січинський, Яр Славутич та інші, згадувалося у спогадах Павла Форманюка. Він зазначав: «Кожен із них висловлювався про Оксану Лятуринську по-різному, але їхні оцінки були співзвучними: вона була взірцем високої моралі української жінки на чужині».

Деякі друзі присвячували Лятуринській вірші. Наприклад, Євген Маланюк у 1949 році написав для неї вірш «Камінь», а Яр Славутич

у 1947 році опублікував присвяту в «Антології української поезії в Канаді». Наталя Лівницька-Холодна використовувала уривки з віршів Лятуринської як епіграфи до своїх поезій у збірці «Поезії старі і нові» (Нью-Йорк, 1986), зокрема такі рядки, як «Ність тишини у нас у Таборі» чи «Нема отчизни? – Іншої не треба!».

Сама Лятуринська також залишила відгуки про своїх сучасників. Про Олену Телігу вона писала: «Люблю в ній живо творчість, чинність, відвагу, щедрість. Жити, жити й не міняти життя за мідяки. Роздавати усміхи, розсипати перли. Як крилата Ніке, поривати за собою...». Високо оцінюючи картини Олекси Булавицького, вона відзначала їхню щирість, ліризм і поетичність, демонструючи глибоке розуміння малярського мистецтва. Про Юрія Дарагана, з яким вона не була особисто знайома, Лятуринська писала як про «гридня Дажбога», чії вірші зі збірки «Сагайдак» були співзвучними її власним почуттям.

У присвяченому Євгену Маланюку вірші «На далеку дорогу» Лятуринська висловила свою повагу й дружні почуття. Її багаторічна дружба з Уласом Самчуком дала підстави для оцінки його творчості, де вона відзначала монументальність його прози, але зауважувала брак ширшої зацікавленості загальними проблемами мистецтва.

У «Зібраних творах» (Торонто, 1983) Лятуринська з теплом згадує Олега Ольжича, чия поезія, попри відсутність особистих зустрічей, була їй близькою через спільну любов до України та ідею державності [3].

Висновки. Не претендуючи на вичерпність аналізу, нами узагальнює дослідження творчості Оксани Лятуринської, простежує її творчу еволюцію через спогади сучасників і визначає її місце в українській культурі діаспори. Лятуринська постає як центральна фігура празької школи, чия поезія поєднує національну спрямованість з унікальним стилем, що вплинуло на оцінки сучасників. Подальші ґрунтовні дослідження стануть можливими після ширшої доступності її творів в Україні, зокрема видання «Зібраних творів».

Список використаних джерел

1. Ковалів Ю. «Празька школа» : від «філософії серця» до «філософії чину». Київ : Вид-во «Бібліотека українця», 2004. 120 с.
2. Слабошпицький М. 25 поетів української діаспори. Київ : «Ярославів Вал», 2006. с. 728.
URL : <http://ukrlife.org/main/evshan/25poetiv9.html> (дата звернення: 11.10.2025)

3. Українське шістдесятництво у контексті доби : навчальний посібник для студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. 226 с.

4. Харлан О. Д. Історія української літератури (1910–1930-і роки) : навчальний посібник. Бердянськ : БДПУ, 2017. 152 с.

5. Яцечко-Блаженко Т. (Не)відомі волиняни: вовчизна на згадку не Праги. *Хроніки Любарта*. 14 березня 2018. URL : <https://www.hroniky.com/news/view/11269-ne-vidomi-volyniany-vovchytisia-na-zgharyshchi-ne-prahy> (дата звернення: 12.10.2025)



УДК 821.111(73)

Данильчук Дарія,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА УРБАНІСТИЧНОГО ФЕНТЕЗІ В РОМАНІ НІЛА ГЕЙМАНА «НЕБУДЬ-ДЕ»

Постановка проблеми. У ХХ столітті урбаністичне фентезі зародилося як літературний жанр у результаті синтезу фантастичної та реалістичної традицій, що породжує унікальний художній простір, у якому магія органічно співіснує з буденністю [10, с. 118]. У сучасному літературознавстві цей жанр набуває дедалі більшої популярності, і роман Ніла Геймана «Небудь-де» є яскравим його прикладом. Проте питання, що стосуються того, яким чином сюжетна структура відповідає моделі ініціаційного міфу, а також проблема жанрових елементів, які домінують у творі (зокрема простір Східного Лондона – London Below), формують жанрову специфіку та залишаються не до кінця з'ясованими.

Аналіз показує, що, незважаючи на зростаючий дослідницький інтерес до творчості Геймана, жанрова специфіка його роману залишається недостатньо вивченою у літературознавстві. Окремі аспекти твору розглядаються у працях Д. Зоріної [2], де аналізується просторово-організаційна структура роману, та Ю. Лаптеєвої [3], яка досліджує інтерпретацію ініціаційного міфу. У зарубіжному

літературознавстві роман привертає увагу дослідників у контексті аналізу соціальної критики (Kula J.) [9], дихотомії видимого та невидимого (Flora L.) [5], взаємодії верхнього та нижнього світів (Pekşen S.) [12], а також у межах загального вивчення творчості Ніла Геймана (Weinstock J., McCulloch F.) [13; 11]. Тому актуальність проблеми зумовлена необхідністю структурно-жанрового аналізу роману Ніла Геймана «Небудь-де» задля глибшого осмислення його художньої природи та визначення місця у сучасній фентезійній традиції.

Метою дослідження є виявлення та аналіз жанрових особливостей урбаністичного фентезі у романі Ніла Геймана «Небудь-де».

Результати дослідження. У сучасному літературознавстві виявляється тенденція щодо активного переосмислення жанрових меж фентезі, зокрема його урбаністичних модифікацій. Урбаністичне фентезі як літературний жанр сформувалось у другій половині XX століття та має суттєві відмінності від класичного фентезі, дії якого розгортаються у вторинних світах або ж історичних декораціях [4, с. 79]. Це обумовлено тим, що фентезі з урбаністичною топографією локалізує магічні елементи безпосередньо в контексті сучасного міста, трансформуючи знайомий ландшафт у багатшаровий простір, де реальність та ірреальність існують паралельно або перетинаються.

Роман Ніла Геймана «Небудь-де» вважають знаковим твором у розвитку жанру урбаністичного фентезі. Уперше твір, написаний на основі телевізійного серіалу, вийшов у світ у 1996 році, а згодом, ламаючи рамки простої новелізації, він перетворився на самостійний літературний феномен. Загалом роман перевидався декілька разів, і остаточно довершеним вважається авторська версія 2015 року.

Сюжет роману на перший погляд видається дещо традиційним як для фентезі, адже пересічний герой потрапляє в небачений раніше світ, вирушає в подорож, проходить випробування та змінюється під впливом подій. Річард Мейг'ю, новоспечений лондонець, який нещодавно перебрався із Шотландії в столицю, вбачає Лондон похмурим місцем, містом, що «виросло у щось величезне й повне суперечностей». Річард вважається доволі успішною людиною, він встигає непогано обжитися в Лондоні, знаходить друзів й хорошу роботу та навіть прекрасну наречену Джесіку (незважаючи на думку друзів). Втім, коли життя вийшло на стежку до розміреного й забезпеченого майбутнього, Річард зупиняється, аби допомогти пораненій дівчині. Загадкова дівчина під йменням Дуері (Door) [5,

с. 332] стікає кров'ю на лондонській вулиці та просить про допомогу, і Річард допомагає. Втім його життя незабаром зазнає змін, люди перестають помічати його. На роботі запевняють, що людина під ім'ям Річард Мейг'ю ніколи у них не працювала, а наречена не була уже нею. Життя, коли тебе не помічають, стає нестерпним, проте воно зникає лише в Горішньому Лондоні (London Above), адже згодом Річард дізнається, що під Лондоном існує зовсім інший фантастичний світ, сповнений ельфів, щуровустів, ангелів, чудовиськ, безсмертних убивць та інших багатьох істот. І хоче того Річард чи ні, та йому доводиться вчитися жити в Спідньому Лондоні (London Below) і всупереч усім випробуванням, зрадам, небезпекам і втратам, таки полюбити цей дивний світ стічних колекторів та таємниць [1, с. 254; 7, с. 287].

Домінантно-мистецькою рисою роману вважаємо просторову опозицію «Горішній Лондон – Спідній Лондон». Горішній Лондон представляє царину соціальної стабільності, матеріального добробуту та передбачуваності, в той час як Спідній Лондон постає альтернативною реальністю, населеною маргіналами та міфологічними істотами. Як слушно зазначає S. Pekşen, Гейман використовує справжню топографію Лондона як основу для створення паралельного міфологічного простору, де назви набувають буквального значення: Earl's Court стає графським двором, Knightsbridge – містком, охоронюваним лицарем, Angel Islington – втіленням ангела [5, с. 175]. Цитуємо: «the Underside represents those who have fallen through the cracks of modern urban society – the homeless, the forgotten, the dispossessed» [12, с. 79]. Тож просторова модель роману базується на вертикальній осі, де рух униз символізує занурення в ірраціональне та архаїчне, а рух угору – повернення до раціонального й цивілізованого [2, с. 120].

Головним мистецьким засобом у цьому творі вважаємо буквалізацію метафори соціальної непомітності, так як Річард Мейг'ю, потрапивши у Спідній Лондон, стає насправді невидим для жителів верхнього світу, його не помічають співробітники, не упізнає наречена, він припиняє функціонувати в соціальних реєстрах. Дослідник L. Flora зазначає, що «Gaiman literalizes the metaphor of social invisibility, forcing readers to confront their complicity in this selective blindness» [6, с. 4]. Більше того, невидимість в романі не є фізичною характеристикою, а соціальним конструктором, тому що люди не бачать те, що не вписується в їхню уяву про світ, який руйнує ілюзію порядку та захищеності. Переконані, що цей літературний прийом виявляє дійсний соціальний феномен

ігнорування марганізованих верств – безхатків, біженців й знедолених – у сучасному суспільстві споживання.

Оповідна траєкторія роману вписується в архетипну схему ініціаційного міфу за класичною тріадою: сепарація (відділення від звичного світу), лімінальність (перебування у проміжному стані) та інкорпорація (повернення зі зміненою свідомістю). Ю. Лаптеєва слушно зауважує, що «ініціація Річарда полягає не у здобутті магічної сили, а в зміні системи цінностей: від конформізму і споживацтва до автентичності і відповідальності за свій вибір» [3]. Трансформація персонажа має екзистенціальний вимір, адже втрата соціальної ідентичності стає екзистенційною кризою, що змушує переосмислити основи буття. Фінальний вибір Річарда повернутися в нижній Лондон – це, на наш погляд, свідомий вибір на користь справжності, навіть якщо вона небезпечна.

Варто додати, що роман функціонує як соціальна алегорія, де контраст між двома Лондонами виявляє вади сучасного суспільства. Горішній Лондон зображується як світ емоційної холодності, де особи керуються виключно статусними маркерами, ігнорують страждання інших і живуть за жорсткими суспільними скриптами. Спідній Лондон, поки всі небезпеки, слугує простором автентичності, де цінність людини визначається не походженням чи багатством, а вчинками та особистими якостями.

Також підкреслюємо, що жанрова природа твору як міського фентезі дозволяє поєднати захопливість пригодницької оповіді з гострою соціальною критикою. Фантастичний елемент слугує не втечею від реальності, а засобом її острання, що змушує по-новому поглянути на знайомі соціальні феномени – байдужість до чужого горя, фетишизацію статусу, редукцію людини до соціальної ролі [8, с. 238].

Висновки. Таким чином, твір Ніла Геймана «Небудь-де» є яскравим прикладом урбаністичного фентезі. Міське фентезі в інтерпретації Геймана вирізняється синтезом міфології, казки, детективу, готичного роману та пригодницької прози. Завдяки цьому автор захоплює нас одночасно пригодницьким оповіданням, філософською притчею та соціальною критикою. Його жанрова специфіка полягає в поєднанні реалістичного та фантастичного зображення, що дозволяє провести паралелі із проблемами сучасної цивілізації. Роман Н. Геймана слугує підтвердженням, що урбаністичне фентезі є потужним інструментом художнього осмислення соціальної реальності, а не лише популярним жанром для розваги.

Список використаних джерел

1. Гейман Н. Небудь-де / пер. з англ. Р. Віталій. Stone Publishing, 2025. 432 с.
2. Зоріна Д. Просторова організація роману Н. Геймана «Небудь-де». *Актуальні проблеми іноземної філології і лінгводидактики* : зб. наук. ст. здобувачів вищої освіти ф-ту інозем. філології Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди ; редкол. : Т. В. Подуфалова (голов. ред.) та ін. Харків, 2022. Вип. 4. С. 119–121.
3. Лаптеєва Ю. О. Інтерпретація ініціального міфу в романах Ніла Геймана «Небудь-де» й Сергія Жадана «Інтернат». URL : <https://elar.khmnmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7453164a-e768-4fc3-9453-d28b704c6fc0/content> (дата звернення: 18.10.2025).
4. Тодоров Т. Вступ до фантастичної літератури; пер. з фр. Харків : Фоліо, 2006. 192 с.
5. Baldick C. The Oxford Dictionary of Literary Terms. Oxford : Oxford University Press, 2015. 448 p.
6. Flora L., Dhanalakshmi D. The Mirage of Appearance in Neil Gaiman's Neverwhere. *The Voice of Creative Research*. 2025. Vol. 7, No. 3. P. 1–8.
7. Gaiman N. Neverwhere: Author's Preferred Text. New York : William Morrow & Company, 2015. 336 p.
8. Head D. The Cambridge Introduction to Modern British Fiction. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 307 p.
9. Kula J. The Image of Contemporary Society in Neil Gaiman's Neverwhere. *New Horizons in English Studies*. 2016. No. 1. P. 45–52.
10. Manlove C. Modern Fantasy: Five Studies. Cambridge : Cambridge University Press, 1975. 240 p.
11. McCulloch F. Understanding Neil Gaiman. Jefferson, NC : McFarland & Company, 2012. 224 p.
12. Pekşen S. Mind the Gap: The Upworld and the Underside in Gaiman's Neverwhere. *BFS Journal*. 2017. No. 17. P. 77–86.
13. Weinstock J. A Critical Companion to Neil Gaiman's «Neverwhere». Cham : Springer, 2022. 210 p.



УДК 37.016:82-21"18/19"

Коваленко Вікторія,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Полтавський національний
педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ШЛЯХИ ВИВЧЕННЯ ОГЛЯДОВОЇ ТЕМИ «“НОВА ДРАМА” МЕЖІ XIX-XX СТ.»

Постановка проблеми. Важливу навчальну функцію в курсі зарубіжної літератури як системи виконують оглядові теми, що слугують вступом, тематичним доповненням та узагальненням до програмних блоків навчального матеріалу. Теми-огляди охоплюють міжпредметний матеріал з різних дисциплін і літератури, характеризуються високим рівнем комунікативної та компетентнісної взаємодії. У процесі вивчення зарубіжної літератури в старших класах оглядові теми відіграють роль суспільно-культурно тла, у контексті якого формується національна і світова культура. Оглядові теми із зарубіжної літератури, рекомендовані для 10 класу, зосереджують увагу старшокласників на конкретних хронологічних рамках і значущих зрушеннях у розвитку літературного процесу.

Метою статті є визначення оптимальних шляхів та методів вивчення оглядових тем в старшій профільній світі на прикладі вивчення новацій в світовій драматургії, які відбувалися на зламі XIX та XX століть.

Виклад основного матеріалу. Монографічне дослідження художнього твору потребує широкого культурно-літературного простору, тому в сучасних програмах і підручниках з літератури особлива увага приділяється художньому контексту та міжпредметним зв'язкам. Проте оглядові уроки не повинні бути «тлом», на якому будуть представлені найвизначніші мистецькі особистості. Факти, ідеї та події, представлені в огляді, не менш важливі. Вони підкреслюють спільні проблеми та ідеї, порушувані в тогочасній літературі, розкривають закономірності її розвитку. Оглядові уроки завжди дають інформацію про певну епоху, причини її кризи, нові тенденції.

На цьому тлі важливо продемонструвати зміни у світогляді письменників, коли творчість набуває нових рис. Також необхідно окреслити нові принципи відтворення дійсності, елементи нової естетики, новий стильовий напрям. Як правило, новий мистецький рух починає розвиватися паралельно в інших видах мистецтва: архітектурі, живопису, музиці. Необхідно наголосити на взаємозв'язках літератури з цими мистецтвами, проілюструвати їхній вплив на неї. Так, в оглядовій тематичі найбільш доцільним є синергетичний підхід, згідно з яким література розглядається в контексті інших видів мистецтва та суміжних дисциплін [3, с. 164]. Підвищену інформативність, оцінену як один із факторів переважання учнів фактичним матеріалом, можна урізноманітнити індивідуальною та колективною роботою школярів. Продемонструвати зміни в художньому мисленні письменників певної доби допоможуть цитати з літературно-критичних праць та епістоляріїв. Відомості про інших письменників того часу розширяють коло знань учнів, зосередять увагу на постатях, які працювали паралельно, але не увійшли до монографічного дослідження не через неповноцінність їхніх творів, а радше через брак часу. А. Вітченко вважає, що «рух дослідницької думки на уроках літератури в старшій школі має відбуватися по траєкторії: від визначення своєрідності літературних течій, напрямів, періодів до індивідуалізації художнього твору» [1, с. 9]. Подібні думки висловлює дослідник О. Лілік, наголошуючи на необхідності «створення схеми вивчення літературних напрямів у шкільному курсі української літератури». Більш доцільним вона пропонує «шлях від загального до конкретного, тобто від інформації про художній напрям до виявлення його особливостей у конкретному художньому творі» [2, с. 7]. Дослідниця вважає, що «перед розбором конкретного тексту необхідно озброїти учнів теоретичним інструментарієм аналізу, пояснити старшокласникам, які історичні, соціальні, загальнохудожні, літературні чинники зумовлюють стильові особливості конкретного художнього твору» [2, с. 8]. У кожній рецензії можна виділити декілька аспектів: суспільно-історичний, літературний, художній, які характеризуються виділенням певної інформації, яка повинна бути представлена у взаємозв'язку. Це історичні, політичні події та факти, філософські погляди та течії, художні тексти, мемуари, відомості.

Для вивчення оглядової теми «"Нова драма" межі ХІХ-ХХ ст.» можна окреслити такі структурні компоненти:

- стислий огляд історичного розвитку драматургії від античності, що передували появі «нової драми», інформація про видатних драматургів минулого;
- формування театральних систем літературно-історичних епох;
- літературні напрями кінця XIX-XX століть. Поява театральних експериментів Г. Ібсена, Б. Шоу, М. Метерлінка;
- визначення рис «нової драми».

Наочним підсумком може стати графічний організатор – таблиця «Ознаки "нової драми"», де будуть актуалізовані структурні елементи лекції від загальної концепції до особливостей конфлікту, особистості головного героя, загальної атмосфери твору до демократизації мови та відкритого фіналу.

Висновки. Зазначену оглядову тему характеризує значний культурний і мистецький матеріал. Уся інформація пропонується десятикласникам у контексті історичної доби та потребує її глибокого та всебічного розуміння, а також спрямована на те, щоб налаштувати учнів на розуміння конкретних художніх текстів епохи. Вивчаючи літературний процес, характеристику того чи іншого напрямку та їх тенденцій, учитель має розкрити зміст ідей, які відображають ціннісні переваги у зображенні дійсності письменників. Таким чином старшокласники отримають відповідну систему знань, яку вони відстежуватимуть у багатьох художніх текстах, і зможуть використовувати її як своєрідну схему при аналізі інших творів у рамках літературного напрямку.

Список використаних джерел

1. Вітченко А. Вивчати драматургію з урахуванням її родової специфіки та міжмистецьких зв'язків. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 2. С. 23-25.
2. Лілік О. О. Підготовка майбутніх учителів української літератури до роботи з явищами літературного процесу: теоретичні та практичні аспекти. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 11 (7). С. 4-9.
3. Цікін В. О. Синергетика і освіта. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти / ред. Н. В. Кочубей. Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. С. 162-177.



УДК 811.161.2'42:821.161.2'06-3.09

Нестерович Юліана,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ «ЗРАДНИК» У ХУДОЖНІЙ ТВОРЧОСТІ РОМАНА ІВАНИЧУКА

Постановка проблеми. В умовах геополітичних і глобалізаційних викликів особливо актуальною в гуманітарному науковому середовищі постає проблема зв'язку різних наукових дисциплін із аксіологією. З цього погляду широкий простір для дослідження пропонують мовознавчі науки, зокрема лінгвістична аксіологія, когнітивна лінгвістика й лінгвоконцептологія. На думку Л. Ясногурської, «пріоритетним аспектом зіставної лінгвокультурології є вивчення вербалізації етнокультурних феноменів в аспекті зв'язку із системою цінностей певного соціуму, його когнітивними і ментальними моделями» [4, с. 20]. З цього погляду актуальним є дослідження соціооцінних концептів, до яких відносимо концепт «зрадник». Останній широко репрезентується у творчості українських письменників, зокрема Романа Іваничука.

Мета дослідження – окреслити номінативне поле та проаналізувати структуру концепту «зрадник» у художній творчості Романа Іваничука.

Результати дослідження. Аналіз номінативних одиниць й структури концепту «зрадник» у творчості Р. Іваничука доцільно здійснювати крізь призму ядро-периферійного принципу з огляду на когнітивну багатогранність досліджуваного феномена та його широку актуалізацію в художній картині світу письменника.

Під час дослідження було виявлено, що ядро концепту представлене його іменем, а також низкою спільнокореневих лексем, на кшталт застарілого слова *здрайця*, яке подекуди Р. Іваничук використовує на позначення людини, яка чинить зраду. Беручи до уваги класифікацію профілів зради, запропоновану Л. Ясногурською (державну, подружню і морально-етичну зраду), у

межах ядра концепту виокремлюємо низку таких його об'єктивацій: *зрадливий правитель, зрадливий громадянин* (державні зрадники); *зрадливий чоловік / дружина* (подружні зрадники); *зрадливий релігійний діяч, людина, яка зраджує сама себе* (ті, хто чинять морально-етичну зраду).

До приядерної зони концепту відносимо синоніми слова *зрадник*, які класифікуємо в межах згаданих профілів зради.

- Профіль «той, хто зраджує державу, народ»: 1) воєнний злочинець: *колаборант, дезертир*; 2) людина, яка чинить розбрат: *міжусобник, сепаратник*; 3) зрадник свого народу: *українофоб, стрєбок, члени юденрату*; 4) той, хто набуває чужої ідентичності: *яничар, недоляшок, скацапілий*; 5) людина, яка провокує заколот: *заколотник, змовник, ребелізант*.

Остання семантична група характеризується значною часткою суб'єктивності з огляду на те, хто з персонажів надає оцінку заколотнику. Тож під час аналізу схожих об'єктивацій необхідно брати до уваги контекст.

- Профіль «той, хто зраджує дружину / чоловіка / коханих»: 1) подружній зрадник: *перелюбник*.

- Профіль «той, хто чинить морально-етичну зраду»: 1) зрадник Бога: *юда, віровідступник, христопродавець, вихрест, потурнак, невірний, Невірний Тома, сподвижник антихриста, слуга антихриста*; 2) зрадник родичів: *братовбивця, каїн*; 3) той, хто доносить владним структурам: *донощик, інформатор, вивідувач, навідник, сексот, стукач, провокатор, тайняк*; 4) людина, яка пристосовується до політичних реалій: *пристосованець, кон'юктурник, перекинчик*; 5) людина, яка зраджує заради вигоди: *запроданець, продажний*.

Окремі вербалізатори концепту (*юда, каїн*) залежно від значення відносимо до ядерної зони (у переносному значенні – зрадник і братовбивця) або до периферії (у прямому значенні, як власні назви біблійних постатей). Цікаво, що лексема *юда* (з малої букви, у переносному значенні) зафіксована як один із синонімів слова «зрадник» у «Практичному словнику синонімів української мови» С. Караванського [2, с. 156].

Подекуди профілі концепту «зрадник» і їхні групи перетинаються. Так, об'єктивації семантичної групи «той, хто доносить владним структурам» в окремих випадках доцільно розглядати також і в контексті групи «зрадник свого народу», особливо коли йдеться про недержавний період. Донощики можуть зраджувати співвітчизників, але співпрацювати із владою. А також можна бути «ворогом народу» для тоталітарної системи і національним героєм. Крім того,

об'єктивації *донощик, сексот, стукач, провокатор* тощо доцільно, на наш погляд, віднести до третього профілю зради, морально-етичної, адже в художній картині світу Р. Іваничука ці терміни характеризують тих, хто співпрацює з радянською владою і формально державу не зраджує.

Така дифузія профілів концепту спостерігається й на прикладі семантичної групи «людина, яка пристосовується до політичних реалій». Скажімо, до цієї групи з очевидних причин можна віднести вербалізатор *колаборант*. У той же час пристосуванці й кон'юктурники не завжди є саме державними зрадниками, через що цю семантичну групу ми виділили в рамках третього профілю.

Ще більш різноманітною з погляду семантики є ближня й дальня периферія концепту. До ближньої відносимо об'єктивацій-характеристики людей, моральні вади яких можуть спричинити зраду й низку різних злочинів. Так, як більшість об'єктивацій периферії є дотичними до зради поняттями, вони належать в основному до морально-етичного профілю зради. У межах ближньої периферії концепту «зрадник» виокремлюємо такі семантичні групи: 1) людина зі слабким характером: *боягуз, заздрісник, штрейкбрехер*; 2) аморальна людина: *підлабузник, кар'єрист, політикан, обманець*; 3) злочинець: *убивця, душогубець, грабіжник*; 4) людина з комплексом меншовартості: *хохол, галушечник, рутенець, недоляшок, напівкровка*; 5) людина, яка відмежовується від своїх земляків: *ворог, зайда, хрунь*; 6) людина, яка приймає духовне рабство: *невільник, раб, ніхто*; 7) людина, яка покинула Батьківщину: *емігрант, блудний син*.

Об'єктивації останньої семантичної групи репрезентують концепт «зрадник» контекстуально: йдеться, насамперед, про тих, хто свідомо відмовляється від своєї Батьківщини.

Дальню периферію становлять асоціативні й суб'єктивні об'єктивації, а також художні засоби, антропонім, топоніми тощо: 1) назви людей за професією та родом занять: *цар, агент поліції, командувач, фарисей, прокуратор, лейтровик, гусар, пайдьошник, депутат*; 2) назви людей за соціальним походженням: *чернь, хлопство, дейнека*; 3) зооніми: *гадина, змія, слизняк, гієна, шакал, собака, блощиця, тарган*; 4) міфологічні образи: *вовкулака, упир, арідник*; 5) образи-символи: *звинтик, карлик, зів'яла мальва, світ, німий*; 6) топоніми: *Росія, Польща, Італія, Туреччина, Європа*; 7) антропоніми: *Юда, Каїн, Пилат, Янус, А. Бульба, Фауст, І. Барабаш, І. Ніс, І. Брюховецький, Ф. Прокопович, М. Гоголь, Ю. Коцюбинський* та ін.

Відсоткове співвідношення об'єктивацій концепту можна простежити на рисунку 1.

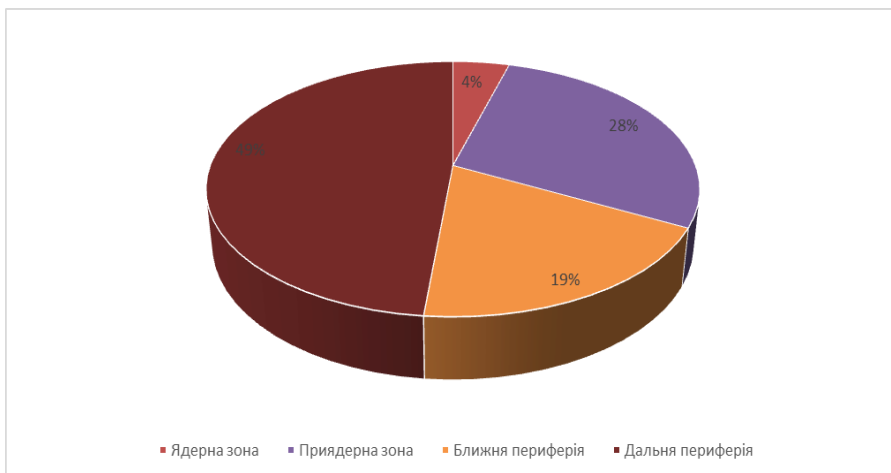


Рис.1. Співвідношення об'єктивацій концепту «зрадник» у художній картині світу Р. Іваничука

Висновки. Отже, концепт «зрадник» у художній картині світу Романа Іваничука має розгалужену номінативну систему і ядерно-периферійну структуру. Ядро й приядерна зона, у межах яких виокремлюємо близько третини всіх об'єктивацій концепту, представлені іменем концепту та його синонімами. Периферія, що відображає асоціативно-образну складову концепту, широко репрезентує когнітивний плюралізм останнього. Перспективним є дослідження концепту «зрадник» в індивідуально-авторській картині світу окремих українських письменників.

Список використаних джерел

1. Іваничук Р. Твори у 33 томах. Фоліо : 2018-2025.
2. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови : 4-те вид., опрац. і значно допов. Львів: БаК, 2012. 523 с.
3. Слухай Н., Снитко Н., Вільчинська Т. Когнітологія та концептологія в лінгвістичному висвітленні : навч. посіб. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. 367 с.

4. Ясногурська Л. Концепт ЗРАДА: лінгвокультурний та корпуснобазований підходи (на матеріалі української та англійської мов) : дис ... канд. філол. наук : 10.02.15. Рівне, 2018. 246 с.



УДК 811.111'243:37.013.3

Рижа Ірина,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧНІВ У ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Граматична компетентність є однією з ключових складових комунікативної компетентності у вивченні іноземної мови. Вона забезпечує здатність учня ефективно й доречно використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях, охоплюючи знання граматичних правил, закономірностей побудови речень та уміння правильно застосовувати ці знання як у усному, так і в писемному мовленні. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), граматична компетентність входить до складу мовної компетентності та є її невід'ємною частиною, що передбачає здатність сприймати, продукувати та ефективно використовувати мову у різних комунікативних контекстах [3, с. 107-108]. Для учнів основної школи засвоєння граматичних структур німецької мови часто є складним через численні форми, винятки та специфіку порядку слів у реченні. Тому важливим є не лише пояснення правил, а й активізація навчальної діяльності, що сприяє глибшому розумінню і практичному застосуванню граматики [9].

Метою дослідження є розкриття сутності граматичної компетентності та аналіз її ролі у формуванні комунікативної компетентності учнів під час вивчення німецької мови.

Результати дослідження. У мовознавстві поняття «граматична компетентність» походить із праць Ноама Чомського, де вона

розглядається як здатність мовця створювати та інтерпретувати необмежену кількість висловлювань на основі обмеженої кількості граматичних структур і правил [12, с. 59]. Відомо, що вивчення граматики не є самостійною метою навчання іноземної мови, а основна задача полягає у вмінні правильно застосовувати граматичні правила під час іншомовного спілкування [11]. З методичної точки зору виділяють педагогічну або дидактичну граматику, яка «надає вчителю іноземної мови рекомендації щодо планування уроку та підготовки до нього і сприяє розвитку граматичної компетентності» [13, с. 189]. Виклад граматичного матеріалу у навчальній або дидактичній граматиці повинен бути спрощеним і відповідати трьом основним критеріям: зрозумілості, посильності та застосовності [15, с. 78].

Німецький методист Р. Шмідт детально характеризує так звану «педагогічну» граматику, відмінну від лінгвістичної, підкреслюючи, що «дидактична граматика визначається спеціальними психологічними, дидактичними та методологічними чинниками навчального процесу, тобто інтегрує переважно позалінгвістичні фактори» [15, с. 227-229]. Натомість відомий німецький дослідник Г. Гельбіг пропонує класифікацію граматики на три види: А, В та С. Граматика А – це повна система мовних правил, що існує незалежно від наукового опису. Граматика В – це лінгвістичний опис системи мови для наукових цілей. Граматика С – це система правил для учнів-не носіїв мови, яку вони опановують у навчальному процесі або безсистемно, перебуваючи в іншомовному середовищі; її ще називають «граматикою в голові». Таким чином, мовна граматика відповідає граматиці В за класифікацією Г. Гельбіга, а педагогічна або дидактична граматика – граматиці С, де матеріал подається спрощено, стисло, конкретно та доступно для учнів [14, с. 49].

У своїх розвідках науковиця Т. Кушнір визначає граматичну компетентність як здатність індивіда розпізнавати й використовувати граматичні правила та мовні структури для формування коректних речень і висловлювань [4, с. 3]. Подібної думки дотримується також І. Зязюн, пояснюючи граматичну компетентність як здатність мовця розрізняти, інтерпретувати та застосовувати граматичні структури у мовленнєвій діяльності, підкреслюючи її роль у формуванні мовленнєвої особистості [6, с. 35]. Варта уваги думка дослідниці С. Ніколаєвої, котра наголошує, що опанування граматикою є обов'язковим для досягнення практичної мети навчання – розвитку комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі [5, с. 39].

Цікавим для нас є дослідження В. Власової, у котрому пояснюється, що граматична компетентність включає:

- знання морфологічних та синтаксичних правил (відмінювання іменників, дієслівні часи, порядок слів у реченні);
- уміння застосовувати ці знання у мовленнєвих ситуаціях;
- автоматизацію граматичних структур у мовленні [2].

Український науковець О. Ветохов виділяє такі характеристики граматичної компетентності:

- оволодіння граматичними правилами та синтаксичними моделями;
- здатність відрізнати граматично правильні та помилкові конструкції;
- уміння створювати граматично правильні висловлення;
- розрізнення смислових відтінків у граматичних структурах;
- застосування граматики в комунікативних ситуаціях [1].

Підтримуючи цю думку, О. Резунова зазначає, що українські студенти формують граматичні навички під час опанування іноземної мови саме через систематичну практику та виконання комунікативних завдань [7].

Також дослідили, що І. Тригуб виділяє складники граматичної компетентності, що формують цілісну систему навичок для ефективного мовлення у різних комунікативних ситуаціях: фонологічну, морфологічну, синтаксичну, семантичну, прагматичну [10].

Скляренко Н. виділяє кілька підходів до навчання граматики німецької мови:

1. Традиційний граматичний підхід передбачає засвоєння граматичних правил і структур через типові вправи, що дозволяє учням систематизувати знання та закріплювати мовні навички. Цей метод спрямований на поступове формування граматичної точності та розуміння мовних закономірностей.

2. Комунікативно-контекстуальний підхід орієнтований на використання граматики у реальних мовних ситуаціях. У цьому випадку увага приділяється не лише теоретичним правилам, а й їхньому практичному застосуванню під час живого спілкування, що стимулює розвиток комунікативної компетентності.

3. Проектно-орієнтований підхід передбачає застосування граматичних знань під час виконання творчих або навчально-дослідницьких завдань. Наприклад, учні можуть створювати презентації, писати творчі тексти або брати участь у проєктах, де граматика слугує інструментом для досягнення конкретних результатів.

4. Імітаційний підхід базується на моделюванні автентичного мовного середовища. Учні вчать граматичі через слухання, говоріння та взаємодію, максимально наближену до реального спілкування з носіями мови.

5. Інтегрований підхід передбачає вивчення граматики як частини комплексного мовного навчання, де одночасно розвиваються навички читання, письма, аудіювання та усного мовлення. Такий метод забезпечує гармонійний розвиток усіх аспектів мовної компетентності та сприяє глибшому засвоєнню граматичних структур [8].

Отже, різні підходи до навчання граматики дозволяють поєднувати теоретичні знання з практичним застосуванням та обирати оптимальні методи залежно від цілей навчання та потреб учнів.

Висновки. Таким чином, граматична компетентність у вивченні німецької мови є ключовою складовою комунікативної компетентності. Вона поєднує знання граматичних правил із практичним умінням застосовувати їх у різноманітних мовленнєвих ситуаціях, що забезпечує ефективне та правильне мовленнєве спілкування учнів як усно, так і письмово.

Список використаних джерел

1. Вєтохов О. Важлива складова комунікативної спрямованості (Психологія з граматичної підготовки учнів). *Іноземні мови в вищих навчальних закладах*. 2004. № 4. С. 76-77.

2. Власова В. П. Комунікативна компетентність та англійська мова як міжнародна. *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 54. Педагогічні науки*. 2010. С. 94-97.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва ; пер. з англ. О. М. Шерстюк. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Кушнір Т. І. Формування граматичної компетентності учнів 8-9 класів у процесі вивчення синтаксису: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 24 с.

5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

6. Педагогічна майстерність : підручник. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / за ред. І. А. Зязюна. Вид. 3-тє, допов. і перероб. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

7. Резунова О. С. Формування граматичної компетентності здобувачів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у немовних закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. № 1 (41), 2022. С. 292-296.

8. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2016. № 4. С. 15-25.

9. Токарева Т. С. Специфіка навчальної діяльності на уроці іноземної мови. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Ужгород : видавництво «РІК-У». 2022. Випуск 1. С. 112-118.

10. Тригуб І. П. Формування граматичної компетентності у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*, 2014. № 10. том 2. С. 74-77.

11. Alkaz Ed. Grammatik im DaF-Unterricht in Theorie und Praxis1. Verlag : GRIN Verlag. 2016. 92 p.

12. Chomsky N. Syntactic Structures. Berlin : Mouton de Gruyter, 2002. 117 p.

13. Götze L. Linguistische und didaktische Grammatik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H. J. Krumm. Deutsch als Fremdsprache. *Ein internationales Handbuch (HSK)*, 19.1. P. 187-194.

14. Helbig G. Deutsche Grammatik. EinHandbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. 1981. 629 p.

15. Schmidt R. Linguistische Grammatik und pädagogische Grammatik: grundsätzliche überlegungen zur Erarbeitung einer Grammatik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Fremdsprachen lernen mit Medien: Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag* Ehnert R, Piepho H-E. Ismaning : Hueber. 1986. P. 226-237.



УДК 373.016:811.111

Синенька Валерія,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти;

Погоріла Анна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний університет ім. Івана Франка

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МОДАЛЬНОСТІ

Сучасна лінгводидактика характеризується активним пошуком ефективних методів формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема в аспекті опанування граматичних категорій, серед яких модальність посідає особливе місце. Модальні значення, що відображають ставлення мовця до висловлюваного, становлять складність для засвоєння студентами, оскільки поєднують граматичні, семантичні та прагматичні аспекти. Одним із результативних шляхів подолання цієї складності є впровадження ігрових технологій у навчальний процес. Використання дидактичних і рольових ігор сприяє підвищенню мотивації, розвитку мовленнєвої активності та створенню природного комунікативного середовища, у якому формування вмінь виражати модальність відбувається в умовах, наближених до реального спілкування.

Постановка проблеми. Категорія модальності є однією з найбільш багатоаспектних і складних лінгвістичних категорій, яка відображає ставлення мовця до змісту висловлювання, його оцінку ймовірності, необхідності чи бажаності дії. В англійській мові модальні значення можуть бути виражені широким арсеналом засобів: модальними дієсловами (*can, must, may*), перифрастичними конструкціями (*have to, be able to*), лексичними маркерами (*perhaps, certainly*), а також інтонаційними та контекстуальними чинниками [6].

Традиційні методи навчання, що ґрунтуються на багаторазовому повторенні та механічному заучуванні граматичних правил, часто виявляються недостатньо ефективними для формування стійких навичок використання модальних конструкцій у контексті реального спілкування. Тому виникає нагальна потреба в пошуку та впровадженні

інноваційних педагогічних технологій, які можуть активізувати пізнавальну діяльність учнів, підвищити їхню мотивацію та забезпечити контекстуалізоване засвоєння модальності. Одним із таких дієвих інструментів є ігрові технології.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ефективності використання ігрових технологій як засобу навчання англійської модальності в учнів середньої школи для формування їхньої комунікативної компетентності.

Результати дослідження. Модальність є функціонально-семантичною категорією, що відображає ставлення мовця до змісту висловлювання та його співвідношення з дійсністю [2, с. 39–41]. Ф. Палмер поділив модальність на епістемічну, яка виражає ступінь упевненості мовця в істинності висловлювання (наприклад, *He must be at home* – припущення), та деонтичну, яка відображає волевиявлення, дозвіл чи обов'язок (наприклад, *You may go now* – дозвіл) [4, с. 76–81].

Модальність фіксує позицію мовця щодо висловлюваної пропозиції, що реалізується через лексичні, граматичні та інтонаційні засоби.

Проблема засвоєння модальності полягає у її поліфункціональності. Наприклад, дієслово *must* може виражати як обов'язок (*You must do your homework*), так і логічне припущення (*He must be tired*), що вимагає від учнів не лише знання форми, а й глибокого розуміння контексту для адекватної інтерпретації.

Ігрові технології, включно з гейміфікацією, ґрунтуються на ідеї використання ігрових елементів (балів, рівнів, викликів) у навчальному контексті для підвищення мотивації та залученості. Науковці стверджують, що гра є не лише формою дозвілля, але й ефективним педагогічним інструментом, що сприяє розвитку когнітивних, комунікативних та соціальних навичок [5, с. 37–40].

Ключова роль ігрових технологій у навчанні іноземних мов полягає у створенні іммерсивного, контекстуалізованого середовища, де мовні знання застосовуються на практиці для вирішення конкретних завдань. Принципи ефективного використання ігор включають: інтерактивність, контекстуалізацію та мотивацію [5, с. 74].

Використання ігрових методів дозволяє перетворити складне та абстрактне граматичне правило на практичний інструмент комунікації. Зокрема, ігри забезпечують такі функції: мотиваційна; тренувальна; комунікативна.

Для ефективного засвоєння модальних конструкцій доцільно використовувати такі види ігрових вправ та завдань:

- Рольові ігри (Role-playing Games). Рольова гра є найбільш ефективним інструментом, оскільки вона моделює реальні ситуації спілкування, в яких модальність є функціонально необхідною. Рольова гра вимагає від учнів не простого заучування, а осмисленого вибору модального дієслова чи конструкції відповідно до соціальної ролі та комунікативної мети.

- Мовленнєві симуляції. Симуляції – це складніші ігрові сценарії, які включають елементи стратегічного планування та колективного вирішення проблем, що активізує епістемічну модальність (Speech Simulation).

- Симуляції вимагають від учнів критичного мислення та використання модальних конструкцій для аргументації своїх позицій.

- Комунікативні ігри на картках та дошці. Ці вправи є більш структурованими і спрямовані на тренування конкретних граматичних форм.

Умови ефективного застосування ігрових технологій передбачають: чітке формулювання навчальної мети, збалансоване поєднання ігрової та навчальної діяльності, відповідність складності гри віковим особливостям учнів, а також розробку системи оцінювання, яка враховує не лише кінцевий результат, а й процес комунікації в грі.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що ігрові технології є високоефективним засобом навчання англійської модальності, особливо в контексті формування комунікативної компетентності учнів середньої школи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці деталізованої системи критеріїв оцінювання модальної компетентності та впровадженні цифрових інструментів гейміфікації.

Список використаних джерел

1. Вус Н. Й. Модальність та її трактування у працях дослідників. Вип. 12. Одеса : Словянський збірник, 2006. 128 с.

2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля. К, 2008. 711 с.

3. Талан Н. І. Проблеми перекладу модальних дієслів з англійської на українську мову. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2020. № 2(20). С. 320-326.

4. Palmer F. R. Mood and Modality. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 236 p.

5. Prensky, M.. Digital Game-Based Learning. New York : McGraw-Hill, 2001.



УДК 81'27:004.738.5

Стаднік Іван,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ЛІНГВОКРЕАТИВНІСТЬ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЧНОМУ ДИСКУРСІ ОЛЕКСАНДРА УСИКА ЯК МЕХАНІЗМ ПОБУДОВИ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ

Постановка проблеми. У сучасному медіадискурсі лінгвокреативність – це здатність мовця створювати нові смисли для досягнення стилістичного або риторичного ефекту. Інтернет-меми вже утвердилися як окремий комунікативний феномен цифрової доби. Як зазначають дослідниці [1], це переважно жартівливі повідомлення, що вірусно поширюються мережею, а, за спостереженнями [2], меми функціонують як «стандартизована та цілісна одиниця інтернет-комунікації». Актуальність роботи зумовлена потребою дослідити, як мовна творчість та індивідуальний стиль публічних осіб – зокрема харизматичного українського боксера Олександра Усика – сприяють виникненню інтернет-мемів в англomовному середовищі. Попри помітну популярність цього явища, його системного лінгвістичного аналізу досі не здійснено.

Мета дослідження – виявити лінгвокреативні засоби в англomовному публічному дискурсі Олександра Усика та з'ясувати їхні ролі у процесі формування інтернет-мемів (мемогенезу), з особливим акцентом на взаємодії мовних прийомів і харизматичної манери спілкування. У дослідженні застосовано описовий, інтерпретаційний та елементи дискурсивного аналізу медіатекстів.

Результати дослідження: механізми лінгвокреативності та процеси мемогенезу. Для аналізу виокремлено низку репрезентативних епізодів із публічних інтерв'ю українського боксера, які набули популярності в англomовному сегменті соціальних мереж. Його *лінгвокреативність* виявляється у таких формах:

1. Нестандартна граматики та емоційна інтенсивність.

Після чергової перемоги журналіст запитав: «*How do you feel, heavyweight champion of the world?*» – Олександр Усик: «*I'm feel... I'm very feel.*»

Аналіз: порушення граматичної норми (*I'm feel*) і підсилення інтенсифікатором *very* створюють комічний ефект, що викликає емпатію та миттєву реакцію аудиторії. Фраза стала мемом завдяки поєднанню простоти й емоційної щирості.

2. Образна несподіванка й створення антитези.

Під час діалогу журналіст поцікавився: «*Are you the tiger?*» – Олександр відповів: «*The tiger? I? Uhh, I'm a white rabbit.*»

Аналіз: різкий контраст між образом «тигра» (символ агресії) та «білого кролика» (символ м'якості) породжує іронічний ефект і стає основою для численних візуальних мемів.

3. Лінгвокультурна інтерференція (дослівний переклад ідіоми).

На черговій пресконференції Олександр Усик промовив: «*Don't push the horses.*» – Реакція: «*Don't push what?*». Боксер швидко повторив: «*Don't push the horses.*»

Аналіз: дослівний переклад українського виразу «*Не жени коней*» породжує культурний дисонанс. Як зазначає Марія Волошин [3], іноземці не розуміють ідіоми, тоді як українська аудиторія сприймає її як гумористичний варіант «*Hold your horses*». Саме така міжмовна гра забезпечує вірусність фрази.

4. Креативна інтеграція жаргонізму та самостійне тлумачення.

Під час пресконференції Усик реагує на вигук «*Dushnila*»:

«*Dushnila, you're magic. You and Yurii, you're both Dushnila. You know who is Dushnila? No. Dima, who is? Buzzkill, yeah? Dushnila is buzzkill.*» Та почав набридливо бурмотити.

Аналіз: введення невідомого іноземній публіці українського жаргонізму «*душніла*» та його миттєве перекодування в англійську (*buzzkill*) демонструють багаторівневу креативність, здатність до імпровізації й самоперекладу, що стає підґрунтям нових мемів [4].

5. Міжмовний комічний ефект у живій взаємодії.

Під час інтерв'ю боксер чхає, каже: «*Вибачаюсь, будь ласка*», а журналісти відповідають: «*Bless you, bless you.*»

Аналіз: поєднання української форми ввічливості з англійською реакцією створює міжкультурний гумор. Хоч епізод не набув статусу класичного мему, він має потенціал мемогенності завдяки природності й щирості моменту [4].

6. Харизма як каталізатор мемогенезу.

Жодна з наведених фраз не набула б такої популярності без харизми українського боксера. Його відкрита, експресивно-дружня манера мовлення слугує каталізатором емоційного залучення аудиторії. Саме поєднання лінгвокреативності та харизми створює ефект довіри й близькості, що є вирішальним чинником для вірусного поширення контенту у цифровій комунікації.

Висновки. Досліджено мовну креативність Олександра Усика в англomовному публічному дискурсі та яким чином вона сприяє виникненню інтернет-мемів. Його вислови містять несподівані образи, граматичні відхилення, міжмовні ігри та саморефлексивний гумор, що робить їх мемогенними. Виявлено, що лінгвокреативні прийоми Усика трансформуються в інтернет-меми, стаючи частиною масової культури. У подальших дослідженнях варто порівняти феномен мовної креативності Усика з аналогічними проявами інших публічних осіб для виявлення закономірностей мемогенезу як складової сучасного медіадискурсу.

Список використаних джерел

1. Kostadinovska-Stojchevska B., Shalevska E. Internet memes and their socio-linguistic features. *English Language and Linguistics*. 2018. Vol. 2, No. 4.
2. Корольова Н. О., Грималюк А. М. Інтернет-мем як феномен сучасного медіадискурсу: стилістично-прагматичний аспект. *Folium (Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника)*. 2023. № 1. С. 33–41.
3. Волошин М. «Don't push the horses»: який переклад і історія фрази, яку сказав Усик. *24tv.ua* (20.07.2025). URL : <https://24tv.ua/> (дата звернення: 26.10.2025).
4. Олександр Усик: Геній боксу та мемів. *Championcomua [TikTok]* (20.07.2025). URL : <https://www.tiktok.com/@championcomua/video/7529123105537592582> (дата звернення: 26.10.2025).



УДК 821.111(73)–31

Таборовець Аліна,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

РОДИННЕ ВІДЧУЖЕННЯ У НОВЕЛІ ДЖОНА ЧІВЕРА “REUNION”

Постановка проблеми. Сучасна англomовна література часто звертається до теми родини як осередку духовних і моральних цінностей [1]. Проте американський письменник Джон Чівер у своїй короткій новелі “Reunion” показує інший бік сімейних відносин – холод, байдужість і емоційне відчуження між батьком і сином [2]. Тому ми переконані, що твір, написаний у формі короткої зустрічі, стає символом неможливості відновлення втраченої близькості [3].

Метою дослідження є аналіз проблеми відчуження у родинних стосунках, зображеної Джоном Чівером у новелі “Reunion”.

Результати дослідження. Оповідання Джона Чівера розкриває складні взаємини між батьком і сином, у центрі яких спроба відновити давно втрачений емоційний зв'язок. Автор показує, як зустріч, що спочатку сприймається як можливість порозуміння, поступово перетворюється на болісне усвідомлення відчуження між двома близькими людьми. Зауважуємо, що текст оповідання “Reunion” має хронологічну та циклічну структуру. Події тривають півтори години від моменту, коли Чарлі зустрічає свого батька на Центральному вокзалі, до миті, коли він від'їжджає на поїзді. Така побудова створює відчуття замкненого кола, адже зустріч, що мала символізувати зближення, перетворюється на остаточну розлуку [5].

Головними героями є Чарлі та його батько. Через розлучення батьків Чарлі рідко бачиться з батьком і сумує за ним. Однак під час зустрічі з'ясовується, що його батько грубий і самозакоханий чоловік, який більше переймається тим, щоб похизуватися перед іншими, ніж проявити турботу до сина.

Фізичним простором дії виступає центральний вокзал Нью-Йорка та чотири ресторани, які вони відвідують. Ці простори відображають

внутрішній стан героїв: постійна зміна місця свідчить про хаос і безрезультатність їхньої спроби зблизитися [6]. Зважаючи на те, що він виділив лише невеликий проміжок часу, щоб побачитися з батьком – і то лише тому, що у нього є трохи часу, між поїздкою – свідчить про те, що запрошення на зустріч було ініційоване, радше синівським обов'язком, можливо, навіть жалем, ніж щирим бажанням провести час з батьком. Однак він каже, що насправді був «жахливо радий» знову побачити його [7]. Втім, виникають питання, чи це просто те, що він каже читачам, і собі, Чи це те, що ми маємо сказати собі, коли возз'єднуємося з близькими членами родини, яким ми так багато завдячуємо.

Зауважимо, що Чарлі перебуває в дорозі між двома іншими сімейними візитами: будинком своєї бабусі в горах Адірондак та орендованим котеджем своєї матері на Кейп-Коді (штат Массачусетс). Ця початкова деталь сама по собі натякає на те, що жінки родини більше співзвучні з власною особистістю Чарлі, ніж його батько, хоча є також натяк на те, що якщо він перетвориться на свого батька, то виявиться відрізаним від них [4].

Погоджуємося, що соціальне тло зосереджене на класових відмінностях і демонструє, як батько Чарлі зловживає своїм статусом, намагаючись компенсувати ним власну емоційну порожнечу.

Варто зазначити, що оповідання ведеться від першої особи, від імені Чарлі, що створює ефект особистого спогаду. Його оповідь є прямолінійною, майже документальною, без емоційних оцінок. Це дає читачеві можливість самостійно зрозуміти, наскільки трагічним є образ батька. На наш погляд, текст написаний для широкої аудиторії, оскільки проблеми між батьками та дітьми є дуже поширеною проблемою в реальному світі, тому з нею легко співпереживати. Символічним є й те, що ім'я батька не згадується. Припускаємо, що це підкреслює його відчуження і відсутність справжньої ролі у житті сина. Мова твору ґрунтується на фактах і чітких деталях, які відтворюють невдалі стосунки між батьком і сином. Також репліки батька грубі, зверхні, показні [5], через які автор передає деградацію людини, що втратила людяність і почуття такту.

Вважаємо, що особливе місце у творі займає символіка. Чівер написав цю історію так, що її дуже легко зрозуміти, а мова, яку він використовує, дуже проста. З точки зору залучення, Чівер багато працює з символами, що утримує увагу читача та змушує його задуматися про значення символу та причину його виникнення. Наприклад, газета, яку батько хоче купити синові, є символом

сувеніра, що не відбувся, тобто натяком на неможливість зберегти спогад про тепло чи любов [6]. Залізнична станція, на якій Чарлі востаннє бачить батька, символізує розлуку та життєві роздоріжжя. Простота мови та водночас насичена символіка роблять цей твір універсальним і близьким до кожного читача. А в свою чергу тема розлуки, розчарування та пошуку власної ідентичності робить оповідання актуальним у будь-яку епоху.

Додамо, що у сюжеті можна побачити циклічність мотиву «зустріч – розчарування – втеча» [1]. Кожен ресторан стає черговою спробою порозуміння, яка закінчується невдачею через пияцтво та невихованість батька. У фіналі герой остаточно розуміє, що це була їхня остання зустріч. Тож оповідання починається і закінчується тим, що Чарлі розповідає нам про возз'єднання в Нью-Йорку, яке є, власне, темою твору і було «останнім разом», коли він бачив свого батька. Джон Чівер навмисно використовує ті самі сім слів на самому початку та в самому кінці оповідання: «останній раз, коли я бачив свого батька». Але навіть ця фраза неоднозначна, тому що ми не розуміємо, чи має він на увазі «останній раз» до наступного разу, чи він має на увазі «останній» раз, бо планує ніколи більше його не бачити та не організовувати чергове «возз'єднання»? Слід додати, що мати Чарлі розлучилася з його батьком три роки тому. Звернімо увагу, що немає жодної згадки про те, що це було взаємно ініційоване рішення [4]. Знову ж таки, ми не можемо остаточно відповісти на ці питання, оскільки «Reunion» відбувається за допомогою натяків і пропозицій, а не чітких деталей.

Висновки. Таким чином, «Reunion» – не просто історія короткої зустрічі, а глибока психологічна драма про втрату духовного зв'язку між батьком і сином. Через буденні сцени Чівер майстерно показує, як відсутність емпатії, егоїзм і залежність руйнують сімейні стосунки.

Список використаних джерел

1. Проблеми морально-етичного виховання в американській школі у зв'язку з кризою сім'ї. *StudFiles*. URL : <https://studfile.net/preview/9146765/page:2/> (дата звернення: 18.10.2025).
2. Чівер Джон. Біографія. *Портал Експеримент: культура, освіта та наука*. URL : <https://md-eksperiment.org/post/20221227-biografiya-dzhona-chivera> (дата звернення: 19.10.2025).
3. Чівер Джон. Біографія. *Бібліотека української літератури УкрЛіб*. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/bio-zl/printit.php?tid=5197> (дата звернення: 19.10.2025).

4. A Summary and Analysis of John Cheever's "Reunion". *Interesting Literature*. URL : <https://interestingliterature.com/2023/02/john-cheever-reunion-summary-analysis/> (accessed: 19.10.2025).

5. Brown W. Jerry. Education is not the filling of a vessel, but the kindling of a flame. *Socrates*. URL : <https://jerrywbrown.com/wp-content/uploads/2020/02/The-Reunion-Cheever.-John.pdf> (accessed: 18.10.2025).

6. Critical Interpretation of John Cheever's Short Story "Reunion".
Reading Intent. URL : <https://readingintent.wordpress.com/2017/02/16/critical-interpretation-of-john-cheevers-short-story-reunion/> (Accessed: 19.10.2025).

7. The Reunion by John Cheever. *Essay*.
URL : <https://ivypanda.com/essays/the-reunion-by-john-cheever/> (accessed: 18.10.2025).



<i>Litteris et Artibus:</i>	ІСТОРІЇ, МИСТЕЦТВА ТА ФІЛОСОФСЬКИХ НАУК	<i>нові горизонти</i>
-----------------------------	--	-----------------------



УДК 005.93:008

Мацука Вікторія,
кандидат економічних наук, доцент,
Маріупольський державний університет

КУЛЬТУРНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЧИННИК СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

У сучасних умовах реформування системи публічного управління та децентралізації особливої актуальності набуває питання сталого розвитку територіальних громад. Такий розвиток неможливий без належного врахування культурного чинника, який формує цінності, соціальну єдність, громадянську активність і локальну ідентичність. Проте культура часто сприймається як другорядна сфера, що фінансується за залишковим принципом. Це призводить до занепаду місцевих культурних установ, відтоку кадрів і зниження ролі культури як ресурсу суспільного розвитку.

У цьому контексті важливо розглядати культуру не лише як сферу дозвілля чи традицій, а як стратегічний ресурс розвитку громад, здатний генерувати соціальні інновації, підвищувати якість життя та стимулювати економічну активність. Саме тут проявляється значення культурного менеджменту – системного управління процесами у сфері культури, яке передбачає планування, координацію, організацію, комунікацію і контроль реалізації культурних проєктів і програм.

В Україні культурний менеджмент лише формується як окрема галузь управлінської діяльності. Брак кваліфікованих кадрів, обмежені ресурси та відсутність стійких партнерств між владою, бізнесом і громадським сектором ускладнюють реалізацію ефективних культурних стратегій. Тому дослідження його ролі у забезпеченні сталого розвитку територіальних громад має особливу практичну значущість.

Мета дослідження: розкрити сутність культурного менеджменту як інструменту сталого розвитку територіальних громад, визначити його основні функції, напрями діяльності та потенціал для підвищення конкурентоспроможності місцевих культурних систем.

Культурний менеджмент – це комплексна діяльність, спрямована на планування, організацію, координацію та контроль культурних процесів і ресурсів громади з метою підвищення якості життя населення та розвитку культурного середовища. Його головним завданням є створення умов, за яких культура стає рушійною силою економічного, соціального і духовного зростання території [3].

Сучасний культурний менеджмент реалізується у трьох ключових вимірах:

1. Стратегічний вимір. Він передбачає розробку та впровадження локальних культурних стратегій, які мають бути складовою загальної стратегії розвитку громади. Такі документи визначають пріоритети культурної політики, напрями фінансування, механізми підтримки митців і творчих індустрій. Прикладом може слугувати досвід Львова, Вінниці, Івано-Франківська, де створено муніципальні офіси культури, що координують культурні події, грантові програми та креативні хаби.

2. Організаційний вимір. Ефективний культурний менеджмент спирається на чітку взаємодію між органами місцевого самоврядування, культурними інституціями, громадськими організаціями, бізнесом і населенням. Це реалізується через створення партнерських платформ типу «влада – громада – бізнес – культура». Така співпраця дає змогу залучати додаткові ресурси — гранти, спонсорську допомогу, міжнародні проекти.

3. Інноваційно-комунікаційний вимір. Сучасні технології відкривають нові можливості для розвитку культури. Онлайн-платформи, цифрові музеї, соціальні мережі стають важливими інструментами залучення аудиторії. Менеджер культури повинен не лише організовувати мистецькі події, а й створювати умови для культурної комунікації, формування бренду громади, залучення туристів [2].

Важливим завданням культурного менеджменту є розвиток креативних індустрій, які поєднують мистецтво, технології та підприємництво. До них належать дизайн, музика, кіно, ремесла, реклама, видавнича справа, цифровий контент тощо. Розвиток таких індустрій забезпечує робочі місця, залучає молодь, стимулює підприємництво, а отже, сприяє сталому розвитку громади [5;6].

Культурний менеджмент також сприяє підвищенню соціальної згуртованості. Завдяки організації культурних подій, фестивалів, виставок, майстерень відбувається налагодження міжособистісних контактів, розвиток волонтерства, посилення локальної ідентичності. Це особливо важливо в умовах воєнних викликів, коли культура стає

засобом психологічної підтримки та зміцнення національної єдності [3].

Варто підкреслити і роль культурного менеджменту у формуванні позитивного іміджу громади. Території, які мають розвинену культурну інфраструктуру, стають більш привабливими для інвесторів, туристів і нових мешканців. Це сприяє зростанню місцевих бюджетів і розвитку підприємництва.

Крім того, культурний менеджмент є ефективним інструментом залучення грантових ресурсів. Міжнародні фонди (наприклад, House of Europe, Український культурний фонд, Creative Europe) підтримують ініціативи, спрямовані на розвиток культури на місцях. Менеджери, які володіють навичками проєктного управління, можуть забезпечити сталий розвиток своїх громад навіть за обмеженого бюджетного фінансування [4;7].

Таким чином, культура перестає бути споживацькою сферою, натомість стає драйвером розвитку, який поєднує креативність, соціальну відповідальність та економічну ефективність.

Культурний менеджмент є ключовим чинником сталого розвитку територіальних громад, адже саме через культуру формується соціальний капітал, довіра, активність та ініціативність населення. Ефективне управління культурною сферою забезпечує не лише збереження національної спадщини, а й створює умови для інновацій, креативного бізнесу, громадської участі [1].

Для зміцнення ролі культурного менеджменту в Україні доцільно: розробити регіональні програми підготовки менеджерів культури; створювати культурні офіси при органах місцевого самоврядування; забезпечити системну взаємодію влади, громадських організацій та бізнесу у сфері культури; розвивати міжнародне партнерство та участь у програмах ЄС; підтримувати культурні ініціативи, що сприяють формуванню спільної ідентичності громади.

Культурний менеджмент у сучасних умовах виступає не лише формою організації культурного процесу, а й важливим інструментом суспільної трансформації, який сприяє демократизації, згуртованості та підвищенню конкурентоспроможності України в європейському культурному просторі.

Список використаних джерел

1. Мацука В. М. Артменеджмент як унікальна технологія сучасності. *Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології* : матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. / М-во культ. України та інформ. політики; Нац. акад. кер. кадрів культ. і мистец.; Наук. тов. студ., асп., доктор. і молод. вч. (Київ, 19 жовтня 2023 р.).

Київ : НАКККиМ, 2023. С. 110–111.
URL : https://nakkkim.edu.ua/images/Instytut/Akademii/Vydannia/konferentsii/Zbirka_tez_19_10_23.pdf (дата звернення : 13.10.2025).

2. Мацука В. М. Менеджмент цифровізації та розвитку бізнесу. *Трансформація обліку та бізнес-консалтингу в умовах невизначеності: сучасні тренди, виклики, міжнародний досвід* [Електронний ресурс]: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (10 листопада 2023 р.) / Держ. біотехнологічний ун-т. Харків, 2023. С. 214–217. URL : <http://btu.kharkov.ua/nauka/konferentsiyi/> (дата звернення : 13.10.2025).

3. Мацука Вікторія. Крос-культурне управління в глобальних креативних проєктах. *Тенденції та перспективи розвитку економіки України в умовах сучасних викликів*: матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної конференції. (20-21 березня 2025 р., м. Черкаси). Черкаси: ЧДБК, 2025. С. 269–272. URL : <http://csbc.edu.ua/documents/student/010425.pdf> (дата звернення: 13.10.2025).

4. European Commission. European Agenda for Culture in a Globalizing World: Implementation Report 2022. Brussels: European Commission, 2022. URL : <https://culture.ec.europa.eu> (дата звернення : 13.10.2025).

5. ICOMOS. Heritage and the Sustainable Development Goals: Policy Guidance for Heritage and Development Actors. 2021. URL : <https://openarchive.icomos.org/id/eprint/2453/> (дата звернення : 13.10.2025).

6. UNESCO. Culture for Sustainable Development. Paris: UNESCO. 2020. URL : <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/culture> (дата звернення : 13.10.2025).

7. UNESCO. Policy Document on the Integration of a Sustainable Development Perspective into the Processes of the World Heritage Convention. 2015. URL : <https://whc.unesco.org/document/139747> (дата звернення : 13.10.2025).



УДК 141+2-1::2-15+2-17

Пальчик Андрій,

кандидат філософських наук,
викладач, Інститут богословських наук
Непорочної Діви Марії
Кам'янець-Подільської дієцезії РКЦ

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ ПІДХОДИ У ТЛУМАЧЕННІ КОНЦЕПТУ «ПАНЕНТЕІЗМ»

Постановка проблеми. Із середини ХХ ст. у філософсько-релігійній та богословській літературі все більшого поширення набуває концепт «панентеїзм» (від гр. *pan en theos* – «все у Богові»), являючи собою пропозицію «золотої середини» між крайностями класичного теїзму (із надмірним наголосом на трансцендентності Бога) та пантеїзму (із радикальною іманентністю Бога аж до Його ототожнення зі світом). Наміром панентеїстів стала розробка таких тлумачень відношення між Богом і світом, в яких онтологічна дистанція між ними оптимально зменшується, а водночас Бог залишається трансцендентним світові.

Унаслідок «панентеїстичного повороту» (або «тихої революції») у філософії релігії та теології з'явилися (і надалі з'являються) різноманітні теорії, автори яких декларують себе панентеїстами: диполарний панентеїзм, тринітарний панентеїзм, сотеріологічний панентеїзм, модальний панентеїзм тощо [2, с. 216–220] Також існує низка спроб реінтерпретації текстів філософського та релігійного характеру (наприклад, Упанішад, Біблії, творів Платона, Плотіна, Максима Сповідника, Н. Кузанського, Б. Спінози та інших) як панентеїстичних. Отже, наявність великої кількості різних за своїми підходами доктрин, що отримали у публікаціях таке окреслення, змусило дослідників до пошуків точних критеріїв, за допомогою яких можна впевнено ідентифікувати ту чи іншу теорію як панентеїстичну.

Мета дослідження полягає на аналізі й оцінці двох підходів – етимологічного та порівняльного – у тлумаченні концепту «панентеїзм» в сучасній літературі за темою.

Результати дослідження. Незважаючи на доволі широку популярність концепту «панентеїзм» в сучасному філософсько-релігійному та богословському дискурсі, він і надалі залишається нечітким. Хоча певні автори характеризують цю нечіткість позитивно (завдяки здатності примирити крайні позиції), однак переважна більшість дослідників вважає слушним віднайти точне і несуперечливе визначення панентеїзму [5, с. 65–66].

На нашу думку, наявні спроби авторів, що йдуть цим шляхом, базуються на двох підходах: етимологічному та порівняльному.

В **етимологічному підході** основою дослідження стає семантичний аналіз складових «pan» (все), «en» (в), «theos» (Бог) у їхньому взаємозв'язку.

На думку вчених, складова «*pan*» може виражати не тільки онтологічне, але й ментальне «все» (Б. Гьоке), а також модальне *усе можливе* (Ю. Нагасава). Відмічається проблемність семантики цієї складової, оскільки, по-перше, постає проблема автономії світу стосовно Бога, а також свободи людини як частини «усього» в Богові; по-друге, під цим «усім в Богові» можна розуміти також зло [4, с. 69; 6].

Прийменник «*en*» (відсутній у терміні «пантеїзм») служить «шарніром» концепту «панентеїзм» (Н. Грегерсен), «носієм основної маси панентеїстичного тягаря» (Ф. Клейтон) [5, с. 80]. Більшість панентеїстів схиляється до думки, що цей прийменник є більш адекватно зрозумілим у зворотній послідовності складових терміну (з права наліво): не як «все у Богові», але як «Бог в усьому». Таким чином наголошується іманентність Бога у світі. Як пише Клейтон, «*en*» найчастіше розуміється авторами не в просторовому сенсі, а в метафізичному чи релігійному. Як з іменником «*pan*», так і з прийменником «*en*» проблемним моментом залишається неоднозначність. (Так, Т. Оорд наводить аж 13 можливих його тлумачень) [2, с. 219]. Р. Муллінз, намагаючись застосувати прийменник «*v*» не метафорично, а буквально, пропонує тлумачити існування фізичного світу в Божестві за допомогою категорій *абсолютного часу й абсолютного простору* як атрибутів Бога [6, с. 337–343]. Натомість Уве Войгт здійснює спробу рефлексії над сутністю панентеїзму за допомогою категорії панпсихізму: об'єкти цього світу існують у «психічному стані» (або «Атмосфері Всесвіту»), тобто Богові [9].

Порівняльний підхід характеризується спробою демаркації концепту «панентеїзм» від інших теїстичних (у широкому сенсі слова) концепцій, передусім класичного теїзму і пантеїзму. Так, Б. Гьоке вбачає оригінальність панентеїстичної концепції у тому, що

у ній, на відміну від класичного теїзму, стверджується необхідність існування Всесвіту, а отже Бог і світ обумовлюють одне одного. Також, всупереч класичному теїстичному твердженню про незмінність Бога, в панентеїзмі обстоюється ідея взаємного впливу Бога і світу один на одного [4].

Натомість К. Пфейфер пояснює відмінність панентеїзму від класичного теїзму та пантеїзму за допомогою діаграм (т. зв. «кіл Ейлера»). Якщо сутність класичного теїзму можна представити за допомогою двох розмежованих кіл, кожне з яких слід розуміти як окремі субстанції Бога і світу, то панентеїзм можна представити як мале коло (світ), що знаходиться усередині більшого (Бог). При цьому «світ у Богові» слід розуміти не як якесь чужорідне тіло в організмі, але як його необхідну складову. Стосовно ж різниці між панентеїзмом і пантеїзмом, то другий із них представлений лише одним колом, що виражає тотожність Бога і світу [1, с. 81–82; 8].

Інші дослідники у порівнянні панентеїзму з іншими концептами оперують конкретними теїстичними тезами чи то за допомогою комбінаторик (Ч. Гартшорн і В. Різ характеризують панентеїстичну концепцію повним набором тверджень про Бога, який є вічним, часовим і змінним, свідомим, всезнаючим Буттям, що містить у собі усі речі світу; окремі ж атрибути або неповні комбінації цих атрибутів Бога є іншими теїстичними концепціями) чи то їхнього представлення у вигляді шкали, де концепт «панентеїзм» має власний діапазон (континуум) тез, з одного боку межуючи із класичним теїзмом, а з іншого – пантеїзмом (Ф. Клейтон, М. Брірлі та М. Стенмарк) [1, с. 83–86].

Висновки. Дослідники, що пояснюють специфіку концепту «панентеїзм» завдяки етимологічному підходу, намагаються виправдати значущість самого терміну шляхом обґрунтування його семантичного наповнення. З одного боку, цей підхід дозволяє пошук такого визначення панентеїзму, який би не був обумовлений іншими теїстичними концептами, а з іншого – слід констатувати велику різноманітність можливих інтерпретацій складових терміну, що робить це завдання доволі проблемним. Натомість порівняльний підхід спрямований на пошук відмінностей панентеїзму від інших теїстичних концепцій. Слабким місцем цього підходу є те, що філософський та богословський лексикони періодично поповнюються новими теїстичними концептами, що вимагає постійного уточнення і корегування прийнятих дефініцій. Зважаючи на це, обидва підходи слід визнати податливими на поважну критику. Отже, на даний момент слід констатувати існування

багатьох версій панентеїзму, а не якусь одну загальноприйнятую концепцію.

Список використаних джерел

1. Пальчик А. О. Панентеїзм та інші теїстичні концепції: проблематика демаркації в сучасних дослідженнях. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. № 50. 2024. С. 81-88.
2. Пальчик А. О. Типології панентеїзму: аналіз сучасних підходів. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. № 1. 2024. С. 214-223.
3. Clayton P. Panentheisms East and West. *Sophia: International Journal of Philosophy and Traditions*. 2010. 49(2). P. 183-191.
4. Göcke B. P. Panentheism and Classical Theism. *Sophia*. 2012. nr. 52. URL : https://www.academia.edu/2362825/Panentheism_and_Classical_Theism
5. Leidenhag J. Deploying Panpsychism for the Demarcation of Panentheism / *Panentheism and Panpsychism. Philosophy of Religion meets Philosophy of Mind* / Eds. G. Brüntrup, B. P. Göcke, L. Jaskolla. Paderborn : Mentis, 2020. P. 65-90.
6. Mullins R. T. The Difficulty with Demarcating Panentheism. *Sophia*. 2016. nr 55. P. 325–346.
7. Nagasawa Y. Modal Panentheism / *Alternative concepts of God: essays on the metaphysics of the divine* / Eds. A. Buckareff, Y. Nagasawa. Oxford University Press, 2016. URL : <https://research.birmingham.ac.uk/files/25536039/NagasawaFinal.pdf>
8. Pfeifer K. Naïve Panentheism / *Panentheism and Panpsychism. Philosophy of Religion meets Philosophy of Mind* / Eds. G. Brüntrup, B. P. Göcke, L. Jaskolla. Paderborn : Mentis, 2020. P. 123-138.
9. Voigt U. What a Feeling? In Search of the Metaphysical Connection between Panpsychism and Panenteism / *Panentheism and Panpsychism. Philosophy of Religion meets Philosophy of Mind* / Eds. G. Brüntrup, B. P. Göcke, L. Jaskolla. Paderborn : Mentis, 2020. P.139-154.



УДК 78.071.2:37.013.42

Димовський Ростислав,
старший викладач,
Комунальний заклад «Балтський
педагогічний фаховий коледж»

ХОР ЯК ПРОСТІР ЕМОЦІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Мистецтво співу є одним із найдавніших засобів людського самовираження. Здавна хор виконував роль не лише музичного колективу, а й духовної спільноти, в якій формувалося відчуття єдності, взаємопідтримки та колективного дихання. У сучасних соціокультурних умовах, коли молодь часто зіштовхується з емоційною втомою, інформаційним перевантаженням та зниженням комунікативних навичок, хорове мистецтво набуває нового значення – як простір емоційної взаємодії, розвитку емпатії та творчого самовираження [1, с. 23].

Метою дослідження є розкриття потенціалу хорового співу як засобу емоційної комунікації в навчально-виховному процесі та обґрунтування ефективних педагогічних стратегій розвитку творчої особистості майбутнього фахівця музичного мистецтва.

Для реалізації поставленої мети передбачено:

1. з'ясувати сутність феномену емоційної комунікації в хоровому мистецтві;
2. визначити психолого-педагогічні умови, що сприяють розкриттю емоційного потенціалу колективного співу;
3. проаналізувати сучасні педагогічні підходи до формування творчої особистості в процесі роботи з хором;
4. охарактеризувати методи і прийоми, які забезпечують інтеграцію емоційного, когнітивного й художнього досвіду учасників хору.

Хор – це особливе соціокультурне утворення, в якому відбувається взаємообмін емоціями, енергією та сенсами. У процесі спільного співу виконавці не лише передають музичні образи, а й встановлюють глибокі невербальні зв'язки.

Вокальна комунікація поєднує у собі дихання, ритм, інтонацію, міміку, жести – усі елементи, що формують живу «мову емоцій».

Як зазначає українська дослідниця Л. Василенко, хорова діяльність є «модельною формою естетичної комунікації, у якій поєднуються колективна дія, духовна спільність і художнє мислення» [2, с. 47]. Саме тому хор можна розглядати як метафору діалогу між особистістю та колективом, де відбувається навчання слухати, розуміти та підтримувати іншого.

Роль керівника хору виходить далеко за межі технічного керування. Він стає модератором емоційного простору, який створює атмосферу довіри, натхнення і взаємоповаги.

Основними педагогічними умовами формування такої атмосфери є:

- емоційна відкритість викладача, уміння демонструвати власне переживання музики;
- психологічна безпека учасників (відсутність осуду, підтримка навіть при помилках);
- спільне обговорення музичних образів, пошук «емоційної логіки» твору;
- рефлексивні практики (короткі обговорення після репетицій, аналіз власних відчуттів).

Як зазначає М. Шумакова, хорова педагогіка має формувати не лише вокальні навички, а й емоційно-ціннісні орієнтації студентів, що сприяють розвитку особистості виконавця [3, с. 102]. Таким чином, хор стає середовищем емоційного навчання, де формується здатність до співпереживання, до «співзвучності» – як у прямому, так і в переносному значенні.

Результати дослідження. Хорове мистецтво формує творчу автономію у межах колективної взаємодії. Кожен співак, працюючи в ансамблі, водночас розвиває індивідуальний слух, вокальну техніку, уяву, інтерпретаційне мислення. Педагогічне завдання полягає в тому, щоб допомогти студентові відчути свою неповторність у загальному звучанні, знайти власний «емоційний голос».

Ефективними педагогічними стратегіями є:

- імпровізаційні вправи (створення коротких вокальних діалогів або звукових імпровізацій);
- метод «емоційного дзеркала» (відтворення настрою партнера засобами голосу);
- колективна інтерпретація творів з елементами сценічного руху або драматизації.

Такі прийоми розвивають емоційну гнучкість, стимулюють самовираження й сприяють формуванню креативного мислення [3, с. 145].

В основі диригентської діяльності лежить емоційна передача через жест. Жести диригента не лише позначають метр чи динаміку, а є каналом невербальної комунікації між ним і співом. Як наголошує американська дослідниця Е. Джордан, ефективний диригент — це передусім «емоційний комунікатор, який формує звукову спільноту через почуття, а не лише через техніку» [4, с. 112].

Успішний диригент — це не лише технічний лідер, а й емоційний резонатор колективу, який «налаштовує» хор на спільну хвилю.

Розвиток емоційного інтелекту диригента включає:

- уміння розпізнавати емоційний стан колективу;
- вміння керувати власними емоціями під час репетицій і концертів;
- створення позитивного мотиваційного поля, що надихає виконавців.

Саме емоційний лідер створює передумови для спільного переживання музики як духовного досвіду.

Висновки. Хоровий колектив — це не лише музичне, а й емоційно-педагогічне середовище, де відбувається розвиток творчої, чуйної та відповідальної особистості.

Через спільний спів формується здатність до співпереживання, відповідальності, комунікації й естетичного мислення.

Педагогічні стратегії, спрямовані на підтримку емоційної взаємодії в хорі, мають стати невід'ємною складовою сучасної мистецької освіти, адже саме вони формують покоління митців, здатних не лише виконувати музику, а й передавати духовний зміст через гармонію спільного звучання.

Список використаних джерел

1. Мартинюк О. Хорова педагогіка: сучасні тенденції та методичні підходи. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2019. 184 с.
2. Василенко Л. Естетичні засади комунікації в хоровому мистецтві. Львів : Видавництво ЛНМА ім. М. Лисенка, 2021. 152 с.
3. Шумакова М. Педагогіка хорового співу: теорія і практика творчого розвитку. Харків : Основа, 2020. 208 с.
4. Jordan E. Choral Conducting and the Construction of Meaning: Gesture, Voice, Identity. New York : Routledge, 2017. 240 p.



УДК 364.65: [477.52+378.4]

Семешин Едуард,
магістр історії, незалежний дослідник

СТУДЕНТИ СУМСЬКОГО ІНСТИТУТУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (1930-1933 рр.)

Незважаючи на зростаючий науковий інтерес до історії вищої школи радянської доби, питання повсякденного життя студентства на Сумщині, їхньої участі в реалізації політики влади, соціального складу, освітньої підготовки залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є дослідити соціальний портрет студентів Сумського інституту соціального виховання (далі СумІСВ) у 1930–1933 рр., охарактеризувати їхню участь в ідеологічних та господарсько-політичних кампаніях радянської влади.

20 січня 1931 р. газета «Плуг і Молот» опублікувала статтю студентів СумІСВ, в якій писала: *«замість 5 тис. передплатили на 10 255 крб. Сумський інститут соціального виховання мав контрольне завдання реалізувати позику «П'ятирічка за чотири роки» на 5 тис. крб., а сьогодні вже реалізував на 10 255 крб. Немає жодного студента, щоб не передплатив би позики. Студенти вже розпочали сплату грошей і на сьогодні сплатили 2 860 крб. Решту грошей студенти вирішили сплатити не більше, ніж за 5 місяців. Учбові заклади Сумщини мають взяти приклад з інститут Соцвиху. Треба сказати, що Сумський механічний технікум викликав інститут соцвиху на змагання за кращу передплату, але тепер відмовляється складати договір на змагання й навіть відмовляється від виклику»* [24, с. 1]. В лютому того ж року газета повідомляла, що *«студенти Сумського інституту соціального виховання мовознавчого та історико-економічного відділу ухвалили сплатити за передплачену позику «П'ятирічка за 4 роки» до березня і викликають весь інститут, лектуру й адміністрацію піти за їхнім прикладом»* [36, с. 3]. На 15 березня 1931 р. колектив студентів та лекторів СумІСВ реалізував позику на суму в 15 тис. крб. [25].

Здебільшого ініціаторами кампаній зі збору коштів на державні позики виступали студенти-активісти – переважно члени партії, які отримували підвищену стипендію. Про це, зокрема, свідчить скарга студента соціально-економічного відділення **Івана Корнійовича Сокова** (народж. 28 липня 1905 р., росіянин за національністю, член КП(б)У з 1929 р.), подана 10 січня 1931 р. на ім'я дирекції СумІСВ. У зверненні він зазначав: *«За постановою ЦК КП(б)У про мобілізацію 1000 комуністів до пед. Вишів мене М.П.К. мобілізував і командировав до вашого інституту. Щодо матеріального забезпечення було запевнено, що я буду як мобілізований одержувати стипендію по самому вищому розряду мінімум 60 карб., але як я довідався мені призначено стипендію за другою категорією. Чому це так я ніяк не розумію. Я маю всі юридичні права більш ніж хто інш., а також і стаж в громадській політичній роботі на що можу подати довідки, а тому прохаю найскоріше розглянути цю заяву і призначити степен. за I катег. В разі відмовлення на мою заяву прошу дати письмову довідку, де зазначити причину відмовлення»* [20, Арк. 3, 5]. З подібним зверненням у 1931 р. до дирекції СумІСВ також звертався студент соціально-економічного відділення **Юхим Захарович Іванов** (нар. 20 січня 1904 р., уродженець с. Микитівка Богодухівського району Харківської області), прохаючи призначити йому стипендію в розмірі 63 крб. [9, Арк. 71]. Паралельно з навчанням, у 1932 р. він обіймав посаду керівника партійної школи, за що отримував відповідну заробітну плату [10, Арк. 3].

Декларована радянською владою рівність на практиці не відповідала дійсності. Існувала помітна соціальна та матеріальна диференціація між лояльними до режиму студентами (насамперед партійними активістами) та рештою студентської молоді. Про це свідчать численні скарги, подані як до дирекції інституту, так і до органів преси. У них, зокрема, порушувалися питання систематичних затримок стипендій, а також надзвичайно важких побутових умов, у яких опинялися студенти, що не мали стипендіального забезпечення. Так, в лютому 1931 р. газет «Плуг і Молот» писала: *«Коли ще Сумський інститут соціалістичного технікумом, у квітні 1930 р. старший підготовчий курс було переведено на 1-й основний і тоді стипендіальна комісія ухвалила старший підготовчий курс перевести з місцевої допомоги на державну стипендію. Треба було згідно цієї ухвали виплатити першому курсу (тоді – підготовчому) стипендію за червень, липень і серпень. Було виписано розрахункові списки на одержання стипендії, але коли студенти звернулися до бухгалтера, то він*

відповідь: - Стипендії не одержите. Чому? На це відповіді одержати не можна» [4]. Студент соціально-економічного відділу **Іван Йосипович Сидоренко** (уродженець м. Білопілля на Сумщині) у своїй заяві до дирекції 13 липня 1931 р. просив надати кошти на придбання взуття [8, Арк. 43]. В гуртожитку інституту було дуже холодно. Температура часом була лише 7 градусів [37, С. 4]. Студентів відраховували за політичні розмови. Так, у лютому 1931 р. газета «Плуг і Молот» повідомила про виключення з навчального закладу двох студентів – **Івана Матвійовича Ткаченка** та студентки на прізвище **Буніна** (ім'я не вказано) – за їхнє соціальне походження та звинувачення у пропаганді так званої «куркульської ідеології». Зокрема, Буніна висловила думку, що «колективізацію на селі здійснюють згори, перекручення лінії партії призвело до селянських повстань», що було розцінено як політично небезпечне висловлювання [26, С. 4].

У червні того ж року газета «Плуг і Молот» повідомляла, що «*всі колективи працівників освіти ухвалили передплатити позику «3-го вирішального» на місячну платню. Та на загальному тлі доброї роботи ганебно відстає колектив інституту соцвиху. Постанова загальних зборів: провести передплату на місячну зарплату. Коли ж дійшло до оформлення, знайшлися такі, котрі почали передплачувати на меншу суму, особливо ті, що одержують велику зарплату. Це такі т. Рудченко, Вировець, Бублей, Абрамович, Корневський, Сапожников, Самійленко, Самброс, Позовський. Подають гарний приклад такі, як т. т. Дірінський, Попова та інші, які передплатили повнотою за місячний заробіток ...Загалом передплата у спілці на 20 червня досягла суми 93 464 крб.*» [27, с. 2]. Поміж цього, студенти і лектори СумІСВ відраховували одноденний заробіток постраждалим від землетрусу [30]. У вересні 1931 р. редактор газети «Плуг і Молот» С. Потімков, який одночасно працював у СумІСВ, передав 10 крб. готівкою та облігації на суму 100 крб. Крім того, він публічно закликав директора інституту Прийменка та викладачів Літінського, Сапожнікова, Бутка й Попову наслідувати його приклад [29].

В червні того ж року газета «Плуг і Молот» опублікувала ще один допис, наголошуючи: «*Сумський інститут соцвиху з великими труднощами дістає і затримує у себе професорів і доцентів деяких «дефіцитних спеціальностей, а в той же час наукові робітники й досі не переведені на норми робітничого постачання, часто відчують харчову, одягову, взуттєву незабезпеченість. Дехто з професорів і доцентів місяцями не можуть дістати квартир і живуть при студентських гуртожитках, позбавлені*

можливості активізувати свою працю, особливо науково-дослідну. Багато із них мають задовільні квартири, але на віддаленні 2–3 кілометрів від інституту» [22].

У січні 1931 р. газета «Плуг і Молот» опублікувала матеріал, присвячений критичному стану громадського харчування в м. Суми, зокрема щодо численних скарг споживачів *«про кепську якість їжі в їдальнях Сумського ЦРК. Днями одна робітниця ЦРК в обіді, що його одержала в їдальні № 5 натрапила на мишу»*. При цьому в дописі зазначалося, що *«у найбільш занедбаному стані перебуває так звана студентська їдальня»*. У ній завжди були великі черги і, *«щоб пообідати, студенту доводиться витратити 3–4 години, бо спочатку він стоїть в черзі за талоном на обід, діставши талон, стоїть за мискою, а потім за ложкою і т. інше»*. Матеріально-технічне забезпечення їдальні було вкрай недостатнім: заклад обслуговував студентів усіх навчальних закладів міста й був розрахований на 2000 осіб, але мав у наявності лише 32 ложки та 30 чашок. Лише після численних скарг було виділено додатково 1500 ложок. Штат не відповідав масштабам обслуговування – у студентській їдальні працював 41 працівник, тоді як, наприклад, у *«культурній їдальні»*, що мала значно менше навантаження, – 50 осіб [1, с. 4]. Крім технічних і організаційних проблем, студенти висловлювали невдоволення високою вартістю харчування [41], відсутністю хліба у студентській їдальні [35]. У своїй скарзі студент Ткаченко повідомляв: *«їдальня на госпрозрахунку щомісяця вкладає в оренду приміщення 450 крб., освітлення – 130 крб., воду – 180 крб., вивіз бруду – 2510 крб. Всього 3270 крб. Цю суму оплачують повністю студенти з 27 крб. щомісячної абонементної платні. ...Набір продуктів викладається в 55 коп. на день. Майже всі продукти з базару, а за 55 коп. за базарними цінами, без матеріальної участі організацій та навчальних закладів, харчування неможливе»* [40]. У іншій скарзі студентів зазначалося, що *«сектор громадського харчування та інспекторських апарат неправильно розподіляли продукти харчування поміж їдалень і студентська їдальня систематично одержувала продуктів менше ніж інші зачинені їдальні, що зменшило калорійність студентського харчування. Постанова колегії НКСнабу від 21 жовтня 1930 р. про додаткові норми продуктів для студентського харчування не реалізовано»* [34].

Газета «Плуг і Молот» повідомляла, що в період з 6 по 11 січня 1931 р. в м. Суми відбувся судовий процес над працівниками апарату ЦРК та їдалень заводів ім. Фрунзе та Артема. Їх було звинувачено у незадовільному санітарно-гігієнічному стані їдалень і

численних порушеннях в організації харчування. Хоча в матеріалах справи безпосередньо не згадувалась студентська їдальня, наведені факти свідчать про загальну кризу системи громадського харчування у Сумах на той час. У публікації зазначалося, що в страви потрапляли цвяхи, черв'яки, таргани тощо. Хліб зберігали на брудній підлозі, де заводилися миші; молоко систематично розбавляли водою. Загальний санітарний стан обох їдалень характеризувався як вкрай незадовільний. У їдальні заводу ім. Фрунзе спостерігалось настільки масове розмноження тарганів, що персонал був змушений залишити приміщення. Також фіксувалися численні випадки грубого поводження обслуговуючого персоналу з відвідувачами. Зокрема, на запитання одного з робітників: «Чому немає окропу?», відповідь була: «Немає, бо треба виконувати п'ятирічку?». Повідомлялося і про вживання алкоголю працівниками їдалень під час роботи, псування страв, а також крадіжки спирту. ЦРК, за свідченнями, постачала до їдалень неякісні продукти – зіпсовані томати, гнилі огірки, а з ковбасної фабрики надходило м'ясо з ознаками псування. Зафіксовано випадок харчового отруєння інженера Гітельмана. За результатами розслідування до кримінальної відповідальності було притягнуто низку осіб: завідувач промисловим відділом ЦРК Кандиба отримав 10 місяців ув'язнення, член правління ЦРК Когулько – 4 місяці, ще кілька співробітників були засуджені до строків від 3 до 6 місяців [33, с. 4].

У 1930-х роках студенти вищих навчальних закладів активно залучалися до участі в політичних та господарських кампаніях на селі, незалежно від спеціалізації підготовки. Це було частиною загальносоюзної політики мобілізації молоді для виконання партійно-державних завдань у межах колективізації, індустріалізації та сезонних сільськогосподарських робіт. Так, у лютому 1931 р. газета «Плуг і Молот» повідомляла про участь студентів СумІСВ у весняній посівній кампанії. Згідно з дописом, майже всі курси інституту, за винятком 3 курсу агробіологічного відділення, сформували 17 ударних бригад, які були направлені до сільських районів для виконання *«завдання виробничої весняної кампанії третього вирішального. Кожна бригада має від 8 до 14 студентів, за бригадирів партійці і комсомольці. Завдання бригад – домогтися виконання 80% колективізації»* [2, с. 1]. У тій же газеті повідомлялося, що з 16 по 24 червня 1931 р. студенти СумІСВ брали участь у сільськогосподарських роботах на бурякових плантаціях колгоспу «Гігант» у с. Степанівка Сумського району. Роботи полягали, зокрема, у проривці цукрових буряків [38, с. 2]. В

іншому номері «Плуг і Молот» зазначалося, що для виконання цього завдання студенти були об'єднані в шість окремих бригад, а в межах кампанії було організовано випуск «польового бюлетеня» під назвою «Ударник». У публікації наголошувалося, що *«робота на полі проходить дружно, хоч часто вчасний вихід на поле затримує невчасне готування сніданку і непідготованість знаряддя»* [39].

Очевидно, що студенти СумІСВ зіграли важливу роль у здійсненні колективізації, хлібозаготівель та інших господарсько-політичних кампаніях у с. Степанівка. Зокрема, заслуговує на увагу діяльність **Павла Васильовича Уманського** (1903 р. н.) [6, Арк. 213], член партії з 1927 р. [23, с. 3], який в 1929/30 р. виконував обов'язки уповноваженого по Степанівській сільраді. У цей період він був безпосередньо залучений до проведення колективізації, хлібозаготівель та інших кампаній радянської влади [11, Арк. 55, 63], а також обіймав посаду голови сільської ради с. Степанівка [23, С. 3]. Деякий час виконував обов'язки помічника директора СумІСВ та створеного на його базі Сумського державного педагогічного інституту (СумДПІ) по господарській частині. Звільнений наказом № 115 директора СумДПІ від 29 серпня 1934 р. у зв'язку з направленням у розпорядження МПК на іншу посаду [16, Арк. 20]. Ймовірно, в його обов'язки входила організація роботи студентів у Степанівці.

У 1931 р., в умовах загрозливої ситуації зі збиранням урожаю, органи місцевої влади вдавалися до надзвичайних заходів. Згідно з постановою надзвичайної трійки при Сумській міській раді, від 28 жовтня 1931 р. передбачалося відрядження до 70% службовців та студентів міста на польові роботи. Газета «Плуг і Молот» критично повідомляла про те, що хоча навчальний процес у СумІСВ було зупинено, з понад 700 осіб колективу в зазначений день на роботу вийшло лише 280 осіб, а наступного дня — лише 180 [32]. При цьому особливо відзначалася зразкова робота студентів хімічного технікуму, які під керівництвом Урбанової працювали на городах агрокомбінату в Косівщині. Натомість студенти інших навчальних закладів Сум, за повідомленням газети, поставилися до завдання з байдужістю й пасивністю [3]. Окремі студенти залучалися до постійної роботи, що призводило до переривання навчання. Так, у травні 1933 р. десять студентів СумІСВ були призначені секретарями партійних осередків [28, С. 153]. Згідно з наказом № 290 по СумІСВ від 29 березня 1933 р., низку студентів було відряджено до с. Підліснівка (Павлюченко, Воловяк, Шуменко, Марченко, Сич, Мотузко) та Мала Чернеччина (Жиренко, Соков, Дудник, Коновалова, Котляров, Журахова, Шевченко) для участі в

посівній кампанії [14, Арк. 106зв.]. У жовтні того ж року колектив СумДПІ, очолюваний директором Л.Т. Кошко, вирушив до колгоспу ім. Будьонного для допомоги у збиранні врожаю цукрових буряків (19 жовтня 1933 р.) [15, Арк. 32зв.]. **П. Х. Когулько** у 1932–1933 н. р. навчався на третьому курсі історичного відділення СумІСВ. У цей період був мобілізований Сумським міськкомом КП(б)У на посаду секретаря партійного осередку колгоспу ім. Молотова в с. Пушкарівка Сумського району. Постановою бюро міського комітету партії від 29 вересня 1934 р., у зв'язку з необхідністю завершення навчання в інституті, його було звільнено від обов'язків парторга зазначеного колгоспу та направлено у розпорядження партійного комітету інституту для продовження освіти. У 1935–1936 н. р. він навчався на третьому курсі природничого факультету СумДПІ. Згідно з наказом директора інституту № 139 від 23 жовтня 1935 р., з вересня 1936 р. був відправлений у річну академічну відпустку [18, Арк. 68, 70, 71]. У характеристиці студента історичного відділення СумДПІ **Грицька Сергійовича Загорулька** (випуск 1934 р.), 1911 р. н., уродженця с. Тимофіївка Миропільського району [19, Арк. 116зв.], зазначено: «Кандидат КП(б)У. Вчився задовільно, з деяких дисциплін – добре. Працював на селі на різних громадсько-політичних кампаніях з роботою справляється. В інституті доручення виконував сумлінно. Навантаження мав: головою легкої кінноти, секретарем і замісником голови профкому, а в останній час інструктором на парт. КСМ освіти при інституті» [10, Арк. 12]. За відмову студентів брати участь господарських кампаніях або їх «дезертирство» їх позбавляли стипендію. Щоправда, в деяких випадках студентів могли потім поновити. Так, згідно наказу № 356



**Допис в газеті «Плуг і Молот»
[42, с. 4]**

директора СумДПІ від 1 вересня 1933 р. «в зв'язку із тим, що тов. Кальченко, що проявив дезорганізаторські вчинки під час прополовної роботи в Степанівці, цілком виправдав себе в дільниці роботи в підшефному селі, повернути йому стипендію за червень місяць» [15, Арк. 24].

Серед випускників СумІСВ 1931 р. троє після завершення навчання були залучені до викладацької роботи на робітничому факультеті: **Федір Юхимович Шерстюк** (член ВКП(б) з 1926 р.) обіймав посаду завідувача робітничим факультетом у м. Тростянець, **Ганна Павлівна Кіяницька** (член ЛКСМУ з 1925 р.) та **Олександр Іванович Коровай** (член ВКП(б) з 1929 р.) працювали лекторами на робітфаці [42, С. 4]. Архівні матеріали дозволили встановити додаткові біографічні відомості про зазначених осіб. Г. Кіяницька народилася 17 грудня 1909 р. Із 12 липня 1931 р. працювала викладачем української мови та літератури на денному і вечірньому робітничих факультетах СумІСВ [12, Арк. 196, 198]. Згідно з наказом № 217 від 25 жовтня 1932 р., її було звільнено з посади за власним бажанням з 24 жовтня того ж року [14, Арк. 64]. У подальшому вона працювала вчителькою у школі № 17 м. Суми та водночас навчалася на вечірньому відділенні СумДПІ [19, Арк. 76зв., 77]. О. Коровай, що народився 27 вересня 1904 р. у с. Червоне Сумського району, пише в автобіографії, що народився в сім'ї робітника цукрового заводу. З малих років працював в поміщицькій економії. Під час революційних подій економію розібрали і на її місці створили радгосп, де він працював до 1920 р. У 1927 р. він вступив до Сумського педагогічного технікуму. Закінчив навчання вже після реорганізації навчального закладу в інститут. У 1931-1932 рр. працював у Сумському машинобудівельному комбінаті, у 1935-1936 рр. – завідувачем Відділу Народної освіти. У 1936 р. вступив на фізико-математичний факультету СумДПІ [21, Арк. 2, 3]. Під час війни перебував на фронті, нагороджений кількома орденами. У повоєнні роки згадується як викладач Сумського будівельного технікуму (1949 р.) [7, Арк. 50]. Ф. Шерстюк, що народився 19 квітня 1904 р. у с. Грицаківка на Сумщині, згодом працював в Інституті історії України АН УРСР та Інституту історії партії ЦК Компартії України [5, С. 363; 31, С. 72].

Висновки. У 1930–1933 рр. студенти СумІСВ були активними учасниками господарсько-політичних кампаній радянської влади, зокрема колективізації, хлібозаготівель, реалізації державних позик, сільськогосподарських робіт. Водночас умови навчання і побуту більшості студентів були складними: затримки стипендій, нестача

житла, одягу, харчування. Системні проблеми в організації громадського харчування у Сумах негативно впливали на студентське середовище.

Список використаних джерел

1. 2 тисячі столовників і 32 ложки. Над головотесами з ЦРК покищо не капає. *Плуг і Молот*. № 4, 1931, 8 січня.

2. 17 бригад на село. *Плуг і Молот*. № 17, 1931, 10 лютого.

3. Брати приклад з хемічного, ганьба машинобудівельникам. *Плуг і Молот*. № 119, 1931, 31 жовтня.

4. «Відважна» бухгалтерія. *Студент революції*. № 4, 1931, 5 лютого.

5. Вчені інституту історії України. *Бібліографічний довідник. Серія Українські історики*. Випуск I. Київ : Інститут історії України НАН України, 1998. 430 с.

6. ДАСО (Державний архів Сумської області); Ф. П-1, Оп. 1, Спр. 36.

7. ДАСО; Ф. П-1, Оп. 1, Спр. 187.

8. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 96.

9. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 97.

10. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 104.

11. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 229.

12. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 230.

13. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 232.

14. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 234.

15. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 235.

16. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 237.

17. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 256.

18. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 263.

19. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 1, Спр. 270.

20. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 2, Спр. 1581.

21. ДАСО; Ф. Р-2817, Оп. 4, Спр. 43.

22. До поліпшення побутових умов наукових працівників Миськради й житлокоопи байдужі. *Плуг і Молот*. № 60, 1931, 3 червня.

23. Делегація 2-ї міськпартконференції [фотографія з підписом]. *Плуг і Молот*. № 68, 1931, 23 червня.

24. Замість 5 тисяч передплатили на 10 255 крб. *Плуг і Молот*. № 9, 1931, 20 січня.

25. Інститут соцвиху 15 тис. крб. позики сплатив. *Плуг і Молот*. № 30, 1931, 15 березня.

26. К.К. Куркульській вилазці в інституті соціального виховання дати рішучу відсіч. *Плуг і Молот*. № 14, 1931, 3 лютого.

27. Колектив інституту соцвиху задніх пасе. *Плуг і Молот*. № 70, 1931, 28 червня.

28. Комарніцький О. Б. Студентство педагогічних навчальних закладів Радянської України в умовах формування тоталітарної системи (20-30-ті рр. XX ст.): дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.01. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2017. 682 с.

29. На будівництво аеродрому та двох літаків м. Суми. *Плуг і Молот*. № 99, 1931, 10 вересня.

30. На допомогу трудящим Начієвані, що потерпіли від землетрусу. *Плуг і Молот*. № 60, 1931, 3 червня.

31. Петров Геннадій. Щоденники. Нариси. Статті. *Матеріали другої науково-практичної конференції дослідників «Петровські читання»* / Упорядники: Покидченко Л. А. (відп. упоряд.) та ін.; під редакцією Л. А. Покидченко. Суми, 2016. 977 с.

32. Переглянути керівництво – зміцнити труддисципліну. *Плуг і Молот*. № 119, 1931, 31 жовтня.

33. Покарано за ненаалагодження громадського харчування. *Плуг і Молот*. № 9, 1931, 20 січня.

34. Поліпшити стан харчування студентів. *Плуг і Молот*. № 6, 1931, 13 січня

35. Савченко О. Хто подбає про 5000 студентів. *Студент революції*. № 5, 1931, 15 лютого.

36. Савченко. Передбачуємо додатково й скорочуємо сплати внесків до 1 березня. *Плуг і Молот*. № 16, 1931, 8 лютого.

37. Савченко. Студенти в гуртожитках мерзнуть. *Плуг і Молот*. № 11, 1931, 25 січня.

38. Студенти Соцвиху відзначалися ударною працею. *Плуг і Молот*. № 71, 1931, 1 липня.

39. Студенти інституту соцвиху на проривці. *Плуг і Молот*. № 67, 1931, 20 червня.

40. Ткаченко. Студентська їдальня потребує уваги міських організацій. *Плуг і Молот*. № 108, 1932, 18 липня.

41. Чому в студентській їдальні дорогі обіди? *Плуг і Молот*. № 4, 1931, 8 січня.

42. Шість з 41 [фотографія з підписом]. *Плуг і Молот*. № 21, 1931, 20 лютого.



UDC 316.7-044.247:027.5(481)

Kazartceva Iryna,
Candidate for a second (Master's)
degree in Higher Education,
National Aerospace University
“Kharkiv Aviation Institute”

CULTURAL INTEGRATION OF ARTISTS: THE CASE OF “FREE CITY AUTHORS” (FRIBY-FORFATTERE) IN NORWEGIAN LIBRARIES

Problem statement. Modern society is increasingly gravitating towards interculturalism due to socio-political processes in the world and the migration they cause. Accordingly, the issue of integrating new members of society is becoming increasingly relevant, and art is one of the tools for achieving this. In particular, the “Free City Authors” (Friby-forfattere) project is being implemented in collaboration with libraries in Norway, providing refuge to foreign artists who have been oppressed and persecuted for their views.

The aim of the study is to identify the role of art in integration through the “Free City Authors” (Friby-forfattere) initiative in Norway. Particular attention is paid to the role of libraries as artistic and social platforms in the cultural space.

Research results. In today's world, art and politics are becoming increasingly intertwined [1], which necessitates the need to ensure freedom of expression. To this end, the Free City programme was developed to provide refuge for persecuted artists. The project has been operating in Norway since 1996. As of September 2025, more than 120 artists have arrived in Norway under this programme. Some of them continue their cultural activities, while others remain silent for reasons of family safety, health, etc. [8].

Most shelters are administered through local libraries, which are responsible for supporting project participants. In 2023, politicians in Stavanger decided to strengthen the programme by introducing a new system of coordinators to increase the effectiveness of support [3].

Librarians mostly act as coordinators, ensuring the practical implementation of participants' artistic activities, in particular, finding funding for projects, contacting translators, publishers, the music industry, other cultural institutions and relevant partners for cooperation [3]. This creates an opportunity for participants to continue their activities in a new context with new opportunities.

Since art is one of the most important channels of intercultural communication [2], the activities of actors with different cultural backgrounds in another country's space create a precedent and conditions for cultural dialogue. The result of the dialogue between cultures in this study is that the actors acquire resources and new contacts in Norway to continue their artistic activities [3].

Some refugee artists continue their work in their home countries through independent media outlets, social networks and other online channels.

Given the purpose of the study, the main focus is on the integration of the artist, which is primarily manifested in working with a new audience in Norway. The most common forms of integration are participation in literary and music festivals, information events in libraries, art exhibitions, conferences and seminars. A significant quantitative indicator is the publication of 42 books by project participants [7].

On the other hand, Norwegian cultural figures act as partners for dialogue, inviting artists who have been granted asylum to be commentators or interviewers in the local and national press, magazines, etc. [3].

Examples of such cooperation include the publication of the books *Forbidden Voices* – six portraits of artists in exile and reports from the countries they were forced to leave [5] – and *Forbidden Voices in the Time of Crisis* about the problems Norwegian society experienced during the pandemic – isolation, loneliness, anxiety about the future, concern for loved ones – through the prism of the experiences of artists who survived war or persecution [4]. It is also worth noting the quantitative indicators, namely 69 mentions in Norwegian newspapers between 1 January 2024 and 19 October 2025 (according to data from the National Library of Norway) [9] and publications in the Norwegian professional journal *Bok og Bibliotek* [6].

Based on an analysis of the project participants' activities and the conditions created for them, the following positive trends can be identified: ensuring and developing cultural diversity through the dissemination of new information, ideas and creative approaches. In the context of cultural dialogue, this mutually enriches both the artists and the environment in which they continue their activities. Another important

factor is state support, which is mainly provided through libraries and directly enables this form of cultural dialogue.

At the same time, there are certain challenges. First of all, the integration process is complicated by language barriers. Despite state support and the help of coordinators, learning a new language requires time and resources, which delays the full integration of cultural figures. It has been observed that this problem most affects the group that uses mainly verbal means of expression, primarily writers. At the same time, visual and audiovisual artists adapt more quickly due to the specific nature of their field. Another challenge is the tension between the artist's belonging to two socio-cultural contexts at the same time: the old (country of origin) and the new (Norway).

Conclusions. Taking into account the above, it can be argued that in today's globalised world, art serves not only as a means of self-expression, but also as a means of integrating artists into a new environment. The Friby-forfattere initiative demonstrates how creative freedom creates conditions for the mutual exchange of cultural experiences. Art acts as a universal language of dialogue, allowing artists not only to adapt, but also to influence the host society, and the integration of the artist becomes, at the same time, the integration of new creative experience into the host culture. Libraries in this system act as platforms for cultural communication between the artist and society. Their activities within the programme demonstrate that, with proper organisation and support from the state, cultural institutions are capable of providing stable conditions for integration and creative development. Despite the existing challenges, such as language barriers and a lack of focus between the two cultures, the initiative promotes mutual cultural enrichment and the formation of a multicultural environment. This experience shows that the integration of artists through art is a process of mutual development. Thus, the Friby-forfattere case in Norwegian libraries confirms that art can be a practice of freedom and an instrument of integration.

Art as a tool for integration is a promising subject for further research, both through the prism of cultural sociology, which studies cultural dialogue and cultural integration, and from the perspective of library and information science, which studies libraries as social arenas and spaces for communication.

References

1. Lanyuk E. Y. Historical Types of Dialogue in Politics and Art: Influence on the Formation of Human Freedoms. Lviv : Ivan Franko

National University of Lviv, 2015. 221 p.
URL : <https://uacademic.info/ua/document/0415U005797>

2. Petunina O., Mishchenko M. Dialogue of Cultures: New Directions and Research Tools. *Problems and prospects for the formation of a national humanitarian and technical elite*: collection of scientific works. URL : <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/46f044a0-9fd8-4df6-9340-634d40db2c07/content>

3. Hovda L. L. Strengthening the Focus on Free Speech and Freedom of Expression. Book & Library. P. 92–93.

4. Forbidden voices in the time of crisis. / Ed. Lotte Løkeland Hovda. Stavanger City of Refuge publisher, 2020.
URL : <https://www.nb.no/items/2ea11bc55cabfc3a88abbb381918c661?page=0&searchText=friby>.

5. Våga F. E., Zahl J. Forbidden voices. Pelikanen, 2019.
URL : <https://www.ark.no/produkt/boker/fagboker/forbidden-voices-9788283830668>

6. Friby - bok og bibliotek e-tidsskrift. *Bok og bibliotek*. URL : <https://www.bokogbibliotek.no/e-tidsskrift> (accessed : 21.10.2025).

7. Friby-bøker. *Deichman.no*. URL : <https://deichman.no/> (accessed : 19.10.2025).

8. Fribyordningen. Norsk PEN.
URL : <https://norskpen.no/fribyordningen/> .

9. Search millions of Norwegian newspapers online. *National Library*. URL : <https://www.nb.no/search?q=friby&mediatype=aviser&fromDate=20240101> (accessed : 19.10.2025).



УДК 2-726:314.1(477.53)''1775''

Костиренко Тамара,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Полтавський національний педагогічний
Університет імені В. Г. Короленка

РОДИНИ ПАРАФІЯЛЬНОГО ДУХОВЕНСТВА 1775 р.: ІСТОРИКО-ДЕМОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ

Постановка проблеми. Історико-демографічні дослідження населення є важливою складовою історії Гетьманщини XVIII ст., оскільки через аналіз складу, соціальної структури та чисельності родин священнослужителів і церковнослужителів можна простежити особливості релігійного життя. Вивчення соціально-демографічної поведінки духовенства дає змогу реконструювати родинні зв'язки, типи і структуру домогосподарств.

Для історико-демографічного аналізу використовують сповідні розписи і метричні книги, що фіксували склад парафій. Зокрема, сповідні розписи 1775 р. зберегли відомості про населення парафії Святого Архистратига Михаїла у Нових Санжарах, Свято-Миколаївської церкви у Великих Будищах та Свято-Троїцької церкви у Старих Санжарах, де мешкали представники парафіяльного духовенства разом із родинами, слугами та дворовими [3].

Актуальність проблеми зумовлена недостатнім вивченням населення сотенних містечок в Полтавському полку Гетьманщини у другій половині XVIII ст.

Мета дослідження – здійснення історико-демографічного аналізу родин духовенства 1775 р. на прикладі трьох парафій – Свято-Миколаївської у Великих Будищах, Свято-Троїцької у Старих Санжарах та Святого Архистратига Михаїла у Нових Санжарах – із визначенням складу домогосподарств, середньої населеності дворів і родин.

Результати дослідження. Облік парафіян здійснювався за домогосподарствами, у кожному з яких вказувалися імена, іноді по батькові та прізвища мешканців, їхній вік і родинні зв'язки. Під

«домогосподарством» розумілася група людей, об'єднаних спільним місцем проживання, кривними зв'язками та веденням спільного господарства [2, с. 17].

У межах кожної з трьох парафій зафіксовано по одному двору представників кліру. На кількість дворів духовенства впливали не лише розміри парафій, а й інші чинники – зокрема, розташування храму та особливості його функціонування [1, с. 34].

Найбільше вірян проживало в парафії Святого Архистратига Михаїла – 1214 осіб (з них 596 чоловіків та 618 жінок). У Свято-Троїцькій парафії налічувалося 918 осіб (446 чоловіків та 472 жінки), а найменше – у Свято-Миколаївській парафії, де мешкало 698 осіб (334 чоловіки та 364 жінки) [3].

Такі дані свідчать про значну різницю у масштабах парафій, що безпосередньо впливало на чисельність і соціальну структуру домогосподарств духовенства.

У дворі парафії Святого Архистратига Михаїла мешкали родини ієрея та намісника Павла Йосипова Сачавця, його сина Івана, а також вікарія Івана Романова, дяка Аврама Різенка, паламаря Власа Підопригори та їхніх слуг.

У Свято-Миколаївській парафії у спільному дворі проживали священник Леонтій Трипольський, його мати Дарія Трипольська – удова священника, а також удова Марія Романова, дяк Василь Стружка, піддячий Стефан Киршенко, псаломщик Леонтій Москаленко, паламар Кирило Афанасієв і дворові люди. Тут також мешкала родина відставного солдата Трохима з дружиною Євдокією, сином і двома доньками.

У Свято-Троїцькій парафії разом проживали родини священника Симеона Йосипова, його брата Якова, дяка Якова Данилова, паламаря Григорія Йосипова та один слуга. Оскільки по батькові «Йосипов» збігається, імовірно, Симеон і Григорій були рідними братами, що засвідчує традицію спадковості церковних посад і поєднання духовного служіння зі спільним господарством.

Аналіз сповідних розписів засвідчив значні відмінності у складі дворів. У парафії Святого Архистратига Михаїла зафіксовано 32 слуги, що становило понад половину від 62 мешканців двору духовенства. Серед них – 13 дітей віком від 5 до 18 років.

У дворі духовенства при Свято-Миколаївській парафії дворові жінки (8 осіб) переважали над чоловіками (4 особи), а разом склали 37,5 % населення двору (12 із 32 осіб). Серед них також було троє дітей віком 4, 6 і 8 років.

Найменша кількість прислуги – лише 1 чоловік (5,9 %) – зафіксована у дворі кліру при Свято-Троїцькій парафії, де проживало 17 осіб.

Такі розбіжності свідчать про різний рівень забезпеченості та господарських потреб духовенства, що залежали від матеріального стану й соціального статусу служителів церкви. До підрахунків не включено мешканців шпиталів при Свято-Миколаївській (4 особи) та при парафії Святого Архистратига Михаїла (15 осіб), оскільки вони не входили до складу домогосподарств духовенства.

За даними сповідних розписів 1775 р., середня населеність дворів духовенства становила 37 осіб. Загалом у трьох парафіях зафіксовано 16 родин духовенства із загальною чисельністю 66 осіб. У середньому в одній родині налічувалося 4,1 особи.

У парафії Святого Архистратига Михаїла проживало 6 родин із середнім показником 5 осіб у кожній. У Свято-Миколаївській також 6 родин, але середня чисельність нижча – 3,3 особи, що пояснюється наявністю самотніх вдів, вдівців і неодружених. Свято-Троїцька парафія мала 4 родини, середня населеність – 4 особи [3].

Висновки. Отже, структура родин парафіяльного духовенства 1775 р. демонструє суттєву варіативність залежно від місцевих умов та соціально-економічних можливостей парафій. Найбільшими за чисельністю були родини духовенства у парафії Святого Архистратига Михаїла, що відображало вищий рівень матеріального забезпечення й наявність великої кількості прислуги. У Свято-Миколаївській парафії спостерігається тенденція до зменшення середнього складу родин кліру через наявність самотніх осіб, тоді як у Свято-Троїцькій парафії було мало слуг.

Середній показник 4,1 особи на родину можна розглядати як типовий для духовенства другої половини XVIII ст. Сповідні розписи дворів духовенства сотенних містечок Полтавського полку слугують важливим джерелом для дослідження історико-демографічних характеристик, адже дають змогу простежити як кількісні, так і якісні особливості ранньомодерного суспільства.

Список використаних джерел

1. Волошин Ю. В. Населеність домогосподарств і структура родин мешканців Полтави другої половини XVIII ст. (за матеріалами сповідних розписів). *Соціум*. 2013. № 10. С. 31–50.
2. Сакало О. Є. Домогосподарства сільського населення Гетьманщини в другій половині XVIII століття: типологія і структура (на прикладі сіл Яблунівської сотні Лубенського полку). *Наукові*

записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів. Т. 16. Київ : 2008. С. 17–40.

3. ЦДІАК України. Ф. 990. Оп. 2. Спр. 34. Арк. 804–1097. URL : <https://surl.li/lonxkz> (дата звернення : 20.10.2025).



УДК 101

Леся Давид,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

РЕСЕНТИМЕНТ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОЇ ІНВЕРСІЇ: ВІД Ф. НІЦШЕ ДО М. ШЕЛЕРА

Постановка проблеми. Феномен ресентименту посідає ключове місце у філософії Ф. Ніцше, оскільки саме через нього мислитель пояснює походження та структуру так званої «рабської моралі», тобто системи цінностей, яка, на його думку, була домінантною у європейській культурі. Проблема полягає в тому, що ця мораль, народжена від безсилля, образи й реваншистських афектів, набула статусу норми та підмінила собою аристократичну мораль сили. У сучасному контексті дослідження ресентименту виходить за межі суто ніцшеанського інтерпретування: воно стосується проблеми формування суб'єктивності, феноменології влади, соціальної психології мас і навіть сучасних політичних рухів. Відтак, вивчення «рабської моралі» і ресентименту як її основи є важливим для розуміння глибинних механізмів етичних і культурних трансформацій у модерному суспільстві [4, с. 17].

Метою статті є аналіз поняття ресентименту в філософії Ф. Ніцше в контексті становлення «рабської моралі» та з'ясування, яким чином цей психологічно-афективний феномен трансформується у морально-ціннісну структуру культури згідно концепції М. Шелера. *Завданням дослідження* є простежити генеалогію ресентименту, окреслити його роль у формуванні сучасної моралі та виявити подальші філософські інтерпретації цього поняття.

Результати дослідження. У праці «Генеалогія моралі» Ф. Ніцше розробляє своєрідний метод історико-психологічного аналізу цінностей, який дозволяє виявити не лише їхнє походження, але й афективну природу. Мораль, на його думку, є результатом не тільки нерозумного усвідомлення, але й жаги «волі до влади» у різних формах. Поняття «Добро» і «Зло» постають як вираз двох різних типів життя «панської» і «рабської» моралі [3, с. 34]. Поняття «пан» чи «раб» часто використовуються у філософії Ф. Ніцше. «Панська мораль» виникає як самоствердження сильного, життєствердного типу людини, подібно до архетипу античної людини. «Рабська мораль» народжується у середовищі слабких, які не можуть реалізувати свою волю безпосередньо, тому вдаються до духовної компенсації. У площині цього психологічного ґрунту виростає ресентимент як афект тривалої образи, злопам'ятності й неприйняття свого безсилля [8, с. 23].

Ресентимент у Ф. Ніцше – це не просто емоція, а продуктивна сила, яка породжує новий тип моральності – рабський. Раб, не маючи змоги помститися відкрито, творить символічну помсту, «моральний всесвіт», у якому слабкість стає доброчесністю, покірність – силою, а гордість і воля – злом. Цю метаморфозу цінностей можна прослідкувати в історико-філософській парадигмі Середньовіччя, яке постає із Античності та характеризується переходом від моралі панів до рабської свідомості. Таким чином, виникає «інверсія цінностей», що визначає християнську та модерну мораль [1, с. 45].

Німецький філософ М. Шелер, розвиваючи ніцшеанівську концепцію моральної генеалогії, здійснює спробу феноменологічно уточнити природу ресентименту, розрізняючи «природну етику афектів» і «етичну патологію ресентименту». Під природною етикою афектів він розуміє спонтанні, життєствердні емоційні реакції людей, у яких любов виступає як первинна інтенція духу, спрямована на визнання цінності Іншого. У цьому розумінні афект не є сліпою пристрастю, а радше формою морального осягнення світу емоційною спрямованістю, що відкриває цінності [4, с. 41–42]. Натомість етична патологія ресентименту виникає тоді, коли природна емоційність втрачає свою автентичність і перетворюється на реактивну структуру. Вона формується у ситуаціях, де пряме вираження негативних почуттів (ненависті, заздрості, зневаги, бажання помсти) блокується соціально, морально чи екзистенційно. Немоżliвість дії чи відкритої конфронтації призводить до витіснення цих емоцій у підсвідомість, де вони набувають стійкості й поступово спотворюють ціннісне бачення суб'єкта. Так виникає

мораль ресентименту не як випадкова деформація, а як цілісний механізм формування нової, перевернутої ієрархії цінностей [4, с. 43].

Німецький засновник філософської антропології та соціолог М. Шелер наголошує, що любов як основний моральний принцип не просто відсутня у людини, охопленої ресентиментом, а витісняється структурно, тобто стає неможливою через сам спосіб буття чи радше існування суб'єкта. Людина, що живе у стані ресентименту, більше не здатна сприймати добро як самодостатню цінність. Воно завжди мислиться через заперечення Іншого: «добро» є не те, що прекрасне й сильне, а те, що не є злим, сильним чи небезпечним. Внаслідок цього, за словами М. Шелера, ресентимент утворює «перевернуту етику», у якій любов, радість і шляхетність постають як ознаки моральної слабкості, а страждання, скромність і смиренність як знаки моральної вищості [4, с. 44–45]. Отож, на відміну від Ф. Ніцше, який вбачав у ресентименті передусім психогенез «рабської моралі», М. Шелер інтерпретує його як соціальну патологію духу, що порушує саму структуру переживання цінностей. Якщо для Ф. Ніцше ресентимент – це історичне джерело переоцінки моральних понять, то для М. Шелера він стає онтологічним дефектом, що блокує справжню духовність, перетворюючи моральність на інструмент компенсації немочі. Феномен ресентименту тісно пов'язаний із формуванням модерного типу суб'єктивності. На переконання австро-американського філософа і соціолога А. Шюца, соціальний світ є інтерсуб'єктивним, і кожна моральна позиція формується у системі «чужих» перспектив [5, с. 87]. У цьому контексті ресентимент тлумачиться як патологічна форма соціальної свідомості, яка прагне усунути Іншого, аби зберегти власну слабкість як моральну перевагу.

Сучасні інтерпретатори наголошують, що ресентимент у Ф. Ніцше не зводиться до емоційної помсти: він стає онтологічною моделлю культури. Через нього мислитель пояснює, чому цивілізація, що відкинула жорстоку фізичну боротьбу, водночас породила нові, духовні форми насильства: осуд, провину, совість [7, с. 79]. У цьому сенсі «рабська мораль» є не лише етичним феноменом, але й метафізичною подією, моментом, коли життя починає відвертатися від самого себе.

Висновки. Таким чином, ресентимент у філософії Ф. Ніцше постає не лише як емоційно-психологічна реакція слабких на силу, а як принципова трансформація духовного устрою культури. Саме через ресентимент відбувається переосмислення цінностей, коли життя замість самоствердження переходить до самообмеження, а

«воля до влади» набуває викривленої форми «волі до заперечення» самого життя. «Рабська мораль», народжена в атмосфері придушеної ворожнечі, замінює творчу енергію життя логікою осуду та провини, перетворюючи етичний світ на простір внутрішнього контролю. У цьому сенсі, як підкреслює Ф. Ніцше у праці «По той бік добра і зла», «добро перестає бути властивістю сильного, воно стає втечею від сили». Мораль ресентименту – це не просто соціально зумовлена система норм, а духовний механізм, що перетворює афекти безсилля на засади колективної ідентичності.

Подальший розвиток ніцшеанівської концепції знаходимо у філософії М. Шелера та сучасних інтерпретаторів – українського філософа Т. Лютого, американського філософа Б. Лейтера та інших. Він засвідчує її методологічну продуктивність. Ресентимент виявляється ключем до розуміння не лише моралі, але й структури модерної культури, у якій слабкість перетворюється на нову форму влади. Таким чином, аналіз ресентименту в Ф. Ніцше – це не реконструкція минулого, а критика сучасного, що прагне віднайти умови для нового самоствердження життя поза межами «рабської моралі».

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз феномену ресентименту у феноменологічному та політичному вимірах, зокрема в контексті масової культури, постморальних ідентичностей та сучасної критичної теорії розвитку науки.

Список використаних джерел

1. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади / пер. з нім. А. Онишка, П. Тарашука. Київ : Основи, Дніпро, 1993. 415 с.
2. Шаап С. Мстива отрута: Ріст невдоволення / пер. з нід. С. Святенко. Київ : Вид-во Жупанського, 2015. 224 с.
3. Nietzsche F. On the Genealogy of Morality and Other Writings: Revised Student Edition / Trans. by C. Diethe. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 242 p.
4. Scheler M. Ressentiment. Das Ressentiment im Aufbau der Moralen / Trans. by Louis A. Coser. 3rd ed. Frankfurt am Main : Klostermann, 2017. 118 p.
5. Schutz A. Phenomenology of the Social World / Trans. by G. Walsh and F. Lehnert. New York : Northwestern University Press, 1967. 255 p.
6. Capriles R. Leadership by Resentment. Cheltenham, UK and Northampton, MA : Edward Elgar, 2012. 197 p.
7. Leiter B. Nietzsche on Morality. New York : Routledge, 2014 [2002]. 302 p.

8. Elgat G. Nietzsche's Psychology of Ressentiment: Revenge and Justice in On the Genealogy of Morals. New York : Routledge, 2017. 180 p.



УДК 94(477.8)"18/19":305:070

Паньків Вікторія,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

МЕДІА І ЖІНКА: ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРЕСІ ГАЛИЧНИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ ст.)

Постановка проблеми. Наприкінці ХІХ – початку ХХ століття преса перетворюється на головний простір, в якому також розгортається боротьба за формування та переосмислення ролі жінки в українському суспільстві. З'являються нові жіночі видання, як емансипаційного характеру, в яких поширювалися ідеї рівноправності жінок, так і традиційного – ролі жінки як матері та господині. У цей час відбувається інтенсивна модернізація, піднесення національно-визвольного руху та становлення української масової періодики як ключового інструменту формування суспільної свідомості. Це створило парадоксальну ситуацію: преса була покликана формувати свідому українську націю, але при цьому часто накладала патріотичний обов'язок на традиційну гендерну роль.

Метою дослідження: аналіз галицької періодики кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. задля виявлення механізмів формування й деконструкції гендерних стереотипів та дослідження їх впливу на тип медійного образу жінки й на співіснування двох провідних міфологем – «Берегині» та «Естетичної господині».

Результати дослідження. Українська історіографія жінки на початку ХХ ст. перебувала між двома полюсами – традиціоналістським (материнським) і модерним (емансипаційним) [2]. Це відображалось і в пресі, яка виконувала

роль не лише інформаційного ресурсу, а й інструменту соціалізації, морального виховання та ідеологічного впливу.

Жіночий рух на теренах Галичини започаткувала письменниця Наталія Іванівна Кобринська, яку називають однією з перших українських феміністок і засновницею організованого жіночого руху в Україні. 1887 року Наталія Кобринська разом з Оленою Пчілкою видали альманах «Перший вінок», який популяризував ідею єдності жіноцтва Наддніпрянської та західної України, та довів спільність прагнень прогресивних українок без огляду на тогочасні кордони [4]. На початку XX ст. видавництво продовжується. 1908 року у Львові вийшов часопис для жінок «Мета», видавцем і співпрацівниками якого були члени львівського «Кружка українських дівчат» [3]. Ідейними основами часопису були постулати традиційного ліберального фемінізму, серед яких найважливішими виступали: правова рівність жінок і чоловіків, розвиток освіти та самоосвіти жінок, їх дедалі ширша участь у громадсько-політичному та культурному житті, участь жінок у фахово-професійних та виробничих сферах діяльності тощо. 1912 року у Львові вийшли чотири додатки до газети «Діло» під назвою «Жіноче діло», яке стало продовженням ліберально-феміністичної традиції в обговоренні питань, пов'язаних із суспільним становищем жінок [5].

Проте, незважаючи на розвиток жіночого руху та появу емансипаційних видань, медіа-простір залишався полем боротьби, де стійкі стереотипи закріплювалися через ідеологію, клас та мовні маркери. В основі медіа-дискурсу лежали міфологеми «Берегиня» та «Естетична господиня». Традиційна преса активно використовувала образ «Берегині» або «Ідеальної мати», як громадянську функцію, де жінка як хранителька мови, культури та побутових звичаїв, ставала «матір'ю нації», відповідальною за виховання «свідомого українця». Це надавало традиційній ролі високої патріотичної цінності, що робило її надзвичайно стійкою до критики, оскільки заперечення сприймалося як загроза національній справі. У часописах «Жіноча доля» (видавався у Станіславові з 1925 року) та «Мета» жіноча діяльність осмислювалася крізь призму громадянського служіння, але в межах приватного простору. Жінка у тогочасній галицькій пресі часто змальовувалася не як самодостатній суб'єкт, а як інструмент формування національно свідомої родини [1]. Таким чином, образ «Берегині» був підсилений націоналізмом, що обмежувало роль жінки репродуктивною функцією та домашнім простором. Класичним прикладом того, як медіа формувало стереотип «Естетичної господині» серед освіченої

інтелігенції є журнал «Нова хата», що виходив у Львові протягом 1925-1939 років. Він позиціонувався як «журнал, присвячений модам і справам домашнього жіночого господарства» і сприяла «плеканню домашньої культури» [1]. Його функція полягала у створенні стереотипу, згідно з яким цінність жінки визначалася її здатністю створювати естетично досконалий, але суто приватний простір. Це був перехід від традиційної важкої селянської праці до інтелігентської «праці смаку» – механізм зміцнення традиційної ролі через фокус на споживанні та естетиці побуту. Тобто, «Естетична господиня» – це жінка, яка реалізує себе не у політиці чи науці, а у сфері побуту, смаку та виховання дітей.

Сегментація преси за класовим принципом вказувала на те, що видавці активно формували різні стереотипні ідеали залежно від економічного статусу читачки. До прикладу, «Нова хата» була досить дорогим виданням (річна передплата становила шосту частину місячної зарплати кваліфікованого робітника) [1]. Це означало, що чим вища соціальна приналежність читачки, тим більше її роль зміщувалася від продуктивної праці до споживання (моди, домашньої естетики). Як наслідок, преса зміцнювала стереотип жінки як головної розпорядниці естетики побуту, а не публічної чи виробничої діячки. Така медіа-дуальність – наявність одночасно консервативних та прогресивних видань – є ключем до розуміння того, що гендерні стереотипи не були прийняті пасивно, а були предметом активної публічної полеміки.

Висновки. Галицька преса кінця XIX – початку XX ст. стала ареною формування суспільних уявлень про роль жінки. У медійному дискурсі цього часу відбувалося одночасне формування й деконструкція гендерних стереотипів, зумовлених модернізаційними процесами, національним рухом та соціальними трансформаціями. Аналіз дослідження показує, що жіночий рух розвивався у складному медіа-просторі, де співіснували дві взаємодіючі, але протилежні тенденції: традиційна модель, що закріплювала обмежену роль жінки в приватному та побутовому просторі, і ліберально-феміністична – роль жінки у громадському житті. Саме через такі видання відбувалася деконструкція усталених моделей жіночності, утверджувався новий тип публічної жінки – активної учасниці культурного та суспільного життя. Проте незважаючи на діяльність прогресивної преси, більшість видань, що мали національно-патріотичне спрямування, активно працювали над зміцненням саме традиційних гендерних ролей. Ключовими сформованими стереотипами були «Берегиня» (національно підсилений) та «Естетична господиня» (класово-споживацький).

Патріотичний обов'язок, пов'язаний із національно-визвольною боротьбою, посилив ідеал «Матері-Націоналістки», що зробило традиційну роль особливо стійкою до критики, оскільки вона набула статусу громадянської чесноти.

Список використаних джерел

1. Храбатин Н. Жіночі журнали Галичини: досвід сторічної давності та сучасні реалії. *Галицький кореспондент*. 2013. URL : <https://gk-press.if.ua>

2. Орлова, Т. Жінка в історії України: історіографія XX – початку XXI ст. Київ, 2011. URL : https://shron1.chtyvo.org.ua/Orlova_Tetiana/Zhinka_v_istorii_Ukrainy_istoriografiia_KhKh_-_pochatku_KhKhI_st.pdf

3. Маланчук-Рибак О. Жіночий рух на Західноукраїнських землях (кінець XIX – 30-ті роки XX століття). *Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні*: монографія / за загальн. ред. Л. О. Смоляр. Одеса : Астропринт, 1999. С. 110–130.

4. «Перший вінок» : Жіночий альманах. Львів, 1887. 464 с.

5. Смоляр Людмила. Жінки Наддніпрянської України в XIX – на початку XX століття. *Жіночі студії в Україні. Жінка в історії та сьогодні* : монографія / ред. Л. О. Смоляр. Одеса : Астропринт, 1999. С. 90.



УДК 908(477.8)

Поліщук Дмитро,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

ЖИТТЯ ТА ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПАНАСА БУБЛІЯ

Дослідження життя і громадсько-політичної діяльності Панаса Бублія стосується вивчення ролі церковних діячів та ветеранів армії Української Народної Республіки у формуванні національної свідомості й державності на Волині в міжвоєнний період. Незважаючи на важливість цієї проблеми для розуміння

українського національно–визвольного руху, постать Панаса Бублія залишається недостатньо дослідженою. Аналіз життя Панаса Бублія дає можливість глибше осмислити вплив поєднання військової, церковної та освітньої діяльності на еволюцію української нації, а також спадщину боротьби за незалежність. При цьому проблема полягає у необхідності відтворення цілісного портрету особистості, дослідження її внеску у важливі наукові й практичні завдання, наприклад формування національних еліт і моральних орієнтирів українського суспільства початку XX століття, а також у підготовці матеріалів для виховання історичної пам'яті.

Метою тез є окреслення основних етапів життя Панаса Бублія та аналіз його ролі у державотворчих процесах Української Народної Республіки і на Волині. Для досягнення цієї мети було поставлено такі завдання:

- описати соціальне походження, освіту й початкову професійну діяльність Панаса Бублія на початку XX ст.;
- визначити форми його участі в армії та політиці Української Народної Республіки;
- розкрити громадсько–політичну й культурно–просвітницьку діяльність священника Бублія на Волині;
- з'ясувати обставини репресій щодо Панаса Бублія в умовах радянської влади та їхній вплив на його долю;
- оцінити значення зібраної інформації для розуміння процесів національного відродження та перспективи подальших досліджень у цій сфері.

Панас Іванович Бублій народився 7 листопада 1894 року в селі Черкасах Білоцерківського повіту у селянській родині. Освіту здобув у повітовому училищі. На початку 1910–х років працював поштовим службовцем у різних містах: Жмеринці, Ковелі, Кам'янці–Подільському, Кишиневі. Процес його політичного та військового формування збігався з Українською революцією 1917–1921 років. За спогадами сучасників і архівними даними, молодий Панас вступив до лав Армії УНР як унтер–офіцер Корпусу Січових Стрільців, а згодом став військовим капеланом [7]. У 1919 році його обрали депутатом Трудового конгресу УНР від Української поштово–телеграфної спілки, а в 1920–1921 роках – членом Ради Республіки Української Народної Республіки. За свою державотворчу діяльність відзначений Хрестом Симона Петлюри. Відомо також, що у 1919 році Бублій був навіть заарештований більшовицькою ВЧК як «петлюрівський націоналіст» і пізніше звільнений. Його листи і спогади вказують на тісні контакти з провідниками УНР – від

урочистої зустрічі з Симоном Петлюрою в Кам'янці–Подільському до членства у провінційному уряді УНР.

Після поразки визвольних змагань 1920 року колишнє керівництво і військо УНР вирушили в еміграцію. У цих умовах Панас Бублій поєднав державницьку діяльність з духовною кар'єрою. У 1922 році він закінчив Українські пастирські курси в польському таборі у місті Каліш і отримав церковний сан священника УАПЦ. У жовтні 1922 року єпископами Олександром і Олексієм був рукопокладений спочатку у диякони, а пізніше у священники для армійської 6–ї Сірожупанної дивізії УНР [3]. Того ж року він одружився з Марією Лопухович, донькою волинського священника. Первинним місцем служіння після рукоположення стала парафія у селі Дроздні поблизу Ковеля, де Бублій уперше відслужив богослужіння українською мовою.

У 1923 році новоспечений священник повернувся на Волинь. Його спочатку призначили парохом у село Кричевичі Ковельського повіту, а з 1925 року – у село Скупин того ж повіту. Саме в цьому селі Бублій здобув широку довіру як духовний провідник і патріот. За його ініціативи та участі розгорталася активна культурно–просвітницька робота: у 1933 році в Скупині започатковано просвітянську хату, де діяли бібліотека, хор, драматичний гурток. Бублій регулярно проводив зібрання для селян і молоді, присвячені історії України, боротьбі за незалежність. Він вів уроки «Закону Божого» в місцевій школі, підтримував українські кооперативи й громадські ініціативи. Активно співпрацював з іншими колишніми воєками УНР, зокрема Іваном Губою, Михайлом Кратом та іншими діячами, які теж мешкали на Волині. У 1930–х роках Бублій став членом Волинського Українського Об'єднання – поміркованої політичної партії, що діяла під опікою польської влади і пропагувала польсько–українське співробітництво; у 1935 році його обрали до Головної ради ВУО. Водночас він підтримував контакт з радикальною молоддю ОУН, за що згодом розплачуватиметься репресіями. Своєю поведінкою і пропагандою у межах церкви Бублій готував ґрунт для зростання національної свідомості: на його парафії навіть відбувалися маніфестації з українською символікою, хоч польська поліція слідувала за такими акціями. Церковна родина Бублія також підтримувала визвольні ідеї: у 1932–33 рр. він разом з однодумцями організовував волонтерську допомогу голодуючим українцям у Східній. Особливо впливовим був викладацький аспект його праці – десятки скупинських юнаків, яких панотець виховував на засадах націоналізму, згодом стали активістами ОУН і воювали в УПА на Ковельщині.

Під час Другої світової війни доля Бублія склалася драматично. Після встановлення радянської влади на Волині у 1939 році він був позбавлений права священничого служіння і працював учителем. З початком німецької окупації в 1941–1942 рр. поновився його пастирський статус: навесні 1942 року о. Панас служив у церкві села Боровне Камінь–Каширського району. У цей час він вдруге одружився і з благословення українського єпископа Дамаскіна отримав парафію в селі Довжок неподалік Кам'янця–Подільського. На новому місці о. Бублій відкрито агітував за антирадянську ідею. Часто пропагував створення самостійної Української держави. Улітку 1944 року, коли фронт наближався, він планував виїхати на Захід, але залишився в Україні. 3 липня 1944 року його призначили керівником початкової школи в селі Голігради Заліщицького району, але вже 15 серпня 1944 року його було арештовано органами НКВС. 25 листопада 1944 року військовий трибунал засудив Панаса Бублія до 10 років тюремного ув'язнення з конфіскацією майна. В ув'язненні він зазнав тяжких випробувань: втратив пальці на ногах через обмороження, переживав суворі табірні умови. Після звільнення з-під варти він повернувся в Голігради, де його зустріла сім'я. Останні роки життя провів серед родини і внуків та помер наприкінці 1960–х років.

У ході дослідження встановлено, що Панас Іванович Бублій був яскравим прикладом людини, яка пройшла шлях від державотворчої боротьби у лавах УНР до громадсько–просвітницького служіння у міжвоєнній Волині. Панас Бублій значною мірою поєднував роль інтелектуала і духовного наставника. Окрім того, він увійшов у вищі законодавчі органи УНР. Його повернення на Волинь і церковна діяльність сприяли поширенню української мови та історичної пам'яті в оточенні, яке перебувало під польською окупацією. Доля Панаса Бублія віддзеркалила трагічну долю покоління українців, а його історія підкреслює наступність боротьби – вихованці, яких йому доводилося навчати у школах, гідно продовжили справу національної самостійності у складі УПА й еміграційних організацій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розкриттям інших маловідомих осіб зі схожою біографією, порівняльним аналізом ролі духовенства в національному відродженні та повним дослідженням архівної справи Панаса Бублія. Корисним є також вивчення спадщини Бублія в усній традиції та історичне переосмислення його ролі в контексті дослідження української революції 1917–1921 років.

Список використаних джерел

1. Архів УСБУ у Хмельницькій області. Ф. Припинений. Спр. 26682.
2. Горбач Ю., Московченко Н., Преловська І. Листи громадських діячів, представників української науки, культури і церкви до Івана Огієнка (митрополита Іларіона) 1910–1969. Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 2011. 752 с.
3. Тарасенко І. Ю. 3 Листів Митрополита Іларіона (Огієнка). *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Науковий збірник. Серія: Філологічна*. Кам'янець–Подільський : Кам'янець–Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. XIII. С. 4–5.
4. Українська Нива. Луцьк, 22 листопада 1933 р.
5. Українська Нива. Луцьк, 27 липня 1933 р. С. 5.
6. Українська Нива. Луцьк, 28 квітня 1935 р. С. 3.
7. Центральний державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО України). Фонд 1. 1429 Міністерство освіти України (1917-2000 рр.) Опис 1. Спр. 154, Призначення Панаса Бублія капеланом Окремого кінно–горного гарматного дивізіону 28 грудня 1922 р. Арк. 190.
8. Центральний державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО України). Фонд 1. 1429 Міністерство освіти України (1917–2000 рр.) Опис 1. Спр.154, Обрання Огієнка почесним членом Братства Святої Покрови 31 грудня 1921 р. Арк. 55.



УДК 94(47+57)''1964/1985'':32.019.5

Троцанська Вікторія,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

**ІДЕОЛОГІЧНЕ ПАНУВАННЯ РАДЯНСЬКОЇ НОМЕНКЛАТУРИ:
МЕХАНІЗМИ ТА ПРАКТИКИ (1964-1985 рр.)**

Постановка проблеми. У 1964–1985 роках радянська номенклатура перетворилася на замкнену еліту, яка не лише зберігала владу, а й активно формувала ідеологічний простір. Через

пропаганду та контроль вона закріплювала образ служіння народів, хоча насправді володіла привілеями та доступом до ресурсів. Водночас культ особи, спадковість влади та репресії стали важливими інструментами збереження статус-кво.

Мета дослідження полягає в аналізі суті ідеологічного панування радянської номенклатури в 1964–1985 роках, а також у розкритті механізмів та практик, що використовувалися нею для контролю над суспільною свідомістю та утвердження офіційної ідеології.

Результати дослідження. Не були обраними народом, але саме вони визначали долю мільйонів. Вони не стояли біля верстатів, не копали шахти, не сіяли пшеницю, але саме вони керували тими, хто це робив. Радянська номенклатура – це не просто еліта, це замкнене кастове коло, члени якого жили за неписаними законами, оберігали систему, зміцнювали ідеологічний фундамент та контролювали кожен аспект життя величезної імперії. Якщо партія була «розумом, честю і совістю» епохи, то номенклатура була її руками, що жорстко, методично й безжально втілювали в життя партійні догми. Кожен чиновник – від секретаря районного комітету до члена Політбюро – був гвинтиком у складному механізмі збереження ідеологічного статусу.

У першій половині 1960-х років радянська номенклатура України зіткнулася з викликами, пов'язаними з реформаторськими ініціативами, які могли порушити усталені апаратні структури та управлінські зв'язки. А от 1970-ті роки стали періодом стабілізації для державно-партійної номенклатури. Зникли гострі конфлікти за владу та масові чистки апарату, що дозволило партократії зміцнити свої позиції та зосередити в руках контроль над національним багатством.

Компартійно-радянська номенклатура була керівною ланкою державного апарату в Українській РСР та СРСР у 1917–1991 роках. Сам термін «номенклатура» з'явився у партійних документах восени 1923 року і спочатку означав список ключових посад у партійно-державній структурі, призначення на які відбувалося виключно з дозволу центральних органів РКП(б) та її республіканських відділень. Згодом це поняття стало самоназвою правлячого прошарку, а з початку 1970-х років, після виходу праці М. Восленського «Номенклатура: Панівний клас Радянського Союзу», отримало широке визнання в історичній та публіцистичній літературі [2].

Пропаганда Комуністичної партії часто наголошувала, що суспільство того часу побудоване на засадах рівності та справедливості. Однак на практиці партійно-державна радянська

номенклатура мала привілейоване становище порівняно з іншими верствами населення. Управлінці були відомі своєю ідеологічною стійкістю та відповідністю партійним критеріям. Типова кар'єрна траєкторія таких осіб після завершення середньої освіти передбачала здобуття вищої освіти, короткотривалу професійну діяльність, а згодом – залучення до партійного апарату з поступовим просуванням по лінії партійних, виробничих чи державних структур. Кадрові документи були уніфікованими, з мінімальними відмінностями, що стосувалися лише деталей трудової біографії. Анкетні дані слугували своєрідним фільтром, що визначав коло потенційних керівників: відбір проводився ще на стадії вступу до партії або включення до кадрового резерву [4].

Хоча офіційна ідеологія СРСР проголошувала рівність можливостей і заперечувала існування привілейованих груп, на практиці партійно-державна еліта створювала замкнену систему, що обмежувала доступ «сторонніх» осіб до керівних посад. У середині століття керівний склад радянської номенклатури значною мірою оновився через масові репресії та Другу світову війну. Особи, що пережили цей період і зміцнили свої позиції у владній структурі, до 1960–1970-х років виростили дітей, які стали частиною політичної системи. Таким чином, у пізньорадянський період відбувався процес номенклатурної спадковості, коли керівні посади отримували не стільки за заслуги чи компетентність, скільки за родинними зв'язками. Конкретні приклади, такі як кар'єрне зростання дітей Брежньєва та Косигіна, демонструють, що радянська система все більше тяжіла до неофіційного «політичного династизму» [5].

Однією з ключових рис радянської номенклатури було прагнення не лише контролювати всі сфери життя, а й формувати суспільне уявлення про власну роль у державі. Для цього використовувалася масштабна пропаганда, яка нав'язувала населенню образ партійно-державної еліти як самовідданих слуг народу, які працюють виключно задля його блага. Офіційна риторика підкреслювала нерозривний зв'язок між владою та народом, представляючи керівників як частину суспільства, що живе його проблемами і не прагне жодних привілеїв, окрім права служити інтересам держави та комуністичного майбутнього. Однак насправді така ідеалізація була далекою від дійсності. Номенклатура не лише приписувала собі чесноти, яких насправді не мала, а й вимагала від суспільства беззастережного визнання цих уявних якостей. Влада гостро реагувала на будь-які сумніви в її моральних чеснотах, звинувачуючи критиків у «антикомунізмі» та «антирадянщині». В умовах радянського режиму інакодумство каралося суворо, а

будь-які спроби розвінчати міфи про номенклатуру могли призвести до репресій.

Конституція Української РСР 1978 року офіційно проголошувала, що вся влада в республіці належить народові. Проте ця теза залишалася суто декларативною, оскільки насправді не існувало жодних механізмів, які б забезпечували її практичне втілення [3]. У радянській політичній системі під «народом» розуміли не суспільство в його ширшому розумінні і навіть не представників інтелектуальної чи професійної еліти, які через закритість політичної системи не мали можливості впливати на державне управління. Фактичним носієм влади залишався лише вузький прошарок партійної номенклатури, представники якого нерідко потрапляли до владних структур не завдяки своїм професійним чи моральним якостям, а через особисту лояльність до системи [1].

Також окремим, ключовим завданням номенклатури в цей час стало створення і підтримка культу особи Брежнєва, який подавався як видатний воєначальник, стратег і беззаперечний лідер партії. Кампанія із героїзації його ролі в Другій світовій війні мала не лише зміцнити його особистий авторитет, а й слугувала інструментом відновлення традиційної радянської міфології про перемогу як центральний елемент легітимізації радянської влади. У публічному дискурсі та мемуарній літературі, починаючи з кінця 1960-х років, з'являється тенденція приписування Брежнєву ключової ролі в бойових діях, особливо на Малій землі, що штучно створювало образ «воєнного героя» в очах суспільства. Так, у 1973 році була розіслана офіційна записка «Про необхідність зміцнення авторитету тов. Брежнєва Л. І., підготовлена партійним ідеологом Михайлом Сусловим, яка зобов'язувала всі партійні осередки працювати на зміцнення авторитету Брежнєва. Саме це було сигналом для масштабної пропагандистської кампанії, в ході якої партійні функціонери мусили демонструвати лояльність, оспівувати досягнення лідера та сприяти формуванню його персонального культу. Ідеологічний контроль у цей період посилювався через репресивні методи щодо інакодумців. Хоча масштабних сталінських чисток не відбувалося, режим активно використовував інші механізми придушення незгодних, зокрема політичні судові процеси, висилки, арешти та застосування каральної психіатрії. КГБ відіграв ключову роль у забезпеченні ідеологічної дисципліни, здійснюючи тотальний контроль за інтелігенцією, дисидентським рухом і навіть внутрішньопартійними групами. Культ особистості Брежнєва, позбавлений реального змісту, став символом цієї епохи, демонструючи розрив між офіційною ідеологією та реальністю [6].

Висновки. Радянська номенклатура була ключовою складовою партійно-державної еліти, яка формувала і підтримувала ідеологічний курс СРСР. Вона не була обрана народом, але володіла значною владою і контролювала всі аспекти життя в державі. Незважаючи на риторику рівності та справедливості, на практиці номенклатура мала привілейоване становище, що гарантувало її членам доступ до матеріальних ресурсів, привілеїв і можливостей, недоступних для інших громадян. Система управління була замкнена та консервативна, з кадровою політикою, яка сприяла збереженню статус-кво і стабільності.

Список використаних джерел

1. Ашин Г. К. Элитизм и демократия. *Общественные науки и современность*. 1996. № 5. С. 60.
2. Восленский М. С. Номенклатура: Господствующий класс Советского Союза. Москва : Советская Россия, 1991.
3. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. *Конституции (основные законы) Союзных Советских Социалистических Республик*. Москва : Известия Советов народных депутатов СССР, 1985. С. 103.
4. Українське суспільство в 1960–1980-х рр.: історичні нариси : колект. монографія / за ред. В. Даниленка ; упоряд.: В. Крупина, М. Смольницька ; НАН України, Ін-т історії України. Київ : Інститут історії України, 2021.
5. Фролов М. О. Компартійно-радянська еліта в Україні: особливості існування та функціонування в 1923–1928 рр. Запоріжжя : Прем'єр, 2004.
6. Шаповал Ю. І. Торкнутись історії. Вид. 2-ге, допов. Київ : Парламентське видавництво, 2017.



УДК 94(477)"1708":371.671

Тустанівська Богдана,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

ВИСВІТЛЕННЯ ТЕМИ БАТУРИНСЬКОЇ ТРАГЕДІЇ 1708 РОКУ В ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ НУШ

Постановка проблеми. Згідно Концепції національно-патріотичного виховання, затвердженого Міністерством освіти і науки України, необхідним є впровадження і посилення патріотичного духу серед дітей та молоді та заохочення вивчення історії свого народу [7]. Ідея цієї концепції на сьогодні є надзвичайно актуальною. Після російського вторгнення на територію України, на тимчасово окупованих територіях відбувається знищення підручників з історії України, тим самим і намагання ворога знищити національну пам'ять.

Мета дослідження – з'ясувати, як висвітлюється Батуринська трагедія у підручниках для 8 класу закладів загальної середньої освіти та визначити відповідність цього історичного матеріалу концепції, стандартам та ціннісним орієнтирам Нової української школи та сучасним історичним знанням. Проаналізувати інтерпретацію подій Батуринської трагедії у підручниках з історії України, написаних різними авторами у період запровадження реформи НУШ. Визначити важливість цієї трагедії у формуванні національної ідентичності та історичної пам'яті молодого покоління українців.

Результати дослідження. Батуринська трагедія вивчається у 8 класі закладів загальної середньої освіти у процесі аналізу розвитку Гетьманщини в період правління гетьмана Івана Мазепи. У підручнику авторського колективу Власова В., Панаріна О. та Топольницької Ю. показано причинно-наслідкові зв'язки та основний перебіг подій в Батурині, однак існує певний недолік в тому, що не вказана кількість жертв в Батурині, що, на нашу думку, недостатньо висвітлює розуміння в учнів масштабів цієї трагедії [1, с. 191–192].

Також автори підручника задля закріплення теми пропонують розглянути картину художника Савенкова В. «Знищення Батурина». Автори застосовують принцип наочності, а також інформаційної компетентності, оскільки в цьому завданні міститься ще й розбір та аналіз іноземного джерела про помсту Петра I та знищення Батурина московськими військами на чолі з Меншиковим. Учням пропонують прочитати джерело біографа Карла XII, проаналізувати його та виконати завдання до цієї картини. Автори цікавляться думками та почуттями дітей, коли вони розглянувши картину уявили б себе учасниками цих подій. Також у рубриці «Зауважте» автори зазначають, що Росія століттями насаджувала ідею Мазепи-зрадника. Однак варто зазначити, що відносини між Гетьманщиною та Московією базувалися на основі Коломацьких статей 1687 року, які Петро I порушив і тим самим позбавив гетьмана зобов'язань щодо царя.

В підручнику з історії України для 8 класу авторської колегії Панаріна О., Топольницької Ю., Охріменка О. та Макаревич А. міститься змістовне текстове наповнення [5, с. 241], однак знову ж таки відсутня кількість жертв в Батурині. Тут автори пропонують завдання для роботи в групах, аналізуючи картину Андрія Івахненка [5, с. 242] Це завдання цікаве тим, що розвиває в учнів навички комунікації та соціалізації, вміння працювати в команді та висловлювати свої думки і слухати інших. Розглядаючи картину, учні повинні скласти розповідь для іноземців, щоб ознайомити їх з цією трагедією українського народу та обговорити її серед однокласників.

Після переходу Івана Мазепи на бік шведського короля Карла XII, московський цар Петро I наказує знищити гетьманську столицю. Дуже стисло та коротко описані події 1708 року в Батурині в підручнику для 8 класу авторства Галімова А., Гісема О., Мартинюка О., Сирцової О. Автори подають кількість жертв, що є важливо задля розуміння кількісних показників та осмислення втрат мешканців Батурина (загинуло близько 11-14 тис. осіб) [3, с. 199]. В підручнику міститься рубрика «Цікаві факти», де розміщено уривок з французької газети, в якому розповідається про звірство, вчинене проти мешканців Батурина, що допомагає учням зрозуміти важливість міжнародної політики та тісної співпраці з європейськими країнами [5, с. 200]. Тут подана картина без зазначення авторства (можливо, це сучасна інтерпретація) та, на жаль, немає запитань та завдань до матеріалу.

В підручнику авторства Пометун О., Гупан Н. та Дудар О. тему Батуринської трагедії зображають, на жаль, лише в трьох реченнях,

що на нашу думку, є недостатнім. Авторки коротко описують, що наслідком союзу Мазепи та шведського короля Карла XII стало знищення гетьманської резиденції московськими військами за наказом Петра І. Тут наведена кількість жертв (11-15 тис. батуринців) [6, с. 211], так, як і в підручнику авторства А. Галімова та О. Гісема, однак жодних завдань, питань, роздумів в цьому підручнику, що стосується обговорення, в класі немає.

Лише одним реченням в інформаційній частині згадується знищення Батурина в підручнику для закладів загальної середньої освіти авторського колективу на чолі з І. Я. Щупаком [9, с. 180]. Також тут подано фрагмент картини художника Андрія Івахненка для наочного осмислення подій. Однак вважаємо, що запитання для учнів поставлені некоректно та не відповідають вимогам, оскільки неможливо зрозуміти дійових постатей трагедії, настрої та ставлення людей до Мазепи, прочитавши лише одне речення в пункті підручника [9, с. 181]. Автори відносять день зруйнування московськими військами Батурина (13 листопада 1708 року) в обов'язкові для запам'ятовування дати [9, с. 182].

У підручнику авторства Власова 2025 року детально описується наслідок підписання українсько-шведського договору 1708 року. Звинувативши Мазепу у зраді, Петро І надає наказ Меншикову знищити гетьманську столицю в Батурині, а всіх мешканців погубити. Тут міститься фотознімок цитаделі Батуринської фортеці в теперішньому вигляді. Хронологічна компетентність показана у завданні на встановлення хронологічної послідовності подій повстання Івана Мазепи [2, с. 181–182].

Хлібовська Г. М. разом з авторами підручника на початку розділу про Гетьманщину в часи Мазепи зображають дві фотографії Батуринської фортеці, порівнюючи вигляд цитаделі в часи правління гетьмана та в сучасності [8, с. 184]. Ці світлини привертають увагу учнів і спонукають замислитися, яким чином вони будуть пов'язані з новою темою уроку. Просторова компетентність змальовується в завданні з картою, де потрібно відшукати міста, пов'язані з діяльністю гетьмана Мазепи, зокрема і Батурин. На карті є умовні позначення, де зазначається, що Батурин був зруйнований за наказом Петра І. Також учням потрібно визначати, яке місто стало столицею Гетьманщини після знищення Батурина [8, с. 186].

Помста Мазепі та політика утримання народу в страху та покорі висвітлюється звірствами московських війська в Батурині. Однак в тексті підручника зазначається, що загинуло близько 3 тисяч осіб, що істотно відрізняється від даних попередніх авторів підручників (зокрема, 11-14 тис. та 11-15 тис.) та оцінок істориків [8, с. 187].

Прочитавши пункт про Батурин, є запитання до учнів щодо антиукраїнських заходів, здійснених московським царем Петром І.

В підручнику авторства Дудар О. один пункт присвячений знищенню гетьманської столиці. Авторка зазначає, що Мазепа сприяв розбудові міста Батурин як гетьманської столиці: укріпив споруди, поставив гармати, побудував церкви. Історик Микола Костомаров зазначає, що Меншикову вдалося ввійти в місто, через те, що наказний полковник Іван Ніс показав таємний вхід в місто [4, с. 152]. Заголовки статей у французьких газетах вказують на те, що Європа споглядала за тим, що відбувалось в Батурині. Фото розкопок в Батурині 2008 року свідчить, що українські археологи підтверджують речовими джерелами все те, що відбувалось в Батурині 2 листопада 1708 року [4, с. 153].

Висновки. В період впровадження реформи НУШ підручники з історії України для учнів 8 класу друкувались двічі: у 2021 та 2025. Кожен з авторів висвітлював Батуринську трагедію по-своєму: акцент на детальній інформації, наочні засоби, інтерактивні вправи. Історичний матеріал даного періоду відповідає концепціям національно-патріотичного виховання, очікуваним результатам навчання та ключовим компетентностям НУШ, зокрема соціальній та громадянській.

Доцільно зазначити, що в підручниках для 8 класу закладів загальної середньої освіти питання трагедії українського народу в Батурині висвітлено недостатньо. Декількома реченнями неможливо передати звірства росіян у гетьманській столиці, коли за один день було знищено більшість населення. Ця тема є уособленням болі всього українського народу і про неї обов'язково потрібно говорити, вивчаючи розвиток Гетьманщини в період правління Івана Мазепи.

Отже, якість висвітлення Батуринської трагедії у шкільних підручниках є не лише питанням академічної повноти, але й ключовим інструментом формування історичної пам'яті та національної ідентичності молодого покоління українців.

Список використаних джерел

1. Власов В. С., Панарін О. С., Топольницька Ю. А. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Київ : Літера ЛТЛ, 2021. 256 с.

2. Власов В. С., Данилевська О., Защук Д. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Київ : Генеза, 2025. 256 с.

3. Галімов А. А., Гісем О. В., Мартинюк О. О., Сирцова О. М. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Ранок, 2025. 304 с.

4. Дудар О. В., Гук О. І. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Київ : Освіта, 2021. 224 с.

5. Панарін О., Топольницька Ю., Охріменко О., Макаревич А. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Київ : Літера ЛТД, 2025.

6. Поментун О. І., Гупан Н. М., Дудар О. В. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Київ : Освіта, 2025. 272 с.

7. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> (дата звернення : 21.10.2025).

8. Хлібовська Г. М., Крижановська М. Є., Наумчук О. В. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Астон, 2025. 264 с.

9. Історія України : підруч. для 8 кл. закл. загал. серед. освіти / І. Я. Щупак, О. В. Бурлака, Н. С. Власова, І. О. Піскарьова, А. С. Секиринський ; за ред. Н. П. Старченко. Київ : Оріон, 2025. 256 с.



УДК 791.43 (73:4)

Хоміна Дарина,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

ВІДОБРАЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СВІТУ В АМЕРИКАНСЬКОМУ КІНЕМАТОГРАФІ

Постановка проблеми: американський кінематограф має потужний вплив на формування уявлень про інші країни, особливо про Європу. Через кіно Голлівуд створює власну інтерпретацію європейської культури, історії та способу життя, яка часто поєднує романтизовані елементи, стереотипи й культурні ідеали. Ці образи стають частиною глобального інформаційного простору та впливають на те, як американці і світ у цілому сприймають Європу. Це дослідження набуває актуальності у зв'язку зі зміною геополітичних відносин між США та Європою, свідками яких ми стаємо. Серед наукових завдань дослідження автор виділяє наступні: дослідити, як Голлівуд формує уявлення про Європу, визначити, як змінювалося бачення європейського світу з 1950-х до 2010-х років, проаналізувати вплив історичних подій на кінематографічне зображення Європи. Практичними завданнями є: показати роль кіно як інструменту культурної дипломатії, розвинути розуміння міжкультурного сприйняття між США та Європою, підвищити критичну свідомість глядачів щодо медійних стереотипів.

У вітчизняній історіографії подібних досліджень практично немає, що створює істотну прогалину у вивченні взаємозв'язку між культурною політикою США та її відображенням у мистецтві. Таким чином, це дослідження має на меті не лише доповнити науковий дискурс, а й створити підґрунтя для подальших міждисциплінарних робіт на стику історії, культурології, кінознавства та міжнародних відносин.

Цілями роботи є дослідження способів відображення європейського світу в американському кінематографі та аналіз культурних стереотипів, що формуються через кіно.

Для досягнення мети поставлені такі **завдання**:

- простежити сюжетну та візуальну репрезентацію Європи у вибраних фільмах;
- визначити ключові відмінності у сприйнятті європейської культури американцями у різні періоди;
- проаналізувати, як історичний контекст вплинув на зображення європейського світу в американських стрічках;
- оцінити, наскільки представлені у фільмах культурні відмінності відповідають реальним соціально-історичним особливостям Європи;

Виклад основного матеріалу: фільми, на основі яких проводилося дослідження: «Римські канікули» [3], «До сходу сонця» [2] та «Їсти, молитися, кохати» [1]: мають схожу ідею, саме завдяки цьому можливе конструктивне порівняння відображення європейського світу в американському кінематографі. Оскільки, якби фільми були кардинально різні за жанрами, це порівняння не мало б жодного сенсу.

Спершу, варто зазначити про схожість відображення Італії авторами «Римських канікул» та «Їсти, молитися, кохати». Все що стосується культурного бекграунду – майже ідентичне. Ті ж визначні місця, що відвідують герої, ті ж вузькі вулички, навіть складається враження, що Джо («Римські канікули») та Ліз («Їсти, молитися, кохати») орендували ту ж квартиру. В обох кінострічках зроблений акцент на експресивність італійців, хоча в «Римських канікулах» вона більш гіперболізована. Така схожість зрозуміла, оскільки італійська культура сформована багато століть, а то й тисячоліть тому, відповідно її вигляд в очах митців не змінюється.

Присутня схожість і в головних героях, вони обоє з Нью-Йорку. Однак приїхали до Італії з різною метою, Джо працює журналістом, Ліз зцілюються після розставання. Можливо через це, можливо ні, Ліз не хотіла повертатися до Америки, а Джо не міг дочекатися цього моменту. Це можна пояснити, що за шістьдесят років часового проміжку між цими фільмами Європа «ожила» після світових воєн і рівень життя в Америці та Західній Європі зрівнявся.

«До сходу сонця» також має більше спільного з «Римськими канікулами» розповідаються схожі історії кохання, схожі своєю швидкоплинністю. Оскільки в кінці обох фільмів герої повинні були розлучитися. Герої – американці кардинально різні у цих стрічках. Серйозний та цілеспрямований Джо, і Джессі, що живе одним днем.

Таке зображення дозволяє зробити висновок, що стереотип про бунтівних та «тупих» американців зародився в 90-ті роки ХХ ст. У той ж період зародилися і інші кліше про жителів США, оскільки у «Римських канікулах» жодних стереотипів про них не згадувалося.

Які фактори зумовили появу такого бачення американців? Близько ста років тому відбулися зміни в освіті, засновані на думках філософа і психолога Джона Дьюї. Головна філософія полягала в тому, щоб відділити освіту від отримання «контентних знань» і зробити її більш пов'язаною з реальним життям, щоб навчити, так би мовити, навичкам реального життя. Як стверджує Девід Сакс: «практики соціальних досліджень невпинно наполягали на своїх вимогах, щоб кожна сфера змісту мала пройти перевірку на соціальну корисність» [12]. Наприклад, історія не витримала цього випробування в їхніх очах, бо не відразу пропонувала знання для сучасних проблем.

Цей ефект був ще більше посилений Законом про початкову та середню освіту 1965 року, розділ VI якого забороняв створення загальнодержавної національної навчальної програми. Це закріпило фрагментацію державної освіти, коли окремі шкільні округи вибирали, на яких частинах соціальних наук вони хочуть робити акцент, а які частини соціальних наук хочуть маргіналізувати.

Отож, зміни у навчальній періоді США відбулися пізніше 50-х років ХХ ст., які описуються в «Римських канікулах» тому цей стереотип не зачепив Джо.

Фільми «Їсти, молитися, кохати» та «До сходу сонця» мають найменше спільного, хоча зняті в найближчі часові проміжки. Ускладнює порівняння той факт, що герої перебували в різних куточках Європи, і хоч в обох кінофільмах вони обговорювали різні міста, про Італію Джессі і Селін не згадали, так само як Ліз про Францію.

Фільми, розглянуті в цій роботі, демонструють зміну американського уявлення про Європу з 1950-х до 2010 року. «Римські канікули» відображають Європу як екзотичний, але менш розвинений простір, тоді як у «Їсти, молитися, кохати» вона постає як місце для самопізнання, а «До сходу сонця» показує Європу як фон для особистісного діалогу. Відмінності між фільмами також ілюструють еволюцію американських культурних стереотипів, якщо у 1950-х вони не були виражені, то у 1990-х формується образ «бунтівного» американця.

Висновки: у ході дослідження було проаналізовано сюжетну та візуальну репрезентацію Європи в трьох американських стрічках – «Римські канікули», «До сходу сонця» та «Їсти, молитися, кохати».

Кожен із фільмів демонструє унікальне бачення європейського простору: від романтизованого образу повоєнної Італії до сучасної мультикультурної Європи 1990-х і 2000-х років. Візуальні елементи: архітектура, вуличні ландшафти, національна кухня – допомагають глядачеві відчувати специфіку європейського середовища, що стає фоном і символічним учасником дії.

У роботі також було окреслено ключові зміни у сприйнятті європейської культури американцями. Якщо у фільмі 1950-х років Європа постає як втілення казки, свободи й естетичної насолоди, то в пізніших стрічках акцент зміщується на особисті пошуки, діалог культур і внутрішню трансформацію героїв. Це свідчить про еволюцію американського погляду на Європу: від екзотичного ідеалу до глибшого усвідомлення складності її історії, культури та цінностей.

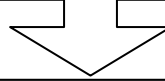
Особливу увагу було приділено історичному контексту створення кожного фільму, що суттєво вплинув на характер зображення європейського світу. Події Холодної війни, процес європейської інтеграції, культурні трансформації та глобалізація – усі ці чинники формують художній наратив, у якому особисті історії героїв тісно переплітаються з геополітичними реаліями свого часу.

На завершення, аналіз культурних відмінностей, представлених у фільмах, показав, що попри певні стереотипні уявлення, американські стрічки здебільшого коректно відтворюють соціально-історичні особливості європейських країн. Через художні образи, діалоги й атмосферу міст глядач отримує доступ до європейської ментальності, її різноманітності та привабливості, що робить ці фільми важливим джерелом міжкультурного розуміння.

Подальше вивчення теми може бути спрямоване на розширення кола проаналізованих фільмів та порівняння репрезентації європейського світу у сучасному та класичному американському кінематографі. Перспективним є дослідження впливу політичних змін у США та Європі на формування кінематографічних образів, а також виявлення тенденцій трансформації стереотипів у сучасних стрічках. Доцільним є також залучення ширшої джерельної бази кінорецензій, глядацьких відгуків, соціологічних опитувань для аналізу сприйняття європейської тематики американською аудиторією. Подальші дослідження у цьому напрямку сприятимуть глибшому розумінню культурного діалогу між США та Європою, а також ролі кіномистецтва як засобу формування міжнародних образів та цінностей.

Список використаних джерел

1. Їсти, молитися, кохати [Відеозапис] / реж. Раян Мерфі. США : Columbia Pictures, 2010. 133 хв.
2. До сходу сонця [Відеозапис] / реж. Річард Лінклейтер. США : Columbia Pictures, 1995. 101 хв.
3. Римські канікули [Відеозапис] / реж. Вільям Вайлер. США : Paramount Pictures, 1953. 118 хв.
4. Брюховецька Л. І. Кіномистецтво : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Логос, 2011. 391 с.
5. Веселовський А. І. Відносини США – Європейський Союз: тенденції та варіанти у середньостроковій перспективі [Relations between the USA and the European Union: trends and scenarios in the medium term]. *Національний інститут стратегічних досліджень*. 20.03.2020. URL : <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/mezhdunarodni-vidnosini/vidnosyny-ssha-ievropeyskyu-soyuz-tendentsiyi-ta-varianty-u>.
6. Ковальов П. Взаємовідносини США з політичними структурами Євросоюзу [US relations with the political structures of the European Union]. *Політичний менеджмент*. 2004. № 6. С. 138–150.
7. Худолий А. Америка в постбіполярному світі: інерція політичних стереотипів : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. 348 с.
8. Behr T. US attitudes towards Europe – a shift of paradigms. *Research and European Issues*. 2003. № 29. 70 p.
9. Cameron F. How Europe views America. *EPC Issue Paper*. – 2004. No. 15. URL : <https://www.epc.eu/en/Publications/How-Europe-views-America~220d46>.
10. Chen J. American film industry: shaping global perceptions? *International Journal of Social Sciences and Public Administration*. 2024. Vol. 2, No. 3. DOI: <https://doi.org/10.62051/ijsspa.v2n3.36>. URL : <https://wepub.org/index.php/IJSSPA/index>.
11. Colville-Andersen M. European Cinema & American Movies: Defining the evolution of two worlds. Copenhagen, Denmark : Mikael Colville-Andersen, 1999.
12. Saxe D. On the alleged demise of social studies: eclectic curriculum in times of standardization – a historical sketch. *International Journal of Social Education*. 2003.



<i>Litteris et Artibus:</i>	ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ТЕХНОЛОГІЙ	<i>нові горизонти</i>
-----------------------------	---	-----------------------



УДК 624.04:37

Курач Микола,
доктор педагогічних наук, професор;
Смець Олександр,
старший викладач, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ІНТЕГРАЦІЯ ПИТАНЬ БЛИСКАВКОЗАХИСТУ БУДІВЕЛЬ ТА СПОРУД У ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Електробезпека є невід'ємною складовою безпеки людини, яка забезпечує захист від шкідливого впливу електричного струму, електричної дуги, електромагнітного поля і статичної електрики. Проте в науково-методичних джерелах переважно висвітлюються питання промислової електрики, тоді як проблеми, пов'язані з атмосферною електрикою, залишаються недостатньо дослідженими.

Вивчення питань із блискавкозахисту будівель та споруд є важливим елементом фахової інженерно-технічної підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки вони у своїй навчальній діяльності мають опанувати не лише теоретичні основи виробничих і технологічних процесів, а й знання із безпеки життєдіяльності, зокрема правил електробезпеки та захисту будівель від блискавки та методи застосування технічних засобів безпеки. Тому актуальність дослідження обумовлена необхідністю оновлення змісту підготовки майбутніх педагогів відповідно до сучасних вимог безпеки шляхом інтеграції практичних знань щодо блискавкозахисту в процес їх професійної підготовки.

Мета дослідження акцентувати увагу на важливості питань блискавкозахисту будівель та споруд, визначити зміст і шляхи їх інтеграції у підготовку майбутніх учителів технологій для формування їх професійних компетентностей з електробезпеки.

Виклад основного матеріалу. Електробезпека будучи системою, яка забезпечує захист людей та матеріальних цінностей від шкідливого і небезпечного впливу електричного струму, електричної

дуги, електромагнітного поля і статичної електрики, є невід'ємною складовою проблеми безпеки людини, засобом зменшення матеріальних втрат. Питання, котрі пов'язані із нею широко висвітлені в першоджерелах і в великому ряді статей; без сумніву захищено не одну дисертацію такої тематики.

Питаннями, пов'язаними з грозами, блискавкам та блискавкозахистом займалися такі видатні вчені та особистості свого часу, як Бенджамін Франклін (1706–1760; США), Томас-Франсуа Далібар (1709–1778, Франція), Луї Гійом Лемоньє (1717–1799; Франція), Джованні Батіста Беккарія (1716–1781; Італія), Орас Бенедикт де Соссюр (1740–1799; Швейцарія), Френсіс Роландс (1869–1873; Велика Британія), Ч. Т. Р. Вільсон (1869–1959, Велика Британія).

Разом з тим, аналіз значної кількості джерел із питань електробезпеки свідчить, що в них при досить ґрунтовному висвітленні питання безпеки в промисловій електриці нерідко опускається або приділяється занадто мало уваги питанням безпеки, пов'язаними з атмосферною електрикою. Ряд авторів взагалі вважають, що галузь проєктування та монтажу систем блискавкозахисту довгий час була незаслужено обділена увагою. Порівняно з іншими системами безпеки, цей напрямок в силу різних причин вважали другорядним. Однак важкі наслідки недосконалого виконання проєктних та монтажних робіт засвідчили хибність такої позиції та спричинили появу нових сучасних додаткових вимог до влаштування блискавкозахисту. Без сумніву, оскільки захист людей, будівель, споруд, електричного та електронного обладнання від уражень, викликаних атмосферними явищами є важливим технічним завданням, то, на нашу думку, сучасні способи такого захисту хоча б в загальній формі слід розкривати майбутнім вчителям технологій [1, 3, 4].

Гроза є атмосферним явищем, при якому всередині хмар або між хмарами і земною поверхнею виникають блискавки, при цьому явище супроводжується акустичним ефектом – громом (гровицею). Зазвичай таке явище спостерігається в купчасто – дощових хмарах. Дослідами встановлено й відомо, що блискавка (блискавиця) – це електричний розряд між хмарами або між хмарию та землею (а відтак між хмарию та будівлею, спорудою, людиною тощо) [5]. У процесі утворення опадів у хмарі відбувається електризація крапель або льодяних частинок. Сильні висхідні потоки повітря в хмарі спричинюють створення відокремлених областей, які заряджені різнойменними зарядами. Коли напруженість електричного поля у хмарі або між нижньою зарядженою областю і

землею досягає пробійного значення, виникає блискавка. Блискавки поділяються на лінійні, пласкі, кулясті й точкові. Лінійні блискавки спостерігають часто, а кулясті та точкові – набагато рідше. Менеджмент ризиків засвідчує, що при існуючій небезпеці всіх видів блискавок, лінійні блискавки з-за найбільшого поширення є основною причиною шкоди, котра може бути заподіяна. Тому тут і надалі ми будемо говорити саме про лінійну блискавку.

Розрізняють так звані прямий удар блискавки, вторинні прояви блискавки, занесення високого потенціалу. Прямий удар блискавки є безпосереднім контактом каналу блискавки з об'єктом (людиною, будинком, спорудою тощо), він супроводжується протіканням через цей об'єкт струму блискавки. Дослідження та розрахунки засвідчують, що тиск, який створює ударна хвиля на відстані 5 сантиметрів від межі каналу блискавки співрозмірний з ударною хвилею від тактичної ядерної зброї. Прямий удар блискавки викликає електричні, термічні, механічні дії (впливи) на об'єкт. Електрична дія зв'язана з ураженням людей або тварин електричним струмом і появою перенапруг на уражених елементах. За відсутності блискавкозахисту шляхи розтікання струму блискавки неконтрольовані та її удар може створити небезпеку ураження струмом, виникають небезпечні напруга кроку і напруга дотику [3].

Комплекс захисних пристроїв, призначений для забезпечення безпеки людей, збереження будинків і споруджень, устаткування і матеріалів від можливих вибухів, руйнувань і пожеж, що виникають від удару блискавки називається блискавкозахистом (protection against lightning), його в сучасній літературі ще називають системою блискавкозахисту (LPS).

Метою застосування системи блискавкозахисту LPS є [2, с. 30]:

1. Запобігання ураження людей та тварин.
2. Запобігання фізичному руйнуванню будівель та споруд.
3. Запобігання руйнації та псуванню електричних і електронних систем всередині будівель (споруд).
4. Запобігання руйнації та псуванню електричних і електронних систем зовні будівель та споруд (ЛЕП, телекомунікаційних ліній, залізничних систем, автотранспортних засобів, газопроводів, нафтопроводів, автотранспорту тощо).

Блискавковідвід складається з блискавкоприймача з опорою, струмовідводу та заземлювача. Блискавкоприймач сприймає удар блискавки, струмовідвід з'єднує блискавкоприймач з заземлювачем, який відводить блискавку в землю. Захисна дія блискавковідводу заснована на властивості блискавки уражати перш за все найбільш високі і добре заземлені металеві конструкції.

Внутрішня система блискавкозахисту – це частина системи блискавкозахисту, що складається з системи вирівнювання грозових потенціалів і пристроїв захисту від імпульсної перенапруги. Внутрішня система блискавкозахисту призначена для вирівнювання потенціалів в струмопровідних комунікаціях та захисту електричного та електронного обладнання.

При аналізі освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки майбутніх учителів технологій у ЗВО України [6–8] нами не виявлено окремого освітнього компонента (ОК) або навіть вибіркової навчальної дисципліни, що би прямо називалася «Блискавкозахист будівель і споруд». Тобто, хоча безпека життєдіяльності присутня, вузький технічний аспект блискавкозахисту лишається невідображеним. Це підтверджує слабкий рівень інтеграції між педагогічним змістом і технічним аспектом безпеки.

У проаналізованих ОПП компоненти із безпеки життєдіяльності прописані, але переважно як загальна дисципліна – без фокусування на технологічних засобах захисту (як блискавкозахист) та їх застосуванні в освітньому процесі. У більшості програм в ОК із безпеки розглядається загально «електробезпека», «охорона праці», «цивільний захист». Але не видно акценту на захист будівель і споруд від атмосферної електрики (блискавок)

Також варто відзначити обмежене методичне забезпечення та практичну реалізацію піднятого нами питання, що підтверджує необхідність розробки рекомендацій із впровадження та вивчення методичних модулів, лабораторних, практичних робіт і навіть реалізації навчально-дослідницьких проєктів з блискавкозахисту студентами – майбутніми учителями технологій.

Висновки. У результаті проведеного нами дослідження можна констатувати, що включення теми блискавкозахисту будівель і споруд у навчальні дисципліни технологічного циклу, такі як «Технології будівельних матеріалів», «Проектування конструкцій» або «Безпека життєдіяльності», дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, формуючи у студентів розуміння технологічних засобів захисту від атмосферної електрики та їх значення для безпечного використання будівель і споруд.

Важливим напрямком розв'язання зазначеної проблеми вважаємо розробку спеціалізованих методичних модулів та лабораторних завдань, що сприятиме формуванню у студентів компетентностей із застосування технічних засобів захисту та дозволитиме відпрацьовувати навички планування та оцінки безпеки конструкцій, зокрема принципів роботи зовнішніх і внутрішніх систем

блискавкозахисту, способів заземлення будівель та використання розрядників і грозозахисних систем.

Важливим етапом фахової інженерно-технічної підготовки здобувачів вищої освіти є реалізація навчально-дослідницьких проєктів, де студенти моделюють, аналізують та оцінюють ефективність систем блискавкозахисту, не лише поглиблює технічні знання, а й розвиває критичне мислення, ініціативність та практичні навички майбутніх учителів технологій. А застосування міждисциплінарних методів навчання та кейс-методів дозволяє інтегрувати знання з технологій, фізики, охорони праці та безпеки життєдіяльності, оцінювати ризики, обирати оптимальні технічні рішення та формувати у студентів цілісне уявлення про значення блискавкозахисту у майбутній професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами подальших досліджень вважаємо проведення експериментальних досліджень щодо ефективності різних підходів інтеграції, оцінки формування професійних компетентностей майбутніх учителів технологій та навичок безпечного проєктування і використання засобів блискавкозахисту. Крім того, перспективним напрямом є міждисциплінарне поєднання технологій, фізики та охорони праці для створення комплексних практичних проєктів, що моделюють реальні умови експлуатації будівель та споруд.

Список використаних джерел

1. Бурштинський М. В. Апарати захисту та керування в електроустановках низької напруги. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2007.
2. ДСТУ EN 62305:2012 «Блискавкозахист» (європейський стандарт ІЕС 62305-2010): введений в дію як національний стандарт від 01.08.2012 згідно наказу Міністерства Економічного розвитку і торгівлі України № 640 від 28.05.2012.
3. Гудим В. І., Кравець І. П., Кушнір А. П., Назаровець Щ. Б., Рудик Ю. І. *Електротехнічні засоби забезпечення пожежної безпеки об'єкта: навчальний посібник*. Львів : ЛДУ БЖД, 2020.
4. Ливинець М. П., Немилостивий О. М. *Довідник енергетика*. Київ : Техніка, 2007.
5. Сабарно Р. В. та ін. *Електробезпека на промислових підприємствах: довідник*. Київ: Техніка, 1985.
6. Освітня програма 014.10. Середня освіта (Технології). Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2024. URL : https://generalp.chnu.edu.ua/media/z4ghyvu0/opp_bak_so-2024-z-bzvp-petryshyn.pdf (дата звернення: 08.10.2025).

7. Освітня програма А4.10, А4.09. Середня освіта. Технології та інформатика. Хмельницький : Хмельницький національний університет, 2025. URL : <https://khmnu.edu.ua/wp-content/op/b/a4-th-2025.pdf> (дата звернення: 08.10.2025).

Освітня програма А4.10, А4.11. Середня освіта (Технології та фізична культура). Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2025. URL : https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/ipf/A4.10_2025.pdf (дата звернення: 08.10.2025).



УДК 004:37.018.43

Гопанчук Лариса,
кандидат технічних наук, доцент,
Волинський фаховий коледж Національного
університету харчових технологій

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ ДОБИ

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище дедалі більше залежить від інформаційно-комунікаційних технологій, які визначають якість, ефективність і гнучкість навчального процесу. Проблемою залишається недостатня інтеграція цифрових інструментів у практику викладання, що обмежує можливості розвитку цифрової компетентності студентів і викладачів.

У сучасному суспільстві освіта переживає глибоку трансформацію під впливом цифровізації. Інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємною складовою освітнього процесу, забезпечуючи нові можливості для взаємодії між викладачами, студентами та освітніми ресурсами. Цифрові технології змінюють не лише форми подачі матеріалу, а й саму філософію навчання – від пасивного засвоєння знань до активної участі здобувачів освіти у створенні та застосуванні знань.

Водночас, разом із перевагами, цифрова трансформація освіти породжує низку викликів: нерівномірний доступ до технологій, недостатню цифрову компетентність педагогів, ризики

інформаційної безпеки, а також проблему збереження гуманістичної складової освіти в умовах автоматизації процесів. У результаті постає потреба у пошуку балансу між інноваційністю та якістю, між технологічними рішеннями й педагогічною доцільністю їх використання.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення ролі інформаційних технологій у сучасній освітній діяльності, оцінки їх впливу на зміст, методи, організацію та результати навчального процесу, а також визначення стратегічних напрямів ефективного впровадження цифрових інструментів у навчання.

Мета дослідження. Метою дослідження є комплексний аналіз ролі інформаційних технологій в освітній діяльності, виявлення ключових викликів і можливостей цифрової доби, а також розробка рекомендацій щодо ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості освіти, мотивації здобувачів та професійної майстерності педагогів. Для досягнення мети потрібно дослідити роль інформаційних технологій у підвищенні ефективності освітньої діяльності та визначити напрями удосконалення цифрових практик у закладах фахової передвищої освіти.

Результати дослідження. Впровадження інформаційних технологій дозволяє: підвищити рівень інтерактивності навчального процесу через використання платформ Moodle, Classroom, Zoom тощо; забезпечити персоналізацію навчання, доступ до відкритих освітніх ресурсів; оптимізувати комунікацію між викладачем і студентами; розвивати у здобувачів освіти навички самостійного пошуку, аналізу та критичного оцінювання інформації.

Аналіз практики використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти України засвідчив, що найбільш ефективними є гібридні форми навчання, коли традиційні методи поєднуються з цифровими ресурсами. Водночас існує потреба у підвищенні цифрової грамотності педагогів, технічному оновленні бази та створенні єдиних цифрових освітніх екосистем.

Інформаційні технології охоплюють широкий спектр інструментів – від мультимедійних систем і електронних освітніх платформ (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams) до інтелектуальних систем підтримки навчання, доповненої реальності, штучного інтелекту та аналітики освітніх даних.

У цифровій освіті формується нова модель взаємодії: викладач стає не лише носієм знань, а фасилітатором, тьютором,

координатором навчальної діяльності, який створює освітнє середовище для саморозвитку студентів.

Одним із ключових напрямів є впровадження цифрових освітніх екосистем, що інтегрують усі елементи освітнього процесу – контент, комунікацію, оцінювання, зворотний зв'язок, аналітику результатів навчання. Такі системи сприяють персоналізації освіти, адаптації навчальних програм до потреб студентів, формуванню індивідуальних траєкторій навчання.

Виклики цифровізації освіти можна згрупувати за кількома напрямками:

1. Технічні – недостатня інфраструктура, обмежений доступ до інтернету, застаріле обладнання.

2. Кадрові – низький рівень цифрової грамотності педагогів, потреба у системному підвищенні кваліфікації.

3. Методичні – відсутність сучасних педагогічних моделей, які повною мірою враховують можливості інформаційно-комунікаційних технологій.

4. Психологічні – перевантаження інформацією, зниження уваги студентів, потреба в розвитку цифрової етики.

5. Безпекові – захист персональних даних, академічна доброчесність у дистанційному навчанні.

Водночас цифрова доба відкриває потужні можливості для освіти:

1) доступ до відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources, MOOCs);

2) можливість інтерактивної взаємодії у віртуальних середовищах;

3) використання аналітики даних для індивідуалізації навчання;

4) розвиток цифрової культури, критичного мислення та самостійності студентів;

5) підвищення якості управління навчальним процесом через електронні системи моніторингу.

У результаті дослідження встановлено, що ефективність впровадження інформаційних технологій в освітню діяльність значною мірою залежить від таких факторів:

1) готовності викладачів до цифрової трансформації, їхньої мотивації та рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями;

2) розвиненості цифрової інфраструктури навчального закладу;

3) наявності інтегрованої освітньої платформи, що забезпечує повний цикл навчання – від розробки контенту до оцінювання результатів;

4) наявності цифрової стратегії розвитку освітньої установи, яка узгоджує інновації з освітніми цілями;

5) підтримки академічної доброчесності та формування цифрової безпеки учасників процесу.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій доводить свою ефективність у таких аспектах:

1. Підвищення якості освітнього процесу – через інтерактивність, візуалізацію матеріалу, миттєвий зворотний зв'язок.

2. Індивідуалізація навчання – завдяки адаптивним платформам та електронним системам оцінювання.

3. Розвиток цифрових і професійних компетентностей студентів – необхідних для успішної інтеграції у сучасний ринок праці.

4. Підвищення ефективності управління освітою – через аналітику, автоматизацію документообігу, дистанційну взаємодію.

Висновки. Інформаційні технології є невід'ємним чинником модернізації освіти. Вони розширюють можливості викладача, активізують пізнавальну діяльність студентів і сприяють формуванню конкурентоспроможного фахівця. Ефективність їх застосування залежить від рівня цифрової компетентності педагогів, готовності до інновацій та системної підтримки з боку освітнього закладу.

Отже, інформаційні технології стали стратегічним чинником модернізації освіти в умовах цифрової доби. Вони змінюють не лише форми та методи навчання, а й саму парадигму освітнього процесу – від трансляційної моделі до моделі співтворчості, інтерактивності та безперервного розвитку.

Проте ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій можливе лише за умови комплексного підходу – поєднання технічного, методичного, кадрового та етичного компонентів. Необхідним є формування цифрової компетентності педагогів, розвиток освітніх цифрових екосистем, забезпечення інформаційної безпеки та академічної доброчесності.

Важливо пам'ятати, що цифрові технології – не самоціль, а інструмент реалізації якісної освіти, що орієнтована на людину, її розвиток, творчість і критичне мислення. Тому головним завданням сучасної освіти є гармонійне поєднання інноваційності з гуманістичними цінностями, забезпечення сталого розвитку освітнього середовища в епоху цифрових змін.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2021.

2. Концепція розвитку цифрової компетентності в Україні: наказ МОН № 167 від 15.02.2021.

3. Сисоєва С. О. Освітні технології в інформаційному суспільстві. Київ: Едельвейс, 2020.



УДК 373.5.016:687.1-057.874:7.071.4(477)

Андріюк Адріана,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ІНТЕГРАЦІЯ ВИШИВКИ У ЗМІСТ УРОКІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Сучасні заклади загальної середньої освіти зорієнтовані на формування гармонійно розвиненої, творчої особистості, яка усвідомлює власну національну ідентичність і здатна зберігати культурні традиції свого народу. Відповідно до положень Концепції Нової української школи [1], освітній процес має поєднувати навчальний і виховний потенціал, сприяти формуванню цінностей патріотизму, духовності та поваги до культурної спадщини.

Одним із найефективніших засобів формування таких якостей є впровадження технології вишивки в освітній процес, зокрема на уроках технологій. Однак, попри наявність навчальних тем, присвячених оздобленню виробів, учителі не завжди системно використовують можливості вишивки як виховного ресурсу.

Тому метою нашого дослідження є інтеграції вишивки у зміст уроків технологій як інструменту патріотичного виховання та розвитку творчих здібностей учнів.

Українська вишивка є унікальним феноменом матеріальної та духовної культури. Упродовж століть вона виконувала не лише декоративну, а й символічну, комунікативну й виховну функції. Як зазначає О. Найден, «вишивка є формою етнокультурної пам'яті, що поєднує покоління та передає нащадкам духовний код нації» [2].

Інтеграція елементів вишивки у зміст уроків технологій сприяє реалізації кількох важливих педагогічних завдань:

- патріотичного виховання, адже учні через ознайомлення з орнаментами, символами та історією вишивки усвідомлюють зв'язок поколінь, національні традиції, формують гордість за культурну спадщину;
- естетичного розвитку, оскільки виконання вишивальних композицій стимулює художнє мислення, почуття гармонії, кольоросприйняття;
- розвитку творчих здібностей, що проявляється у створенні авторських ескізів, доборі кольорових сполучень, технік вишивання, декоративних рішень виробів.

Під час виконання виготовлення виробів у техніці «вишивка» учні не лише засвоюють технічні прийоми, а й пізнають культурну сутність національної спадщини, розвивають образне мислення, емоційно-ціннісне ставлення до праці.

Вишивка стимулює креативність – здатність учня створювати нове, виражати власне бачення у художньо-практичній діяльності. Такі уроки сприяють розвитку просторового мислення, дрібної моторики, зорової пам'яті, уваги [3; 4].

Патріотизм формується не лише через словесні форми впливу, а насамперед через особистісний досвід дотику до культури свого народу. У процесі створення вишитих виробів учні відчують зв'язок із традицією, родинною історією, відчують гордість за надбання предків.

Вивчаючи символіку українських візерунків, діти дізнаються про історію регіональних шкіл вишивки полтавської, борщівської, гуцульської, подільської, що сприяє розширенню світогляду та пізнанню культурного різноманіття України.

Ефективність інтеграції вишивки у зміст уроків технологій підтверджується педагогічними дослідженнями, які підкреслюють значення народного мистецтва у вихованні морально-естетичних і патріотичних якостей школярів [3; 4]. Розвиток творчих здібностей на уроках технологій із використанням вишивки відбувається в кількох напрямках: інтелектуальний розвиток (учень аналізує зразки орнаментів, добирає оптимальні техніки); емоційний розвиток (через естетичне переживання краси кольору та форми); вольовий розвиток (через посидючість, наполегливість у досягненні результату); самореалізація (створення власних творчих виробів із урахуванням індивідуального стилю).

Під час виконання проєктів з вишивки учні відчують себе співавторами культурного процесу, що формує відчуття значущості

власної праці. Таким чином, мистецтво вишивки стає засобом не лише естетичного розвитку, а й духовного самоствердження.

На нашу думку, на уроках технологій доцільно використовувати наступні форми організації роботи:

- творчі проекти (створення вишитого виробу з національним символом чи мотивом регіональної культури);
- інтегровані уроки («Вишивка як мова символів», «Орнамент у народному мистецтві України»);
- використання цифрових технологій, наприклад, онлайн-програм для моделювання орнаментів чи створення схем вишивки, що поєднує традиційні знання з інноваційними підходами.

Досвід педагогів-практиків [5] свідчить, що учні, які працюють над вишивкою, демонструють підвищений інтерес до уроків, більшу мотивацію до творчості та глибше розуміння власної культурної ідентичності.

Інтеграція української вишивки у зміст уроків технологій має вагомий виховний і розвивальний потенціал. Вона сприяє формуванню патріотичних почуттів, поваги до національної культури, розвитку естетичного смаку та творчих здібностей учнів.

Залучення учнів до вишивання сприяє формуванню таких важливих компетентностей, як працьовитість, естетичний смак, культурна обізнаність, громадянська свідомість і креативність.

Отже, вишивка виступає не лише засобом декоративного оздоблення, а й педагогічним інструментом духовного виховання, який формує у молодого покоління любов до рідної землі, пошану до культурної спадщини, готовність продовжувати традиції свого народу.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. Київ: МОН України, 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.10.2025).
2. Найдено О. Українська народна вишивка: традиції, символіка, композиція. Київ : Мистецтво, 2015. 224 с.
3. Бойко О. Виховний потенціал української народної творчості в сучасній школі. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. № 3. С. 45–51.
4. Кравець О. Народне мистецтво як засіб формування патріотизму учнів у закладах загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. № 1(50). С. 123–130.
5. Трудова підготовка в сучасній школі. Науково-методичний журнал. Київ : Освіта України, 2022. № 4(76). С. 18–22.



УДК 37.091:159.9

Бачинський Віктор,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві креативність стає однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості. В умовах швидких технологічних змін, глобалізації та розвитку інформаційного суспільства здатність до нестандартного мислення, генерації оригінальних ідей та творчого вирішення проблем набуває особливого значення.

Профільне навчання у закладах загальної середньої освіти створює унікальні можливості для розвитку креативності учнів. Воно передбачає поглиблене вивчення окремих предметів відповідно до інтересів і здібностей школярів, що дає змогу використовувати інтерактивні, дослідницькі та проєктні методи навчання. У такому контексті навчальний процес перестає бути лише передачею готових знань, а стає середовищем для творчої діяльності, самостійного пошуку рішень і формування інноваційних компетентностей.

Наукові дослідження підтверджують, що системне застосування методів розвитку креативності сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку критичного та гнучкого мислення, а також формує навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Врахування індивідуальних здібностей та творчих потреб учнів у процесі профільного навчання дозволяє ефективніше розвивати їхню здатність до самовираження та генерації нових ідей. Таким чином, актуальність дослідження полягає у необхідності визначення ефективних методичних підходів до розвитку креативності учнів ЗЗСО у процесі профільного навчання, що відповідає сучасним освітнім вимогам та потребам суспільства.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування методики розвитку креативності старшокласників та вдосконалення процесу профільного навчання на уроках технологій через проектно-технологічну діяльність.

Результати дослідження. Креативність є багатокomпонентним явищем, що визначає здатність особистості генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та активно реалізовувати свій потенціал у різних сферах діяльності. В освітньому контексті креативність розглядається як інтегральна компетентність, що включає інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та соціальні компоненти. Інтелектуальна складова забезпечує аналітичне та критичне мислення, здатність до абстрактного моделювання та логічного аналізу. Емоційна складова відповідає за естетичне сприйняття, гнучкість мислення та готовність до експерименту. Мотиваційна складова визначає прагнення до самовираження, новаторства та досягнення результату, а соціальна – здатність працювати у команді, взаємодіяти з іншими та враховувати різноманітність ідей.

Сучасні дослідження доводять, що розвиток креативності є системним процесом, який потребує поєднання теоретичних знань і практичних навичок. Науковці акцентують увагу на необхідності формування когнітивних структур, що дозволяють генерувати множинні альтернативи та оцінювати їх ефективність; підкреслюють роль розвитку творчого потенціалу через практичну діяльність, дослідницькі завдання та створення сприятливого освітнього середовища, де учень відчуває свободу вибору та відповідальність за результат [1, 2, 3, 7].

Ключовим аспектом формування креативності є створення умов для прояву індивідуальних здібностей учнів. Сучасні психолого-педагогічні підходи виділяють важливість диференціації навчання, стимулювання самостійності та ініціативи, а також застосування інтерактивних методів, які дозволяють учням активно брати участь у пошуку та реалізації нових рішень. Особлива увага приділяється підтримці внутрішньої мотивації, формуванню позитивної оцінки власних досягнень та розвитку рефлексивних навичок. Профільне навчання відкриває широкі можливості для розвитку креативного мислення, оскільки передбачає глибоке опанування предмету за обраним профілем, інтеграцію знань з різних дисциплін та індивідуалізацію освітнього процесу. Міжпредметні зв'язки дозволяють учням застосовувати отримані знання у нових контекстах, поєднувати технічні, наукові та художні підходи до вирішення завдань, а глибоке опанування профільного предмету

створює базу для самостійного творчого пошуку. Тому вважаємо, що розвиток креативності у старшокласників можливий лише за умови цілісного поєднання теоретичних знань, психолого-педагогічних підходів та системи навчальних умов, що стимулюють самостійність, ініціативність та творчу активність. Профільне навчання виступає ефективним механізмом для реалізації цього процесу, адже воно забезпечує інтеграцію міжпредметних знань, глибоке занурення у предметну область та формування навичок самостійного креативного мислення.

Ефективним засобом формування креативності учнів ЗЗСО виступає проєктно-технологічна діяльність. Вона передбачає цілеспрямоване поєднання теоретичних знань, практичних умінь та творчого підходу до вирішення завдань, що дозволяє учням самостійно формулювати проблеми, розробляти шляхи їх вирішення та реалізовувати власні ідеї у вигляді конкретного продукту. Особливістю проєктно-технологічної діяльності є її інтегративний характер: вона об'єднує знання з різних предметів, розвиває дослідницькі та організаційні навички, стимулює самостійність і відповідальність учнів за результати своєї діяльності. У контексті ЗЗСО така діяльність допомагає формувати компетентності, необхідні для подальшого професійного самовизначення та реалізації особистісного потенціалу. У процесі проєктно-технологічної діяльності використовуються різні типи творчих завдань, що сприяють розвитку креативності. До них належать дослідницькі завдання, які передбачають вивчення явищ, збір і аналіз інформації, формулювання гіпотез; конструкторські завдання, спрямовані на створення нових виробів або технічних рішень; проблемні завдання, що стимулюють учнів до пошуку нестандартних рішень і критичного мислення; а також інтегровані завдання, які поєднують знання з різних дисциплін для вирішення складних практичних проблем. Така різноманітність завдань забезпечує поступове нарощування креативного потенціалу, формує здатність комбінувати знання та методи, а також стимулює внутрішню мотивацію учнів до самостійного творчого пошуку.

Механізм розвитку креативності через проєктно-технологічну діяльність реалізується за послідовністю етапів: виклик – пошук – оцінка – вибір – осмислення – рефлексія – проєкція. На етапі виклику учні усвідомлюють проблему та формулюють завдання, на етапі пошуку – генерують ідеї та варіанти рішень. Оцінка і вибір дозволяють визначити найбільш ефективні стратегії, осмислення забезпечує аналіз процесу та результату, рефлексія – самоперевірку і корекцію підходів, а проєкція – створення

креативного продукту. Приклади організації навчальної діяльності включають проєктування моделей виробів, створення технічних презентацій, розробку авторських виробів із декоративно-ужиткових матеріалів, проведення дослідницьких експериментів та презентацій результатів. Така діяльність сприяє формуванню самостійності, відповідальності та дослідницької компетентності учнів, забезпечуючи реальну реалізацію їхнього творчого потенціалу на уроках технологій.

Для стимулювання креативності учнів у процесі профільного навчання застосовуються різноманітні методи та прийоми, що активізують мислення, сприяють генерації ідей та розвитку творчої активності. До найбільш ефективних належать мозковий штурм, кейс-методи, рольові ігри та інтерактивні вправи. Мозковий штурм дозволяє учням у групі генерувати максимально багато ідей без оцінювання на початковому етапі, що стимулює нестандартне мислення. Кейс-методи передбачають аналіз реальних або змодельованих ситуацій, формулювання проблеми та пропозицію рішень, що розвиває аналітичне та критичне мислення. Рольові ігри допомагають відтворити різні соціальні та професійні ситуації, тренуючи здатність приймати рішення та аргументовано обґрунтовувати власні підходи. Інтерактивні вправи, такі як дискусії, дебати чи творчі конкурси, сприяють активному залученню кожного учня до процесу навчання та розвитку креативного потенціалу.

Для розвитку креативності старшокласників ми запропонували система тренінгових вправ, які послідовно формують вміння генерувати ідеї, оцінювати альтернативи та реалізовувати власні проєктні рішення. Кожне заняття має чітко визначену мету: стимулювати креативне мислення, підвищувати самооцінку власних творчих можливостей, формувати навички дослідницької діяльності та командної взаємодії. Зміст тренінгів передбачає практичні вправи на розв'язання проблемних завдань, створення власних проєктів, аналіз успішних прикладів та презентацію результатів. Очікуваним результатом стало підвищення здатності учнів до самостійного творчого мислення, формування дослідницької компетентності та готовності до генерації інноваційних рішень.

Висновки. Результати дослідження свідчать, що розвиток креативності старшокласників у ЗЗСО є багатокomпонентним та системним процесом, який потребує поєднання теоретичних знань, практичних навичок та психолого-педагогічної підтримки. Формування креативного потенціалу відбувається завдяки інтеграції інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і соціальних компонентів, активізації самостійного та дослідницького мислення, застосуванню

міжпредметних зв'язків та індивідуалізації навчального процесу. Профільне навчання забезпечує глибоке занурення у предметну область, стимулює самостійний творчий пошук та створює умови для розвитку компетентностей, необхідних для майбутнього професійного самовизначення. Апробація методики підтвердила, що ефективність розвитку креативності старшокласників залежить від організованого та цілеспрямованого обміну цінностями та компетенціями між вчителем і учнем. Ключову роль відіграє приклад креативного вчителя, здатного до нестандартного мислення, інноваційних підходів і самокритичності.

Використання різних типів творчих завдань (дослідницьких, конструкторських, проблемних, інтегрованих) у поєднанні з методами активізації мислення (мозковий штурм, кейс-методи, рольові ігри, інтерактивні вправи) сприяє підвищенню готовності учнів до генерації нових ідей, самостійного прийняття рішень та реалізації творчих проєктів. А важливим чинником розвитку креативності є організований та цілеспрямований обмін цінностями та компетенціями між вчителем і учнем, а також створення сприятливого освітнього середовища, яке підтримує ініціативу, самостійність та дослідницьку активність учнів.

Список використаних джерел

1. Білик Р. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12068/1/Bilik_Predit_kevich.pdf (дата звернення 05.10.2025).
2. Василенко Н. Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики. *Завуч. Усе для роботи*. 2017. № 21–22. С. 36–73.
3. Василенко Н. Компетентнісний підхід у процесі вивчення окремих предметів. *Завуч. Усе для роботи*. 2017. № 19–20. С. 28–30.
4. Використання проєктної технології для формування технологічної компетентності учнів. URL : <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-proektnoi-tehnologii-dla-formuvanna-tehnologicnoi-kompetentnosti-ucniv-109933.html/> (дата звернення 17.10.2025).
5. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII URL : <http://za-kon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.10.2025).
6. Манойленко Н. Діяльнісний підхід в формуванні ключових компетенцій в процесі підготовки вчителів технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і*

технологічної освіти. Випуск 11. Частина 3. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С.116–119.

7. Матвійчук Т. Основні напрямки дослідження творчих здібностей у психології та педагогіці. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1 (7). С. 145–151.



УДК [37.091.3:004]:373.5

Гонтарук Віталій,
здобувач першого (магістерського)
рівня вищої освіти;
Омельчук Олександр,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ STEM-ОСВІТИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ ПРОГРАМИ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Сучасний розвиток STEM-освіти істотно впливає на зміст і структуру освітніх програм середньої школи, сприяючи їхній інтеграції, практичній спрямованості та орієнтації на підготовку учнів до реальних життєвих і професійних викликів. Застосування інноваційних технологій, активне впровадження проєктної діяльності, формування ключових компетентностей і забезпечення доступності навчання створюють передумови для виховання нового покоління дослідників, інженерів і науковців, здатних ефективно діяти в умовах динамічних змін сучасного світу.

Інтеграція елементів STEM-освіти в систему загальної середньої освіти відкриває можливості для збагачення освітнього процесу та підвищення його якості. Аналіз наукових і методичних джерел дав змогу визначити ключові особливості цього процесу, зокрема ті, що стосуються розвитку практичних аспектів реалізації сучасних підходів у навчанні інформатичної та технологічної галузей.

Мета дослідження: здійснити наліз сучасних тенденцій розвитку STEM-освіти.

Результати дослідження. Аналіз показав, що процес упровадження STEM-освіти має низку характерних особливостей, серед яких варто відзначити такі:

Міждисциплінарність. Вона є визначальною ознакою STEM-освіти, що забезпечує інтеграцію знань із природничих наук, технологій, інженерії та математики для спільного вирішення практичних завдань і пошуку ефективних рішень.

Проблемно орієнтоване навчання. Одним із центральних компонентів STEM-освіти є орієнтація на практичне вирішення реальних проблем, що стимулює учнів до формулювання гіпотез, проведення досліджень, розроблення технологічних рішень і пошуку інноваційних підходів. Цей принцип сприяє розвитку критичного мислення, творчості та практичних умінь.

Інноваційність. STEM-освіта формує здатність знаходити оригінальні ідеї, адаптувати нові технології та впроваджувати інноваційні рішення у навчальну та практичну діяльність.

Творчість і дизайн-мислення. Учні навчаються створювати та вдосконалювати дизайн продуктів або рішень, спрямованих на подолання конкретних викликів, розвиваючи при цьому креативність і гнучкість мислення.

Комунікативна взаємодія. Значна увага приділяється розвитку навичок ефективної комунікації, умінню презентувати власні ідеї, обмінюватися результатами досліджень і співпрацювати в команді.

Самостійність і саморегуляція. У процесі навчання учні вчать самостійно планувати діяльність, визначати цілі, контролювати власні результати та нести відповідальність за досягнення поставлених завдань.

Цей підхід є фундаментальним складником STEM-освіти, оскільки залучає учнів до практичної дослідницької та проєктної діяльності, де вони мають змогу застосовувати здобуті теоретичні знання у реальних умовах. Школярі набувають умінь роботи зі спеціалізованим обладнанням, створення прототипів і проведення лабораторних експериментів. Такий досвід поглиблює розуміння навчальних предметів, стимулює розвиток творчого мислення та сприяє формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності.

Основні переваги використання технологій у STEM-освіті:

Реалістичність досліджень. Застосування віртуальної реальності та комп'ютерного моделювання дає можливість виконувати безпечні, точні й наочні експерименти, навіть коли реальні умови є ризикованими або надто затратними.

Доступність навчання. Сучасні технології забезпечують рівні можливості для учнів, які не мають доступу до спеціалізованих лабораторій чи дорогого устаткування.

Гнучкість освітнього процесу. Інтерактивні ресурси, онлайн-курси та цифрові додатки дозволяють індивідуалізувати навчання, надаючи можливість опановувати STEM-дисципліни у власному темпі.

Розвиток професійних компетентностей. Робота з сучасними інструментами, програмним забезпеченням і технічними пристроями сприяє формуванню навичок, необхідних для успішного професійного зростання.

Стимулювання творчості та інноваційності. Учні отримують шанс реалізовувати власні ідеї, розробляти оригінальні проекти та створювати інноваційні рішення в галузі науки, техніки й технологій.

Ці підходи сприяють не лише розвитку знань і навичок учнів, а й підготовці їх до розв'язання реальних проблем сучасного світу. Використання сучасних технологій. Інтеграція новітніх технологій у STEM-освіту робить її більш актуальною, захопливою та ефективною, сприяючи формуванню наукових і технічних компетентностей у школярів [3].

Розвиток критичного мислення. STEM-освіта активно сприяє формуванню критичного мислення, оскільки учні постійно стикаються зі складними завданнями, які вимагають аргументованих і зважених рішень.

Здобувачі, залучені до STEM-освіти, здобувають вміння розробляти нові технології, вирішувати глобальні проблеми та створювати інноваційні проекти. Це дозволяє їм брати активну участь у формуванні майбутнього. Завдяки STEM-освіті розвиваються аналітичне мислення, критичний підхід до вирішення завдань, а також комунікативні та командні навички, що є універсальними й корисними у будь-якій сфері професійної діяльності [4].

Таким чином, STEM-освіта сприяє формуванню у школярів креативності, логічного мислення та аналітичних здібностей, готуючи їх до викликів технологічного розвитку сучасного світу. Дослідження особливостей впровадження STEM-технологій в освітній процес дозволяє визначити найефективніші підходи до їх використання через проектну діяльність.

Основні напрями впливу STEM-освіти:

Інтеграція дисциплін. STEM-освіта поєднує різні предмети в тематичні блоки, що дозволяє:

– Створювати проекти на перетині кількох дисциплін (наприклад, розрахунок фізичних явищ із застосуванням програмування).

– Робити навчання більш практичним і цікавим через реальні завдання, які відповідають сучасним викликам [2].

Зміна підходів до викладання. STEM-освіта зумовлює перехід від традиційного засвоєння фактів до проектно-орієнтованого та проблемно-орієнтованого навчання (PBL).

Учні залучаються до вивчення реальних проблем, шукають шляхи їх розв'язання та створюють власні прототипи.

Учитель виступає не лише джерелом знань, а наставником, який спрямовує учнів у процесі пошуку відповідей.

Розвиток м'яких навичок.

Програми STEM сприяють формуванню таких важливих компетентностей:

Критичне мислення – через уміння аналізувати, порівнювати та узагальнювати інформацію.

Співпраця – завдяки роботі в командах над спільними проектами й обговоренню ідей.

Креативність – у процесі створення оригінальних і ефективних рішень для технічних і соціальних викликів.

Гендерна рівність і інклюзивність.

STEM-освіта передбачає залучення всіх учнів незалежно від статі, соціального походження чи рівня підготовки. Особливу увагу приділено підтримці дівчат у сферах науки, технологій та інженерії, де їхня участь традиційно була меншою.

Модернізація освітніх програм середньої школи.

Нові дисципліни та модулі: впровадження курсів із робототехніки, програмування, 3D-моделювання.

Проектне навчання: виконання міжпредметних проектів щомісяця або щосеместру.

Оновлення системи оцінювання: замість традиційних тестів – оцінювання результатів практичної діяльності, прототипів чи командних розробок.

Розширення лабораторної практики: проведення експериментів із використанням сучасного обладнання та технологій.

Переваги STEM-освіти для середньої школи:

1. Підготовка до майбутнього. Формує навички, які є затребуваними в умовах технологічного розвитку та змін на ринку праці.

2. Підвищення інтересу до наук і технологій. Через інтерактивні форми навчання та творчі завдання учні охочіше долучаються до пізнавальної діяльності.

3. Мотивація до навчання. Завдяки можливості практичного застосування теоретичних знань у реальних ситуаціях.

Впровадження STEM в середню школу дозволяє адаптувати освіту до реалій 21 століття, роблячи її сучасною, цікавою та практично корисною [1].

Висновки дослідження. Аналіз сучасних тенденцій розвитку STEM-освіти свідчить, що інтеграція наукових, технологічних, інженерних та математичних знань є одним із ключових напрямів модернізації освітніх програм середньої школи. Це зумовлено потребою підготовки учнів до викликів сучасного технологічного суспільства та формування у них практичних навичок, критичного мислення та здатності до творчих рішень.

Список використаних джерел

1. Іванюк Т. STEM як освітній ресурс XXI століття. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес*. Тернопіль, 2017. С. 14–18.

2. Колток Л., Іваник Н. Впровадження STEM-освіти в освітній процес нової української школи. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук»* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Том 3. № 27. С. 133–136.

3. Кривонос О. М. Робототехніка в школі. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 90–91.

4. Максимова О. О. Проектна діяльність та робототехніка як провідні напрями STREAM-освіти дітей. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2022. Вип. 3 (50). Ч. 2. С. 163–169.



УДК 373.3:37.091

Господарик Юрій,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БІОДИЗАЙНУ НА ЗАНЯТТЯХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗЗСО

Постановка проблеми. Сучасна освіта спрямована на формування у старшокласників ключових компетентностей, серед яких особлива роль належить креативності, дослідницьким умінням та екологічній свідомості. Біодизайн відкриває широкі можливості для інтеграції цілого ряду необхідних сучасній людині компетентностей у навчальний процес. Його використання на уроках технологій дозволяє поєднувати творчий пошук з практичними навичками, формуючи у учнів здатність генерувати інноваційні рішення та відповідально ставитися до природних ресурсів. Використання біодизайну у ЗЗСО актуальне у контексті сучасних викликів освіти, зокрема необхідності впровадження профільного навчання та міждисциплінарного підходу. Біодизайн стимулює інтеграцію знань з технологій, природничих наук, мистецтва та екології, що дозволяє учням глибше зрозуміти взаємозв'язок науки, техніки і природи. Такий підхід сприяє формуванню самостійного, критичного та креативного мислення, підвищує мотивацію до навчальної діяльності та розширює горизонти пізнання.

Проблематика застосування біодизайну в навчальному процесі потребує дослідження через його потенціал для розвитку практичних і творчих навичок учнів. Сучасні технологічні курси потребують інтеграції нових методик, які дозволяють реалізувати проєктну діяльність, роботу з природними матеріалами та створення інноваційних виробів. Біодизайн на уроках технологій виступає не лише як творчий інструмент, але й як механізм формування дослідницької компетентності, екологічної культури та навичок сталого проєктування.

Актуальність дослідження обумовлена і світовими тенденціями сталого розвитку та біомімікрії, що активно впроваджуються у технологічні та дизайнерські практики. Впровадження цих підходів у

шкільну освіту дозволяє підготувати учнів до розв'язання реальних проблем у майбутньому, формує розуміння важливості збереження природи та використання ресурсів відповідально і раціонально. Біодизайн надає учням можливість експериментувати, поєднувати науку і творчість, що сприяє розвитку інноваційного мислення та практичної компетентності. Таким чином, використання біодизайну на заняттях технологій у ЗЗСО є актуальним і перспективним напрямом, який дозволяє поєднувати розвиток креативності, дослідницьких умінь та екологічної свідомості учнів. Це створює сприятливе середовище для формування компетентностей XXI століття, стимулює інтерес до навчання та сприяє гармонійному поєднанню науки, технологій та творчості у профільному навчанні [2].

Мета дослідження – виявити та обґрунтувати можливості використання біодизайну на уроках технологій у ЗЗСО з метою розвитку креативності, дослідницьких умінь і екологічної свідомості учнів, а також розробити методичні рекомендації для його практичного впровадження навчальний процес.

Результати дослідження. Дослідження в області біоніки та біодизайну показують, що будь-яка технічна проблема, яка постає перед дизайнером чи інженером, була вже давно успішно вирішена в живій природі. Біоніка та біодизайн тісно пов'язані: біоніка досліджує закономірності природи та служить теоретичною основою для перенесення природних принципів у техніку та дизайн, тоді як біодизайн використовує ці знання на практиці, поєднуючи творчість, природні матеріали та екологічні технології для створення креативних виробів і проєктів на уроках технологій. Біоніка є багатообіцяючим науково-технічним напрямком із запозичення у природи цінних ідей і реалізації їх у вигляді конструкторських і дизайнерських рішень [3].

Одним із основоположників біоніки як науки про живу природу для вирішення інженерних задач, прийнято вважати Леонардо да Вінчі, який намагався побудувати літальний апарат із типом крил, як у птахів: орнітоптер. Із тих пір було створено немало технічних та архітектурних об'єктів, сконструйованих на біонічних засадах: Ейфелева вежа, Оперний театр в Сіднеї, хмарочос «Аква» в Чикаго, стадіон «Ластівчине гніздо» в Пекіні та ін. У дизайні біоніка завжди була актуальна як невичерпне джерело пошуку форми виробу. Митці постійно звертались до природи з метою пошуку нових ідей та натхнення.

Біодизайн має високий потенціал для розвитку креативності учнів, оскільки передбачає інтеграцію природних матеріалів, технологічних процесів та творчого підходу до вирішення завдань. Виконуючи проєкти в стилі біодизайну, учні вчаться генерувати нестандартні ідеї,

комбінувати знання з різних дисциплін та реалізовувати власні концепції у вигляді конкретних продуктів. Такий підхід стимулює пошукове мислення, розвиває фантазію та сприяє формуванню навичок проєктної діяльності. Результативність вивчення цього аспекту дизайну проявляється в здатності учнів самостійно виявляти проблеми, збирати та аналізувати інформацію, формувати гіпотези та перевіряти їх у процесі експериментальної діяльності. Використання природних матеріалів та біомімікрії спонукає школярів до експериментування, спостереження за закономірностями у природі та пошуку ефективних рішень у конкретних технологічних завданнях. Це формує навички системного та критичного мислення, необхідні для дослідницької діяльності [6].

Біодизайн також сприяє розвитку екологічного мислення та усвідомленого ставлення до природних ресурсів. Робота з природними матеріалами, використання технологій сталого розвитку та увага до екологічних аспектів проєктів формують у учнів цінності відповідального ставлення до довкілля, розуміння принципів раціонального використання ресурсів і важливості екологічної безпеки у сучасному житті.

Практичні методичні підходи до використання біодизайну на уроках технологій передбачають застосування різних типів завдань: творчих проєктів, конструкторських робіт, дослідницьких експериментів та інтегрованих проєктів. Наприклад, учні можуть створювати еко-вироби з природних матеріалів, моделювати механізми за принципами біомімікрії або розробляти макети природних процесів. Важливо поєднувати індивідуальну та групову роботу, використовувати інтерактивні методи (мозковий штурм, рольові ігри, кейс-методи) та ІКТ для моделювання та презентації результатів, що дозволяє максимально реалізувати потенціал біодизайну у розвитку креативності, дослідницьких умінь та екологічного мислення учнів.

Біодизайн відкриває широкі можливості для інтеграції творчості, дослідницької діяльності та екологічної освіти на уроках технологій у ЗЗСО. Він дозволяє учням поєднувати практичні навички з креативним мисленням, працювати з природними матеріалами та сучасними технологіями, а також усвідомлювати значення сталого розвитку і відповідального ставлення до довкілля. Даний дизайнерський напрям стимулює міждисциплінарний підхід, об'єднуючи знання з природничих наук, технологій та мистецтва для вирішення практичних і творчих завдань.

На уроках технологій можливе використання різних типів завдань для розвитку креативності та дослідницьких умінь учнів. До них належать творчі проєкти, у яких школярі реалізують власні ідеї у

вигляді конкретних виробів; конструкторські роботи, що передбачають створення моделей та механізмів із природних або комбінованих матеріалів; та дослідницькі експерименти, під час яких учні вивчають властивості матеріалів, природні процеси та застосовують їх для створення функціональних рішень.

Для активізації мислення учнів застосовуються різні педагогічні методи. Проектна діяльність дозволяє реалізувати комплексні завдання від задуму до готового продукту, розвиваючи дослідницькі та організаційні навички. Рольові ігри сприяють відпрацюванню навичок командної взаємодії та прийняття рішень у змодельованих ситуаціях. Кейс-методи дають змогу аналізувати реальні або змодельовані проблеми та шукати оптимальні рішення. Інтерактивні вправи, такі як обговорення, дискусії та творчі конкурси, стимулюють креативність і активну участь кожного учня.

Визначені нами методичні підходи та розроблені методичні рекомендації із впровадження біодизайну в процес навчання технологій передбачають поєднання індивідуальної та групової роботи, планування уроків із чітким визначенням мети, завдань та очікуваних результатів, а також використання етапів творчого процесу: постановка проблеми, генерування ідей, вибір оптимальних рішень, реалізація проєкту та рефлексія. Організаційні аспекти проведення уроків з біодизайну включають формування груп для ефективної командної роботи, використання природних і безпечних матеріалів, чітке планування часу та етапів уроку, а також дотримання правил безпеки при роботі з інструментами та природними матеріалами. Створення сприятливої атмосфери творчості та підтримка ініціативи учнів є ключовими умовами ефективної реалізації біодизайну в освітньому процесі.

Висновки. Таким чином система завдань і вправ для розвитку креативності передбачає практичні вправи на генерацію ідей, створення прототипів, експериментування з матеріалами та моделювання природних процесів. Для формування дослідницьких умінь застосовуються завдання на спостереження, аналіз, порівняння та оцінку результатів експериментів, а для розвитку екологічної свідомості – вправи на раціональне використання ресурсів, створення еко-виробів та впровадження сталих технологій у проєкти. Завдяки такому комплексному підходу біодизайн на уроках технологій стає ефективним засобом інтеграції науки, технологій і творчості, сприяє розвитку інноваційного мислення, формує компетентності XXI століття та дозволяє учням реалізовувати власні ідеї в проєктах, що мають практичну та екологічну цінність.

Список використаних джерел

1. Манойленко Н. В., Абрамова О. В., МIRONENKO Н. В. Реалізація та проблеми впровадження методу моделювання при підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип 1. 2019. С. 70–75.
2. МIRONENKO Н. В., Чистякова Л. О. Основи проєктування та моделювання: навчальний посібник. Кіровоград : ПП Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. 169 с.
3. Михайленко В. Є., Кащенко О. В. Основи біодизайну : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2018. 224 с.
4. Пискун О. М. Методика трудового навчання. Проєктна технологія навчання: Навчально-методичний посібник до виконання практичних робіт для студентів спеціальності «Середня освіта. Трудове навчання та технології». Чернівці : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. 2017. 88 с.
5. Сучасні технології дизайн-діяльності : навч. посіб. Київ : КНУТД, 2017. 416 с.
6. Colombo B. Bionics Design as an Innovation Tool in the Product Design. *In World Universities Forum*. Davos. Switzerland, 2008.
7. Lucienne T. M. Blessing Amaresh Chakrabarti. *DRM, a Design Research Methodology*. Dordrecht : Springer, 2009. P. 13–42. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-84882-587-1>
8. Wen L., Weaver J. C. and Lauder G. V. Biomimetic shark skin: design, fabrication and hydrodynamic function. *Journal of Experimental Biology*. 2014. Vol. 217, No. 10. P. 1656–1666. URL : <https://jeb.biologists.org/content/217/10/1656>



УДК 37.01.3:621.

Дрель Віталій,
здобувач першого (магістерського)
рівня вищої освіти;
Омельчук Олександр,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНОЮ ГАЛУЗЗЮ

Постановка проблеми. Сучасна освіта спрямована на формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та адаптації в суспільстві. У технологічній галузі профільного навчання особливу увагу приділяють практичним навичкам, критичному мисленню та здатності до інноваційної діяльності. Адже, ринок праці потребує фахівців, які володіють навичками проєктної діяльності, цифрової грамотності та інженерного мислення. Саме профільне навчання в технологічній галузі допомагає учням здобути ці компетентності.

Мета дослідження: визначити основні напрями (підходи) розвитку компетентностей в технологічній освітній галузі.

Результати дослідження. 25 липня 2024 року Кабінет Міністрів України затвердив Державний стандарт профільної середньої освіти [1], який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання, загальний обсяг навчального навантаження та структуру профільної середньої освіти. Цей стандарт набуде чинності з 1 вересня 2027 року для учнів, які навчатимуться за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти.

Згідно стандарту метою технологічної освітньої галузі є: визначення учнями власних освітньо-професійних цілей; проєктування шляхів реалізації особистісного потенціалу; розвиток критичного та технічного мислення; готовність до зміни довкілля без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій; здатність до

підприємливості та інноваційної діяльності; партнерська взаємодія; використання техніки і технологій для задоволення власних потреб, культурного та національного самовираження; трудова діяльність на ринку праці; посилення обороноздатності України [1].

Компетентнісний потенціал технологічної освітньої галузі передбачає, що учень: створює проєкт з підприємницьким потенціалом на основі попередньо набутого досвіду; використовує графічні зображення та цифрові засоби в проєктуванні; втілює науково-технічні дослідження в різних сферах трудової діяльності; проєктує шляхи реалізації власних освітньо-професійних цілей та особистісного потенціалу.

Впровадження цього стандарту сприятиме формуванню в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та адаптації в сучасному суспільстві.

Виділяємо основні аспекти формування компетентностей.

1. Практико-орієнтований підхід.

Однією з головних особливостей профільного навчання за технологічною галуззю є акцент на практичне застосування знань. Учні мають можливість працювати з реальним обладнанням, освоювати сучасні технології та розвивати навички технічного проєктування.

2. Використання інтегрованого навчання.

Поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю дозволяє краще засвоювати матеріал. Інтеграція предметів (наприклад, фізики, інформатики та креслення) сприяє розвитку системного мислення.

3. Формування цифрової грамотності.

В умовах цифрової трансформації надзвичайно важливою є здатність працювати з інформаційними технологіями. Використання навчального програмного забезпечення, 3D-моделювання та автоматизованих систем управління процесами дозволяє розвинути ключові компетенції учнів у цій сфері.

4. Проєктна діяльність.

Одним із ефективних методів навчання є проєктна діяльність, яка сприяє розвитку самостійності, творчого підходу та вміння працювати в команді. Створення власних проєктів дає змогу учням застосовувати набуті знання у реальних ситуаціях.

Технологічна освіта, здобута в процесі профільного навчання технологій, сприяє розвитку творчих і особистісних якостей старшокласників, формуванню ключових та галузевих проєктно-технологічних компетентностей, що є важливими складовими їх загальнокультурного розвитку. Водночас вона допомагає учням

усвідомлено визначати діяльність, яка відповідає їхнім потребам і можливостям, а також об'єктивно визначати професійні наміри.

Оволодіння ключовими та проектно-технологічними компетентностями в межах технологічної освітньої галузі формує у учнів готовність і здатність ефективно розв'язувати реальні проблеми у повсякденному житті - від побутових до соціальних та професійних. Ці компетентності є необхідними для успішної діяльності в майбутньому життєвому та професійному становленні.

Компетентнісне профільне навчання технологій, за своєю сутністю, виступає моделлю формування високої якості життя учнів не лише у теперішньому, а й у перспективі. При цьому галузева компетентність відповідає не лише вимогам високотехнологічного суспільства, а й природним, особистісним та соціокультурним потребам учнів, сприяючи також створенню естетичного й функціонального дизайн-середовища.

5. Професійна орієнтація.

Профільне навчання допомагає учням визначитися з майбутньою професією, оскільки вони знайомляться з різними технологічними напрямками. Співпраця з підприємствами, участь у стажуваннях та екскурсії на виробництво сприяють усвідомленню власних кар'єрних перспектив.

Висновки. Формування ключових компетентностей у технологічній галузі профільного навчання є надзвичайно важливим для підготовки конкурентоспроможних фахівців. Практико-орієнтоване навчання, цифровізація освітнього процесу та розвиток креативного мислення створюють сприятливі умови для професійного зростання учнів та їх подальшої інтеграції у ринок праці.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт профільної середньої освіти від 11 червня 2024 року № 851.
URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
(дата звернення: 11.10.2025).



УДК 373.016:004

Козак Назар,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК БАЗИ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ STEM-ОСВІТИ

Сучасна система освіти орієнтована на інтеграцію знань із різних предметних галузей для вирішення реальних практичних завдань. У цьому контексті технологічні дисципліни виступають ядром інтеграції STEM-компонентів (наука, технологія, інженерія, математика), оскільки поєднують теоретичні знання з практичною діяльністю.

Технологічна освіта виконує подвійну роль у STEM-інтеграції:

1) інструментальну – використання технічних засобів (робототехніка, CAD-моделювання, сенсорні системи, 3D-друк) для підтримки наукового й інженерного пізнання;

2) дисциплінарну – формування власної системи знань, умінь і цінностей, що стосуються створення технологічних рішень.

Використання дизайн-процесу (engineering design) як дидактичної основи інтеграції STEM забезпечує міждисциплінарний розвиток компетентностей. Учні застосовують наукові концепції, математичне моделювання, створюють технологічні продукти (прототипи, пристрої), що поєднують усі компоненти STEM.

На думку К. Мітчама [4], технологія охоплює не лише матеріальні об'єкти, а й знання, діяльність та людські цінності. Це дає підстави розглядати технологічні дисципліни як самостійну освітню систему, здатну виступати каталізатором інтеграції STEM.

В українській педагогічній практиці технологічні дисципліни – від програмованих електронних пристроїв до 3D-моделювання – дедалі активніше використовуються для інтеграції STEM-елементів у викладання природничих предметів. Досвід представлений у працях О. Лозової, О. Комар, В. Яремчука, О. Пінчук, О. Стрижака, І. Сліпухіної та ін. [2, 3], а також у матеріалах Міжнародної науково-

практичної конференції «Актуальні аспекти розвитку STEM-освіти в умовах євроінтеграції» [1].

Ефективним засобом реалізації STEM-освіти на уроках трудового навчання та технологій є проєктна діяльність здобувачів освіти. Міждисциплінарні творчі проєкти, зокрема «Розумна годівничка для птахів», сприяють розвитку ключових компетентностей – креативності, критичного мислення, командної роботи, уміння застосовувати знання на практиці.

Залучення учнів до проєктів за STEM-підходом передбачає послідовні етапи: визначення мети, планування, формулювання проблеми, розподіл ролей, проєктування, створення продукту, презентацію та рефлексію. Такий алгоритм забезпечує практикоорієнтоване, дослідницьке навчання та розвиває інженерне мислення школярів.

Отже, використання технологічних дисциплін як бази для інтеграції STEM створює умови для оновлення змісту освіти, розвитку технологічної культури учнів та підготовки їх до викликів сучасного високотехнологічного суспільства.

Список використаних джерел

1. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні аспекти розвитку STEM-освіти в умовах євроінтеграції». Кропивницький : ДонДУВС, 2023.
2. Лозова О. Освітні технології упровадження STEM. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка*. 2023.
3. Стрижак О., Сліпухіна І. STEM-освіта: основні дефініції та методичні підходи. Інститут педагогіки НАПН України, 2023.
4. Mitcham C. (1994). *Thinking Through Technology: The Path Between Engineering and Philosophy*. University of Chicago Press.



УДК 378.4:004.89

Пасевич Марія,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Постановка проблеми. Штучний інтелект (ШІ) кардинально змінює вищу освіту, впливаючи на методи викладання, навчання та оцінювання. З появою генеративних моделей, таких як ChatGPT, кількість користувачів ШІ у світі зросла до 400 мільйонів у лютому 2025 року, що відображає його глобальну популярність [1]. В Україні, попри виклики війни, ШІ активно впроваджується в освітні процеси. Однак саме оцінювання залишається однією з найскладніших сфер трансформації. Традиційні форми контролю – тести, есе, усні заліки – стають вразливими до зловживань через можливість використання ШІ для генерації відповідей. Це ставить під сумнів достовірність результатів навчання й потребує пошуку нових підходів до забезпечення академічної доброчесності.

Мета дослідження – здійснити аналіз впливу ШІ на оцінювання у вищій освіті, оцінка його можливостей і викликів для українських закладів освіти.

Результати дослідження. Штучний інтелект здатен виконувати функції автоматизованого оцінювання, забезпечувати аналітику навчальних досягнень і формувати персоналізований зворотний зв'язок. Використання ШІ у перевірці робіт зменшує суб'єктивність оцінювання, скорочує час на рутинні перевірки та дозволяє викладачам зосередитися на формувальному оцінюванні. Проте одночасно зростає небезпека академічної недоброчесності, адже здобувачі вищої освіти можуть використовувати генеративні інструменти для створення текстів або відповідей, що ускладнює виявлення реального рівня знань.

У Швеції більшість університетів повертаються до очних іспитів – переважно усних. Проте є занепокоєння щодо того, чи вистачить

приміщень для проведення очних іспитів, наскільки важким буде додатковий тягар роботи для вчителів та викладачів. На деяких предметах ШІ просто дозволили. Фахівці вважають, що ШІ допомагає, як калькулятор, впоратися з простою частиною, обчислюваннями та швидше перейти до креативної частини, у якій штучний інтелект поки що не здатен суттєво допомогти старшокласникам чи здобувачам. Або впроваджують змішані підходи, як-от «тести-світлофори», за цією моделлю всі контрольні поділяються на три зони:

- зелена зона – завдання, де ШІ не може вплинути на результат (письмові відповіді у класі).
- жовта зона – частково креативні завдання, де можлива допомога ШІ.
- червона зона – завдання, які виконуються онлайн і найбільш вразливі до списування.

Учні мають підтвердити знання з кожної теми принаймні один раз у «зеленій зоні». Також заклади освіти можуть вводити коефіцієнти ваги: результати у зеленій зоні значно вагоміші, ніж у червоній. Такий підхід дозволяє зберігати баланс між використанням технологій і контролем правдивості результатів [4].

У США натомість спостерігається повернення до аналогових форм перевірки, зокрема письмових робіт від руки у так званих blue books. Продажі паперових учнівських зошитів, які були звичайним явищем в освітньому процесі до появи цифрових технологій зросли на 30–80 %. Письмо від руки не лише унеможлиблює використання ШІ, але й розвиває критичне мислення, увагу та когнітивну зосередженість [5].

Письмо залучає інші когнітивні навички та моторику, ніж друк, набір тексту на гаджетах. Оскільки переписувати важче, ніж видалити текст, учням доводиться спочатку чітко сформулювати свої думки, перш ніж переносити їх на папір. Це краще розвиває критичне мислення. Письмо потребує більшої зосередженості, вимагає краще зберігати в пам'яті ключову інформацію [6].

Серед інструментів, які допомагають забезпечити доброчесність, важливе місце посідають програми блокування доступу до сторонніх ресурсів під час тестування. Наприклад, Safe Exam Browser перетворює комп'ютер на захищену робочу станцію, обмежуючи можливість відкривати сторонні програми, сайти чи чат-боти [2].

В українському контексті важливо не лише впроваджувати подібні регламенти, а й формувати культуру академічної доброчесності, у якій ШІ розглядається не як загроза, а як інструмент розвитку критичного мислення.

Під впливом ШІ зміщується акцент від відтворення знань до оцінювання компетентностей – здатності здобувачів освіти мислити критично, приймати рішення, інтегрувати інформацію з різних джерел і етично взаємодіяти з технологіями. Відповідно, система оцінювання має бути переорієнтована на завдання, які:

- потребують аналізу результатів ШІ, а не копіювання відповідей;
- стимулюють креативність і аргументацію;
- оцінюють етичне міркування та вміння співпрацювати з технологіями [3].

У сучасному світі, де штучний інтелект здатний надавати обґрунтовані відповіді та створювати складні інформаційні продукти, особливого значення набуває здатність людини оцінювати, критично осмислювати та синтезувати інформацію. Замість традиційних завдань на відтворення чи узагальнення матеріалу, доцільно пропонувати здобувачам аналізувати суперечливі версії подій або фактів, створені ШІ, формуючи в них навички аналітичного мислення та самостійних суджень.

Сучасні підходи до оцінювання мають орієнтуватися на заохочення інноваційних рішень, творчого самовираження та міждисциплінарного мислення, оскільки більшість майбутніх професій передбачатимуть співпрацю людини з інтелектуальними системами. Відтак оцінювання повинно враховувати здатність здобувачів освіти ефективно й етично використовувати інструменти ШІ.

Цей зсув в освітній парадигмі вимагає зосередження на трьох ключових компетентностях: критичному мисленні, творчому розв'язанні проблем і етичному міркуванні. Саме ці навички базуються на людському судженні й не можуть бути повністю делеговані штучному інтелекту. Хоча інструменти ШІ здатні генерувати аргументи чи пропонувати рішення, їм усе ще бракує здатності рефлексувати власні припущення, виявляти суперечності та динамічно адаптуватися до нових доказів.

Система оцінювання має орієнтуватися на завдання, що потребують від здобувачів деконструкції та критичного аналізу результатів, створених ШІ. Наприклад, ефективним підходом може стати проєкт, у межах якого здобувачі освіти аналізують есе, згенероване ChatGPT, виявляючи логічні помилки, упередження чи неточності. Такий формат роботи не лише сприяє глибшому розумінню матеріалу, а й формує навички інтелектуальної самостійності, скептичного мислення та етичної рефлексії [3].

Висновки. Штучний інтелект стає потужним чинником трансформації системи оцінювання у вищій освіті. Використання ШІ відкриває нові можливості для автоматизації, персоналізації та аналітики освітніх результатів. Водночас технології ШІ створюють виклики для забезпечення академічної доброчесності, що потребує розроблення чітких політик, технічних рішень та етичних стандартів. Міжнародний досвід (Швеція, США, Україна) демонструє доцільність комбінування традиційних та інноваційних форм оцінювання. Основним завданням сучасної освіти є підготовка здобувачів вищої освіти до співпраці з ШІ – розвитку таких якостей, які залишаються унікально людськими: критичне мислення, творчість і моральна відповідальність.

Список використаних джерел

1. Fabio Duarte. Number of ChatGPT Users. *Exploding Topics*. URL: <https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users> (дата звернення: 12.10.2025).
2. Safe Exam Browser. User Manual. URL: https://safeexambrowser.org/windows/win_usermanual_en.html (дата звернення: 16.10.2025).
3. What's worth measuring? The future of assessment in the AI age. UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/whats-worth-measuring-future-assessment-ai-age> (дата звернення: 13.10.2025).
4. Баловсяк Н. ШІ та виклики в освіті: як поєднати інноваційну технологію з консервативною традицією. Kunsht. URL: <https://www.kunsht.com.ua/articles/shi-ta-vyklyky-v-osviti-iak-poyednaty-innovatsiynu-tekhnohiiu-z-konservatyvnoi-tradytsiyeiu> (дата звернення: 14.10.2025).
5. Використання ШІ у США: повернення до письмових робіт від руки. Osvita.ua. URL: https://osvita.ua/abroad/higher_school/united-states/94725/ (дата звернення: 17.10.2025).
6. Мірошнікова А. Без ШІ: які завдання учні не зможуть списати. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/experience/bez-shi-yaki-zavdannya-uchni-ne-zmozhut-spysaty/> (дата звернення: 14.10.2025).



УДК 37.013.3:004.89

Постумент Сергій,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти;
Курач Микола,
доктор педагогічних наук, професор,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток цифрових технологій, штучного інтелекту, 3D-моделювання, хмарних сервісів і віртуальних лабораторій відкриває нові можливості для модернізації освітнього процесу. Майбутні вчителі технологій мають оволодіти компетентностями, пов'язаними з використанням цифрових платформ для розроблення навчальних проєктів, аналізу даних, візуалізації результатів та моделювання виробничих процесів.

Сучасний учитель технологій має не лише володіти предметними знаннями, а й уміти ефективно застосовувати цифрові ресурси для організації освітнього процесу, формування в учнів технічного мислення, розвитку їхньої творчості та інженерної культури. У цьому контексті ключовим інструментом інтеграції традиційних і сучасних технологій навчання, що забезпечує підвищення якості підготовки педагогічних кадрів стають інформаційно-цифрові засоби (ІЦЗ). Їх використання дозволяє створювати інтерактивне, наочне й динамічне навчальне середовище, що сприяє розвитку дослідницьких і творчих здібностей студентів.

Крім того, актуальність проблеми посилюється необхідністю формування у майбутніх педагогів цифрової грамотності як складової їхньої професійної культури. Інформаційно-цифрові засоби виступають не лише технічним інструментом, а й педагогічним середовищем, у якому формуються інноваційне мислення, ініціативність, готовність до самонавчання та самоосвіти.

Отже, їхнє цілеспрямоване впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів технологій є важливою умовою забезпечення конкурентоспроможності педагогічної освіти в умовах цифрової епохи.

Мета дослідження – виокремити групи інформаційно-цифрових засобів, охарактеризувати методику та результати перевірки ефективності їх використання у професійній підготовці майбутніх учителів технологій в умовах цифровізації освітнього процесу.

Результати дослідження. Інформаційно-цифрові засоби (ІЦЗ) у педагогічній практиці розглядаються як сукупність технічних, програмних та організаційно-методичних інструментів, які забезпечують створення, збереження, опрацювання, передачу та використання навчальної інформації з метою підвищення ефективності освітнього процесу. Вони охоплюють широкий спектр ресурсів – від мультимедійних презентацій і навчальних платформ до систем автоматизованого проєктування, віртуальних лабораторій та онлайн-середовищ спільної діяльності. У підготовці майбутніх учителів технологій ІЦЗ виступають засобом моделювання технологічних процесів, візуалізації конструктивних ідей та організації проєктно-дослідницької діяльності студентів [4].

Класифікація інформаційно-цифрових засобів у технологічній освіті може здійснюватися за кількома критеріями. За функціональним призначенням виділяють: інформаційні (електронні бібліотеки, довідкові ресурси, бази даних), комунікаційні (платформи дистанційного навчання, форуми, сервіси відеоконференцій), моделювальні (CAD-системи, програми 3D-моделювання, симулятори технологічних процесів), контрольньо-оцінювальні (системи тестування, цифрові журнали, аналітичні панелі), а також інтегровані освітні середовища, що поєднують кілька функцій одночасно. Такий підхід дозволяє системно використовувати ІЦЗ у підготовці педагогів-технологів, забезпечуючи зв'язок між теоретичним навчанням і практичними навичками. З погляду дидактичного потенціалу, ІЦЗ можна розділити на засоби подання інформації, засоби активної взаємодії, засоби контролю й самоконтролю. Перші спрямовані на забезпечення доступу до знань і формування інформаційного середовища навчання; другі – стимулюють дослідницьку, експериментальну та проєктну діяльність; треті – сприяють оцінюванню досягнень і рефлексії. У процесі підготовки майбутніх учителів технологій важливо дотримуватися балансу між цими типами засобів, щоб навчання мало не лише інформаційний, а й діяльнісний характер [1, 2].

Особливу групу становлять цифрові інструменти творчого проєктування, серед яких програми SketchUp, Tinkercad, AutoCAD, Fusion 360, Canva, а також сервіси для створення інтерактивних презентацій (Genially, Prezi), прототипів і макетів. Їх застосування забезпечує формування в студентів умінь просторового мислення, естетичного сприйняття, проєктної культури. Використання таких засобів у освітньому процесі дозволяє поєднувати віртуальну діяльність із реальною практикою виготовлення виробів, що підсилює мотивацію та практичну спрямованість професійної підготовки.

У контексті технологічної освіти ІЦЗ виконують не лише допоміжну, а й методологічну функцію, оскільки змінюють саму логіку освітнього процесу – від трансляції знань до організації самостійного конструювання, дослідження та проєктування. Таким чином, інформаційно-цифрові засоби виступають засобом інтеграції змісту технологічної, наукової та інженерної підготовки, створюючи умови для формування у майбутніх учителів здатності діяти в цифровому освітньому середовищі, приймати обґрунтовані педагогічні рішення та ефективно застосовувати інноваційні технології у своїй професійній діяльності [3].

Методика перевірки ефективності використання інформаційно-цифрових засобів у професійній підготовці майбутніх учителів технологій ґрунтувалася на системному, компетентнісному та діяльнісному підходах. Її побудовано з урахуванням принципів інтеграції теоретичного і практичного навчання, міждисциплінарності, гнучкості освітнього середовища та орієнтації на розвиток професійних компетентностей. Основна ідея полягала у створенні педагогічних умов, за яких інформаційно-цифрові засоби (ІЦЗ) стають активним інструментом організації навчальної діяльності студентів, а не лише допоміжним засобом подання матеріалу.

Дослідно-експериментальна робота проводилася у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. На констатувальному етапі визначалися вихідний рівень сформованості цифрової компетентності студентів, їхнє ставлення до використання ІЦЗ у навчанні та професійній діяльності. Було проведено анкетування, тестування й спостереження за діяльністю студентів під час виконання практичних завдань. Отримані результати засвідчили, що лише близько 35 % студентів активно використовували цифрові інструменти для створення навчальних матеріалів або проєктів, решта користувалися ними переважно пасивно.

На формувальному етапі освітній процес було цілеспрямовано впроваджено комплекс ІЦЗ, який включав використання хмарних сервісів (Google Workspace, Padlet, Canva), програм для 3D-моделювання (Tinkercad, Fusion 360), систем тестування (Moodle, Classtime), а також віртуальні лабораторії з технологічних дисциплін. Заняття організовувалися у формі проєктної діяльності, кейс-завдань, змішаного навчання. Особливу увагу приділяли інтерактивним формам роботи – роботі в групах, онлайн-консультаціям, візуалізації проєктних ідей за допомогою цифрових інструментів. Ключовим аспектом методики стало визначення критеріїв ефективності застосування ІЦЗ. До них віднесено: мотиваційний (зацікавленість студентів, пізнавальна активність), когнітивний (рівень засвоєння знань із фахових дисциплін), діяльнісний (здатність використовувати ІЦЗ у професійній діяльності), рефлексивно-оцінювальний (уміння аналізувати результати власної роботи, здійснювати самооцінку). Для кожного критерію розроблено показники й рівні сформованості – високий, середній, низький.

Під час реалізації формувального етапу особливу увагу приділено розвитку цифрової педагогічної компетентності студентів – умінню добирати, комбінувати та інтегрувати ІЦЗ в освітній процес. Студенти створювали власні навчальні продукти: інтерактивні інструкції, електронні посібники, 3D-моделі виробів, цифрові портфоліо, реалізовували власні проєкти. Такі завдання сприяли розвитку їхніх проєктних і технологічних умінь, формуванню навичок самостійного пошуку та критичного аналізу цифрової інформації. Для перевірки ефективності застосування ІЦЗ проводилося порівняння результатів навчання студентів експериментальної та контрольної груп. У контрольній групі освітній процес здійснювався традиційними методами, тоді як в експериментальній – із використанням ІЦЗ на кожному етапі: від постановки навчальних цілей до представлення результатів проєкту.

Після завершення експерименту було проведено підсумкове тестування, анкетування та експертне оцінювання виконаних студентами творчих і технологічних проєктів. Отримані результати показали позитивну динаміку в експериментальній групі: кількість студентів із високим рівнем сформованості цифрової компетентності зросла з 28 % до 63 %, середній рівень – зменшився з 54 % до 32 %, а низький – із 18 % до 5 %. Аналіз виконаних проєктів засвідчив підвищення якості розробок: вони відзначалися більшою структурованістю, технічною обґрунтованістю, естетичним оформленням і доцільністю використання цифрових ресурсів.

Особливо важливим результатом стало зростання мотивації студентів до використання ІЦЗ у майбутній педагогічній діяльності. Якщо на початку експерименту більшість розглядала цифрові інструменти як додатковий компонент навчання, то після його завершення студенти відзначали їх як необхідний елемент сучасного освітнього процесу. Близько 80 % респондентів заявили, що планують активно впроваджувати цифрові технології у власну викладацьку практику.

Висновки. Отже, проведене дослідження підтвердило високий потенціал інформаційно-цифрових засобів у професійній підготовці майбутніх учителів технологій. Використання ІЦЗ сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, розвитку цифрової компетентності, творчого мислення та проєктних умінь студентів. Результати експериментальної роботи засвідчили, що цілеспрямоване застосування хмарних сервісів, програм для 3D-моделювання, інтерактивних платформ і віртуальних лабораторій підвищує ефективність навчання, стимулює активну участь студентів у освітньому процесі та сприяє формуванню навичок самостійного пошуку, аналізу та використання цифрових ресурсів у педагогічній практиці.

Крім того, дослідження виявило позитивний вплив ІЦЗ на мотиваційний, діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний аспекти підготовки майбутніх педагогів. Підвищення рівня цифрової компетентності та готовності до використання інноваційних технологій у викладанні підтверджує доцільність інтеграції таких засобів у освітній процес педагогічних ЗВО. Водночас отримані дані вказують на необхідність забезпечення системної підтримки студентів у процесі освоєння ІЦЗ, розвитку навичок роботи з новими цифровими платформами та організації спеціалізованих курсів із цифрової грамотності для подальшого успішного застосування їх у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Вакалюк Т. А., Поліщук В. В. Перспективи використання хмарних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів України. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Випуск 46. Кривий Ріг, 2015. С. 114–119.

2. Інформаційні й комунікаційні технології: веб-сайт. URL : <https://www.ua5.org/svit/281-nformacijn-jj-komunkacijn-teknolog.html> (дата звернення 22.09.2025).

3. Ткачук Г. В., Малезжик П. М. До питання визначення критеріїв та показників рівня сформованості інформаційно-технічних

компетентностей майбутніх учителів у процесі практично-технічної підготовки. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 4(18). С. 154–160.

4. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Чернівці : Чернігівський державний педагогічний ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2009. 442 с.



УДК 37.091.3:004.738.5

Присяжнюк Іван,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗЗСО НА ЗАНЯТТЯХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. У сучасній освіті ключовим завданням є розвиток критичного мислення та дослідницьких умінь учнів. Заняття технологій створюють сприятливе середовище для практичної реалізації дослідницької діяльності, формування вмінь аналізувати, експериментувати та робити висновки на основі власного досвіду.

Сучасне виробництво та освітня сфера, які перебувають у тісній взаємодії, характеризуються стрімким розвитком світового науково-технічного потенціалу. Це ставить перед національною школою завдання підготовки молоді до життя та професійної діяльності з ґрунтовними знаннями про основи сучасної науки. Одним із пріоритетних напрямів вітчизняної педагогіки є розробка концептуальних підходів до визначення цілей і змісту навчання та виховання учнів закладів загальної середньої освіти. Особливо складними у цьому плані є завдання методики трудового навчання та технологій, які потребують поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю.

Сучасна трудова підготовка має значний потенціал для вирішення актуальних проблем освіти. Вона сприяє формуванню

наукового світогляду школярів, цілісного бачення наукової картини світу та розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь через проєктну діяльність та інтегрований підхід у технологічній освіті. Саме це обумовлює необхідність дослідження педагогічних умов та методів формування дослідницьких умінь учнів на уроках технологій, що й стало предметом нашої роботи.

Мета дослідження полягала у дослідженні шляхів формування дослідницьких умінь учнів на уроках технологій у закладах загальної середньої освіти.

Першим етапом дослідження стало теоретичне вивчення сутності та структури дослідницьких умінь, що формуються у школярів. Дослідницькі уміння визначаються як комплекс навичок, які забезпечують здатність учня самостійно ставити питання, знаходити відповіді, аналізувати та робити висновки на основі власного досвіду та отриманої інформації. У контексті технологічної освіти вони поєднують критичне мислення, практичні навички та творчий підхід до вирішення проблем.

Аналіз наукових джерел показав, що дослідницькі уміння можна розділити на кілька взаємопов'язаних компонентів. Перший – когнітивний, який включає знання про методи дослідження, розуміння наукових закономірностей та здатність оперувати фактами. Другий – практичний компонент, що передбачає вміння застосовувати знання на практиці через експерименти, моделювання та виготовлення технологічних об'єктів. Третій – рефлексивно-аналітичний компонент, що передбачає оцінювання власної діяльності та результатів дослідження [5]. Особлива увага приділялась взаємозв'язку дослідницьких умінь та проєктної діяльності на уроках технологій. Було встановлено, що проєктно-дослідницькі завдання сприяють розвитку здатності учнів формувати гіпотези, планувати експерименти, аналізувати результати та робити аргументовані висновки. Такий підхід забезпечує цілісне поєднання теоретичних знань і практичних умінь, формуючи комплексний досвід учнів [3].

У процесі дослідження було визначено ключові складові формування дослідницьких умінь на уроках технологій. До них належать: уміння ставити запитання, здатність збирати та систематизувати інформацію, навички проведення експериментів та аналізу отриманих даних, а також уміння робити висновки та презентувати результати власної роботи. Ці компоненти взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного, створюючи цілісну систему дослідницької підготовки учнів.

Додатково було проаналізовано роль учителя у формуванні дослідницьких умінь. Досвід показав, що ефективна педагогічна діяльність передбачає створення проблемної ситуації, організацію пошукової та експериментальної роботи, надання методичної підтримки та мотивацію учнів до самостійного дослідження. Вчитель виступає координатором, наставником та стимулятором активності учнів, спрямовуючи їх у правильне русло наукового пошуку. На завершення першого завдання було підкреслено, що формування дослідницьких умінь – це системний процес, який потребує поєднання теоретичного підходу з практичною діяльністю. Визначення структури умінь, їхніх компонентів та умов розвитку дозволило закласти основу для наступних етапів дослідження, зокрема розробки методичних прийомів та педагогічних умов ефективного розвитку дослідницьких навичок учнів.

Для реалізації другого завдання дослідження було проведено аналіз сучасних педагогічних підходів та методик навчання технологій у ЗЗСО, в результаті чого виявлено, що ефективне формування дослідницьких умінь учнів потребує системного поєднання методів активного навчання, інтеграції міжпредметних знань та проектно-дослідницької діяльності. Такий підхід створює умови для розвитку самостійності, творчості та критичного мислення учнів. Особлива увага приділялась педагогічним умовам, які забезпечують успішність дослідницької діяльності. Серед них ключовими є: проблемно-пошукова організація уроку, доступність матеріально-технічної бази та цифрових ресурсів, створення ситуацій для самостійного прийняття рішень, а також підтримка вчителем індивідуальних та групових дослідницьких ініціатив. Ці умови формують сприятливе середовище для реалізації практико-орієнтованих завдань. У процесі дослідження було систематизовано методи розвитку дослідницьких умінь учнів. До них належать експериментальні та спостережні завдання, моделювання технологічних процесів, складання та перевірка гіпотез, аналіз результатів, презентація висновків. Використання інтегрованих та проектних завдань дозволяє поєднувати навчальний матеріал із практичною діяльністю, забезпечуючи глибоке засвоєння знань і формування компетентностей.

За результатами теоретичної частини нашого дослідження були підібрані практичні завдання, які дозволяють учням застосовувати дослідницькі вміння на уроках технологій. В основі таких завдань лежить принцип проблемного навчання: учні отримують конкретну задачу або проблему, яку необхідно вирішити самостійно або у групі, використовуючи набуті знання та експериментальні методи.

Одним із прикладів практичної реалізації стало виготовлення моделей мостів із підручних матеріалів. Учні планували експеримент, моделювали конструкції, проводили випробування на міцність та фіксували результати. Після цього вони аналізували вплив форми, матеріалу та способу з'єднання елементів на показники міцності, робили висновки та презентували результати дослідження класу.

Інший приклад передбачав проведення дослідження технології виготовлення виробів із глини. Учні ставили гіпотези щодо впливу вологості, складу та термообробки на якість виробу, проводили експерименти, порівнювали результати та формулювали висновки. Такий підхід дозволяв поєднати творчість і науковий аналіз, сприяючи розвитку вмінь ставити запитання, перевіряти гіпотези та оцінювати результати.

Висновки. Дослідницька робота школярів – важлива ланка зв'язку викладання основ наук з життям й самозарадністю, поєднання навчання з трудовою діяльністю тощо. Вона підвищує якість знань, поглиблює їх, привчає учнів застосовувати знання на практиці, сприяє формуванню наукового світогляду.

У ході дослідження було встановлено, що формування дослідницьких умінь учнів на уроках технологій є невід'ємною складовою сучасної технологічної освіти. Розвиток цих умінь сприяє формуванню критичного мислення, творчого потенціалу та практичних навичок, необхідних для успішної самореалізації учнів у майбутньому. Ефективність процесу формування дослідницьких умінь забезпечується комплексом педагогічних умов та методів, включаючи проблемно-пошукову організацію уроку, застосування проектно-дослідницьких завдань, інтеграцію міжпредметних знань, створення умов для самостійної роботи та використання сучасних матеріально-технічних і цифрових ресурсів. Поєднання цих компонентів дозволяє забезпечити системний розвиток дослідницьких навичок у старшокласників.

Практичні дослідження підтвердили, що впровадження дослідницьких завдань на уроках технологій підвищує мотивацію учнів, формує уміння ставити запитання, перевіряти гіпотези та робити обґрунтовані висновки. Використання такого підходу сприяє розвитку ключових компетентностей, наскрізних умінь та інтегрованого бачення технологічних процесів, поєднуючи теоретичну підготовку з практичною діяльністю.

Аналіз показав, що педагогічні умови та методи повинні діяти у комплексі та доповнювати один одного. Лише поєднання проблемно-пошукового підходу, проектної діяльності та інтеграції

знань забезпечує ефективне формування дослідницьких умінь, стимулює самостійність учнів та підвищує мотивацію до навчання. Результати систематизації цих умов і методів стали основою для практичної реалізації результатів нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Ващенко Л. С., Ващенко В. А. Формування дослідницьких умінь старшокласників на уроках біології. *Eurasian scientific congress. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference. April 19-21, 2020, Barcelona, Spain*. Barca Academy Publishing, 2020. Р. 188–195.
2. Використання методу проєктів як засобу активізації пізнавальної та дослідницької діяльності учнів на уроках історії. URL : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/41269/ (дата звернення: 10.10.2025).
3. Коберник О. М., Ящук С. М. Наукові засади теорії та методики навчання технологій: навчальний посібник. Умань : ФОП Жовтий, 2013. 289 с.
4. Мошуренко О. Ю., Мошуренко Ю. М., Рябець С. І. З досвіду використання відеофрагментів при вивченні основ техніки і технології у професійній підготовці студентів спеціальності 014 середня освіта (трудове навчання та технології). *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Вип. 12(2). С. 191–195.
5. Раєвська І.М. Теоретичні засади формування дослідницької діяльності особистості. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/p_edalm/texts/2008&1/012.pdf (дата звернення: 19.10.2025).
6. Стецула Н. О., Абрамова О. В., Герасимчук Г. А., Крижановська Т. І., Крусь О. П. Перспективи розвитку STEM-освіти: інтеграція в освіті. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*: журнал. 2023. № 3(17). С. 428–436.



УДК 37.02:004

Притула Володимир,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Сучасна освіта дедалі більше орієнтується на візуальні форми подання інформації, адже сучасне покоління учнів живе у світі зображень, графіки, відео й інтерактивних елементів. На уроках інформатики, де вивчаються складні абстрактні поняття (алгоритми, структури даних, інформаційні процеси, програмування), візуалізація стає незамінним інструментом пізнання. Вона допомагає учням краще зрозуміти навчальний матеріал, розвиває логічне мислення, сприяє креативності та практичному застосуванню знань.

Проблема візуалізації навчальної інформації активно досліджується в педагогічній, психологічній та методичній літературі. Зокрема, у працях О. Спіріна [6] і Н. Морзе [4] зазначається, що візуалізація виступає важливим інструментом цифрової дидактики, який сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів і створенню умов для індивідуалізації навчання. Автори наголошують, що в умовах переходу до цифрової школи візуальні матеріали стають ключовим засобом інтеграції технологій в освітній процес.

Дослідники В. Биков [1], і Л. Петухова [5] підкреслюють, що візуальні засоби не лише полегшують розуміння інформації, але й формують навички аналізу, узагальнення та моделювання, що є важливими для вивчення інформатики. У сучасних підходах (М. Жалдак, О. Кузьмінська, І. Литвинова [2; 3]) увага акцентується на використанні інтерактивних і мультимедійних технологій, які забезпечують динамічну візуалізацію процесів і сприяють реалізації принципів STEM-освіти.

Мета дослідження – проаналізувати сучасні підходи до візуалізації навчального матеріалу на уроках інформатики та обґрунтувати їх педагогічну доцільність у формуванні пізнавальної

активності учнів. Дослідження спрямоване на визначення ефективних методів і цифрових інструментів візуалізації, які сприяють підвищенню якості навчання й розвитку візуального мислення. Також передбачається узагальнення теоретичних засад використання візуальних технологій в освітньому процесі та розроблення практичних рекомендацій для вчителів інформатики.

Візуалізація навчального матеріалу – це процес перетворення абстрактної або текстової інформації у зорові образи, які полегшують сприйняття, розуміння та запам'ятовування. Її застосування в навчанні інформатики має такі переваги:

- підвищення мотивації учнів до навчання через наочність і динаміку;
- розвиток візуального мислення і просторової уяви;
- спрощення сприйняття складних понять, таких як алгоритмізація, програмні структури, мережеві процеси;
- формування міжпредметних зв'язків, особливо з математикою, фізикою, технологіями;
- підтримка диференційованого навчання, коли один і той самий матеріал можна подати у різних формах (текст, схема, відео, анімація).

Основні методи візуалізації навчального матеріалу

1. *Інфографіка*. Інфографіка є одним із найефективніших засобів візуалізації складної інформації у доступній формі. Учитель може створювати інфографіку для пояснення тем «Інформаційні процеси», «Моделювання», «Кодування інформації», «Безпека в Інтернеті». Учні, у свою чергу, можуть виконувати творчі завдання зі створення власних інфографічних матеріалів за допомогою сервісів Canva, Piktochart, Venngage.

2. *Ментальні карти (mind maps)*. Ментальні карти допомагають структурувати знання, виявляти логічні зв'язки між поняттями, систематизувати інформацію. Їх зручно використовувати для узагальнення вивченого матеріалу, створення алгоритмів або планування програмних проєктів. Для цього застосовуються сервіси MindMeister, XMind, Coggle.

3. *Динамічна візуалізація алгоритмів*. У програмуванні велике значення мають візуалізатори, що показують кроки виконання коду. Інструменти Python Tutor, AlgoVis, Scratch, Code.org дають змогу учням спостерігати за процесом виконання програм і розуміти логіку роботи алгоритмів.

4. *Відео- та анімаційні матеріали*. Короткі навчальні відео, мікролекції, анімаційні пояснення сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Використання платформ Powtoon, Animaker,

Renderforest, Biteable допомагає створювати яскраві пояснення до тем «Архітектура комп'ютера», «Програмне забезпечення», «Цифрові технології».

5. *Інтерактивні презентації та симуляції*. Презентації в Genially, Prezi, Nearpod або симуляції в PhET дозволяють створювати віртуальні моделі процесів: роботу мереж, передачу даних, дію команд у середовищі програмування. Інтерактивність активізує увагу та залучає учнів до самостійного дослідження.

6. *Використання діаграм, схем, блок-схем*. На уроках програмування і моделювання ефективно використовуються блок-схеми, що відображають логіку алгоритмів. Засоби Draw.io, Lucidchart, Diagrams.net дають змогу швидко створювати наочні графічні моделі.

7. *Доповнена (AR) та віртуальна реальність (VR)*. Інноваційним напрямом є використання AR/VR-технологій для занурення учнів у віртуальні лабораторії, 3D-моделі комп'ютерних систем чи мереж. Це сприяє кращому розумінню абстрактних понять та формуванню практичних умінь.

Візуалізація відповідає принципам наочності та активності навчання. Згідно з дослідженнями педагогів і психологів, учень запам'ятовує близько 75% інформації, яку бачить, тоді як лише 10–20% – почутої. Тому доцільно поєднувати словесні пояснення з графічними формами подання даних.

Важливим є також поступовий перехід від простого до складного: спочатку – статичні зображення, потім – динамічні схеми, інтерактивні симуляції, самостійне створення візуального продукту.

Висновки. Візуалізація навчального матеріалу є невід'ємним компонентом сучасного уроку інформатики. Вона не лише підвищує ефективність засвоєння знань, а й розвиває творчість, логіку, аналітичне мислення учнів. Використання сучасних цифрових інструментів для візуалізації сприяє формуванню ключових компетентностей Нової української школи та забезпечує перехід до інтерактивного, особистісно орієнтованого навчання.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
2. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середній школі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2018. № 2. С. 3–8.
3. Кузьмінська О. Г., Литвинова І. В. STEM-освіта в системі підготовки вчителів інформатики. *Інформаційні технології і засоби*

навчання. 2021. Т. 83, № 3. С. 24–36.
DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4228>.

4. Морзе Н. В., Барна О. В. Цифрова дидактика як основа модернізації сучасної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 80, № 6. С. 1–18.
DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4330>.

5. Петухова Л. Є. Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні: теорія і практика використання. Миколаїв: Іліон, 2016. 312 с.

6. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній підготовці вчителя. Київ: Педагогічна думка, 2015. 256 с.



УДК 373.3:37.091

Фещук Валерій,

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти;

Курач Микола,

доктор педагогічних наук, професор,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ПРОЄКТІВ УЧНІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Сучасна технологічна освіта зорієнтована на формування в учнів здатності творчо мислити, самостійно приймати рішення, розв'язувати проблемні ситуації, що виникають у процесі проектування та виготовлення виробів. Згідно з вимогами Державного стандарту базової середньої освіти, чинного законодавства та Концепції Нової української школи, навчання технологій має не лише формувати предметні компетентності, а й створювати умови для самореалізації, розвитку ініціативності, підприємливості, естетичного смаку та креативності учнів [1, 2].

У цьому контексті постає необхідність наукового обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію творчих проєктів, а також визначення критеріїв оцінювання їх

результативності. Проблема є актуальною через потребу в оптимізації освітнього процесу, підвищенні якості навчальних досягнень і розвитку творчого потенціалу здобувачів загальної середньої освіти у межах предмета «Технології».

Мета дослідження – визначити критерії ефективності педагогічних умов реалізації творчих проєктів учнів на уроках технологій та окреслити практичні шляхи їх упровадження в освітній процес.

Результати дослідження. Реалізація творчих проєктів на уроках технологій передбачає цілеспрямовану педагогічну діяльність, яка базується на взаємодії вчителя та учнів у процесі планування, виконання, презентації та оцінювання результатів проєктної роботи. Аналіз наукових джерел (О. Коберник, О. Коваленко, Л. Оршанський та ін.) показує, що ефективність педагогічних умов визначається низкою взаємопов'язаних компонентів – мотиваційним, змістовим, процесуальним та результативним [3-5].

У контексті нашого дослідження ми дещо модернізували підхід до визначення критеріїв ефективності педагогічних умов реалізації творчих проєктів учнів на уроках технологій та представимо їх загальну характеристику.

Першим ми виокремили *мотиваційно-ціннісний* критерій, який характеризує рівень сформованості позитивної мотивації до творчої діяльності, інтересу до технологічної сфери, усвідомлення практичної значущості виконуваних проєктів. Умовами ефективності діяльності за цим критерієм виступають:

- створення проблемно-пошукових ситуацій;
- використання прикладів успішних творчих проєктів учнів;
- підтримка індивідуальних інтересів і схильностей школярів;
- поєднання навчальних завдань із реальними потребами громади чи школи.

Другим є *когнітивно-операційний* критерій, який відображає якість засвоєння учнями знань про технологічні процеси, матеріали, інструменти, способи обробки та проектування, а також рівень володіння практичними вміннями. У цьому напрямку ефективність забезпечується за умов:

- поетапної організації навчання (від ідеї до реалізації);
- залучення учнів до аналізу зразків і технологічних карт;
- використання міжпредметних зв'язків (фізика, інформатика, мистецтво);
- упровадження елементів STEM-освіти.

Наступний – *творчо-діяльнісний* критерій. Він показує рівень оригінальності, самостійності, інноваційності та естетичної якості

виконаного проекту. Умови ефективності оцінки діяльності за цим критерієм включають: варіативність вибору тем і матеріалів;

- організацію колективної та індивідуальної творчої діяльності;
- консультативну підтримку вчителя як фасилітатора;
- застосування сучасних ІКТ, 3D-моделювання, візуалізації

проектів.

Ще одним критерієм ми обрали *рефлексивно-оцінювальний*. За його допомогою ми оцінюємо здатність здобувачів освіти до самоаналізу, самоконтролю, усвідомлення власних досягнень та труднощів. За цим критерієм визначаємо якість:

- запровадження портфоліо учнівських робіт;
- само- та взаємооцінювання за визначеними показниками;
- проведення публічного захисту проектів;
- рефлексивні бесіди й аналітичні журнали спостережень.

Висновки. Таким чином, отримання і узагальнення результатів нашого дослідження із використанням вище охарактеризованих критеріїв дозволяє визначати ефективність педагогічних умов реалізації творчих проектів. Зокрема напрямків, форм, змісту, процесу діяльності учнів, та результатів цієї діяльності.

Завдяки застосуванню визначених критеріїв ми можемо давати оцінку таким сторонам творчої проектної діяльності учнів закладу загальної середньої освіти на заняттях технологій як: оптимальність (раціональне використання ресурсів, часу, засобів навчання); мотиваційна насиченість (забезпечення стійкої зацікавленості учнів); інноваційність (використання новітніх технологій і методик); результативність (досягнення навчальних і виховних цілей) та соціальна значущість (орієнтація на практичні потреби школи й громади).

Практичне впровадження представлених критеріїв дозволяє оцінити та скорегувати освітній процес, спрямувати його на модернізацію змісту технологічної освіти, більш якісну підготовку вчителя до проектної діяльності, упровадження інтерактивних технологій навчання, створення сприятливого мікроклімату співпраці та підтримки творчих ініціатив учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.09.2025).

2. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.09.2025).

3. Коваленко О. П. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів у процесі трудового навчання. *Педагогічний альманах*. 2022. № 52. С. 121–127.

4. Коберник О. М. Проектна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та післядипломної освіти*. № 33. С. 11–18. DOI: 10.31812/educdim.v36i0.3380

5. Оршанський Л. В. Концептуальні засади розвитку технологічної освітньої галузі. *Молодь і ринок*. 2025. № 4/236. С. 31–37.



УДК 373.5.016:37.091.3

Фурсевич-Данильчук Вероніка,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ У 7 КЛАСІ

Сучасна школа зорієнтована на розвиток особистості учня, його творчих, пізнавальних та комунікативних здібностей. Одним із найефективніших засобів реалізації компетентнісного підходу є інтерактивні методи навчання, які забезпечують активну участь здобувачів освіти у процесі формування ключових компетентностей. Як зазначає О. Пошетун, інтерактивні технології створюють освітнє середовище, у якому «учень не є пасивним спостерігачем, а стає активним учасником навчальної взаємодії» [1, с. 25].

Особливої актуальності інтерактивні методи набувають в освітньому процесі уроків технологій, адже цей предмет поєднує теоретичні знання з практичною діяльністю, стимулює розвиток самостійності, логічного мислення, креативності. Традиційні форми навчання не завжди дозволяють повною мірою розкрити потенціал

учнів, тому використання інтерактивних технологій стає педагогічною необхідністю [3, с. 47].

Метою нашого дослідження є розкриття особливостей та доцільності використання інтерактивних методів на уроках технологій у 7 класі.

Інтерактивні методи навчання передбачають постійну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Вони ґрунтуються на діалозі, співпраці, моделюванні життєвих ситуацій і прийнятті рішень [2, с. 64]. У процесі навчання технологій такі методи забезпечують формування в учнів не лише знань і практичних умінь, а й досвіду комунікації, критичного мислення та самоконтролю.

Серед найбільш ефективних форм організації інтерактивного навчання на уроках технологій дослідники називають **групові проєкти, дискусії, рольові ігри, «мозкові штурми», метод кейсів, «ажурну пилку» тощо** [5, с. 121]. Вони сприяють формуванню в учнів навичок колективного прийняття рішень, відповідальності, вміння аргументовано відстоювати власну позицію.

Науковець, Л. Козак підкреслює, що інтерактивні методи активізують пізнавальну діяльність учнів, підвищують мотивацію до навчання та створюють позитивну атмосферу в класі [3, с. 50]. На думку Л. Хоружої, застосування інтерактивних технологій у навчанні технологій забезпечує «суб'єкт-суб'єктну взаємодію між вчителем і учнем, що сприяє розвитку самостійності та відповідальності» [5, с. 122]. Практичне застосування інтерактивних технологій на уроках технологій дає змогу створити ситуацію успіху, що мотивує учнів до подальшого саморозвитку. Використання інтерактивних форм сприяє «зростанню навчальної активності, підвищенню рівня самостійності та розвитку критичного мислення школярів» [4, с. 72].

У 7 класі, на уроках технологій варто застосовувати наступні інтерактивні методи:

- роботу в парах, трійках, групах, що сприяє розвитку навичок співпраці, розподілу ролей і колективного планування;
- мозковий штурм, який дозволяє генерувати ідеї, розвивати креативність і вчить аргументувати власну позицію;
- «ажурна пилка», яка допомагає ознайомитися з великою кількістю інформації за короткий час та навчає учнів допомагати один одному;
- рольові ігри, що моделюють реальні ситуації трудової діяльності;
- кейс-метод, який забезпечує аналіз конкретних технологічних ситуацій і розвиває аналітичне мислення;

– метод проектів, який дозволяє поєднати знання з різних галузей, розвивати самостійність і відповідальність [3].

Наведемо приклад використання інтерактивних методів навчання на уроках технологій. У 7 класі під час вивчення теми «Проектування і виготовлення виробів із фанери» можна використати метод **«Ажурна пилка»**. Вчитель ділить клас на чотири групи, кожна з яких отримує певний аспект теми:

- 1) властивості фанери та сфери її використання;
- 2) технологічні операції різання та шліфування;
- 3) правила безпечної роботи;
- 4) способи оздоблення готового виробу.

Учні опрацьовують свою частину матеріалу, створюють міні-презентації, схеми або інструкційні картки. Після цього групи обмінюються інформацією між собою, утворюючи «експертні групи». Завершальним етапом є застосування **«мозкового штурму»**, у ході якого учні спільно проєктують декоративну підставку під гаряче.

Застосування цього методу дає змогу підвищити рівень мотивації учнів, активізувати їхню пізнавальну діяльність та сформувати комунікативні й технологічні компетентності. Учні не лише засвоюють теоретичний матеріал, а й проявляють креативність і здатність до самостійного прийняття рішень, що повністю відповідає вимогам Нової української школи.

Як зазначає П. Лузан, ефективність інтерактивних методів полягає у «створенні навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних, у яких учні виступають активними суб'єктами діяльності» [6, с. 5]. Отже, інтерактивне навчання сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до їх творчого використання.

Отже, інтерактивні методи навчання є важливою складовою сучасного уроку технологій. Їхнє впровадження дозволяє реалізувати принцип діяльнісного підходу, забезпечує розвиток критичного мислення, креативності та вміння співпрацювати. Практичний досвід показує, що використання методів «ажурна пилка», «мозковий штурм», дискусії, групових проєктів позитивно впливає на мотивацію учнів, підвищує рівень засвоєння знань і формує ключові компетентності.

Застосування інтерактивних технологій на уроках технологій у 7 класі відповідає вимогам компетентісно орієнтованої освіти та сприяє підготовці учнів до самостійного, відповідального і творчого життя.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2006. 192 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2020. 224 с.
3. Козак Л. В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку пізнавальної активності учнів на уроках технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021, № 3 (107), С. 45-52.
4. Мельничук Л. В. Використання інтерактивних форм на уроках технологій у контексті формування ключових компетентностей. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 2022, № 1, С. 71-77.
5. Хоружа Л. Л. Інтерактивні технології навчання в системі підготовки майбутніх учителів технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. Педагогічні науки*, 2021, № 2(105), С. 120-125.
6. Лузан П. Г. Компетентнісний підхід у трудовому навчанні та технологіях: сучасні орієнтири. *Трудова підготовка в сучасній школі*, 2018, № 6, С. 3-8.
7. Чулак Л. І., Лавриненко Н. А., Овчарук В. А. Інтерактивні методи навчання як складова особистісно зорієнтованої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*, 2009, № 45, С. 39-43.



УДК 37.016:004:744

Яловський Віктор,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ТА ГРАФІЧНИХ ПРОГРАМ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в останні десятиліття суттєво вплинув на всі сфери суспільного життя, зокрема й на освіту. У контексті модернізації змісту освіти, відповідно до Концепції «Нова українська школа», одним із ключових завдань сучасної школи є формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності, що передбачає вміння використовувати цифрові інструменти для навчання, комунікації, творчості та вирішення практичних завдань [5].

Зміст навчального предмета «Технології» тісно пов'язаний із реальним життям і практичною діяльністю людини. Основним завданням дисципліни є формування в учнів здатності до творчого проєктування, виготовлення, оцінки та презентації результатів своєї діяльності. Традиційно значна частина цієї роботи здійснювалася вручну, за допомогою олівця, лінійки, креслярських інструментів. Проте сучасна цифрова реальність вимагає розширення дидактичного інструментарію вчителя технологій, передусім, шляхом впровадження комп'ютерних засобів і графічних програм.

Попри очевидні переваги цифрових інструментів, на практиці рівень їх використання в шкільній технологічній освіті залишається нерівномірним. Це пояснюється різним ступенем матеріально-технічного забезпечення закладів, недостатньою цифровою грамотністю педагогів, а також відсутністю методичних рекомендацій, що узагальнюють педагогічний досвід ефективного використання ІКТ та графічних програм у цій галузі [1].

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності використання ІКТ і графічних програм на уроках технологій.

Сучасна педагогічна наука розглядає ІКТ не лише як інструмент оптимізації освітнього процесу, а й як чинник формування нової педагогічної культури, у якій навчання стає більш відкритим, гнучким і орієнтованим на діяльність. На думку О. Бузова, ІКТ у навчанні «сприяють створенню інформаційного освітнього середовища, у якому учень не просто споживає знання, а активно конструює власний освітній продукт» [1, с. 8].

У контексті уроків технологій ІКТ виконують кілька функцій: інформаційну (забезпечують доступ до цифрових ресурсів), операційну (дозволяють учням здійснювати розрахунки, креслення, моделювання), комунікаційну (підтримують спільну діяльність у групах, дистанційне спілкування, консультації), а також рефлексивну (забезпечують зворотний зв'язок і самооцінку).

Інтеграція ІКТ у зміст технологічної освіти сприяє реалізації компетентнісного підходу. Згідно з науковцями, М. Головка та О. Мельник, «використання цифрових засобів у навчанні технологій дає змогу учневі пройти всі етапи проєктно-технологічного циклу – від ідеї до готового продукту – в цифровому середовищі, що відповідає сучасним вимогам до підготовки творчої особистості» [2, с. 18].

Графічні програми є особливо важливим компонентом ІКТ у галузі технологічної освіти. Вони забезпечують перехід від абстрактного мислення до візуально-конкретного рівня. Робота з цифровими кресленнями чи 3D-моделями допомагає учням краще усвідомити пропорції, форму, розміри об'єкта, оцінити можливість його виготовлення.

Як зазначає С. Гончаренко, «застосування програм AutoCAD, CorelDRAW, SketchUp або Tinkercad у процесі трудового навчання формує в учнів уявлення про конструктивні властивості предметів, розвиває просторове мислення, точність і системність у плануванні виробу» [3, с. 55]. Наприклад, при розробці моделі виробу з дерева учень може створити 3D-макет у SketchUp, змінювати параметри деталей, прораховувати з'єднання, візуально бачити результат, а потім виконати креслення для практичного виготовлення.

Графічні програми відкривають широкі можливості для проєктної діяльності. Вони дозволяють:

- створювати креслення виробів будь-якої складності;
- змінювати масштаби й кольори, оцінюючи дизайн;
- готувати матеріали для лазерного або 3D-друку;
- здійснювати презентацію проєкту у цифровому форматі.

Використання ІКТ на уроках технологій сприяє формуванню в учнів не лише предметних, а й ключових компетентностей. Учень

навчається шукати інформацію, аналізувати її, застосовувати у власній діяльності, а також презентувати результати. Така діяльність формує критичне мислення, цифрову грамотність, комунікативні навички.

На думку В. Прошкіна, важливим завданням сучасної педагогіки є підготовка вчителя технологій, який володіє графічними програмами і здатний навчати учнів сучасним методам цифрового проєктування [4, с. 82]. Він підкреслює, що використання таких програм має відбуватися поетапно: від ознайомлення з інтерфейсом до створення власних проєктів.

Серед переваг використання ІКТ і графічних програм варто відзначити:

- підвищення пізнавального інтересу учнів до предмета;
- розвиток самостійності та відповідальності;
- удосконалення навичок аналізу, порівняння, оцінювання;
- економію часу на кресленнях і оформленні;
- можливість багаторазової корекції проєкту без матеріальних витрат.

Водночас існують і певні труднощі: обмежена кількість технічних засобів, низький рівень цифрової компетентності окремих педагогів, відсутність програм методичної підтримки та системного підвищення кваліфікації.

Використання ІКТ на уроках технологій сприяє реалізації міжпредметних зв'язків (з інформатикою, математикою, образотворчим мистецтвом), забезпечує формування в учнів критичного мислення, навичок аналізу й синтезу інформації. Це відповідає вимогам Концепції «Нова українська школа», де цифрова компетентність визначена однією з ключових [5].

Отже, використання ІКТ та графічних програм на уроках технологій є ефективним засобом підвищення результативності навчання, розвитку творчого потенціалу та технологічного мислення учнів. Інтеграція цифрових засобів у процес проєктування виробів дає змогу організувати навчання на основі діяльнісного підходу, поєднуючи теоретичні знання з практичними навичками.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення ефективності конкретних програмних продуктів в освітньому процесі, розробку методичних рекомендацій для педагогів щодо впровадження ІКТ та графічних програм на уроках технологій.

Список використаних джерел

1. Буров О. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні: сучасні тенденції розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. № 3(77). С. 5–14.

2. Головка М. В., Мельник О. В. Використання ІКТ у навчанні технологій: методичні аспекти. *Освітній простір України*, 2023. № 28. С. 15–22.

3. Гончаренко С. І. Використання графічних програм у трудовому навчанні учнів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Педагогічні науки*, 2021. № 54. С. 52–58.

4. Прошкін В. В. Формування проєктно-графічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Освітологічний дискурс*, 2020. № 3(31). С. 80–85.

5. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України, 2016.
URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.10.2025).

6. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідних умінь старшокласників : автореф дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2000. 25 с.

7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / за ред. О. І. Пометун. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Безруков Андрій

ТРАНСЛАТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІДТВОРЕННЯ ЕКОДИСКУРСУ В
ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ..... 4

Димовська Анна

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ У
ВИВЧЕННІ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ВІД АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ДО
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ 7

Остапенко Ігор, Боговик Оксана

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИХОВАННЯ ОФІЦЕРСЬКОЇ
ЕТИКИ ТА ПАТРІОТИЗМУ: СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ
КОНТЕКСТ 12

Церковняк-Городецька Олеся

ВІЙСЬКОВА ЛІТЕРАТУРА: ЗАРОДЖЕННЯ, РОЗВИТОК,
ПЕРСПЕКТИВА 16

Чернецька Світлана

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 19

Панова Діана

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ 21

Шиліна Анна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ВПЛИВ
ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ..... 23

Барановська Наталія

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В НУШ 27

Собчук Ольга

СТРАТЕГІЇ СЮЖЕТНОГО РОЗВИТКУ В ІСТОРИЧНОМУ ДЕТЕКТИВІ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ 31

Чернишева Лариса

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СКРАЙБІНГУ ТА ВІЗУАЛІЗАЦІЇ
ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИЧНИХ І ПУНКТУАЦІЙНИХ НОРМ У
БАЗОВІЙ ШКОЛІ НУШ 35

Blozva Yelyzaveta

THE AMERICAN DREAM IN «THE GREAT GATSBY»: AN ANALYSIS
OF DISILLUSIONMENT 39

Букатар Всеволод, Орлова Ольга

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АЛЮЗИВНОГО ТЕКСТУ 43

Волохата Софія

ЖАНР РОМАНУ У СВІТОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ЕВОЛЮЦІЯ ТА
ОСНОВНІ ВИДИ 47

Гаврилюк Марія

ВІЙСЬКОВІ ПОЗИВНІ В МОВІ УКРАЇНСЬКИХ МАСМЕДІА 50

Гороховський Володимир

ОКСАНА ЛЯТУРИНСЬКА В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КУЛЬТУРНИХ
ДІЯЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ 54

Данильчук Дарія

ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА УРБАНІСТИЧНОГО ФЕНТЕЗІ В РОМАНІ
НІЛА ГЕЙМАНА «НЕБУДЬ-ДЕ» 58

Коваленко Вікторія

ШЛЯХИ ВИВЧЕННЯ ОГЛЯДОВОЇ ТЕМИ «“НОВА ДРАМА” МЕЖІ
XIX-XX СТ.» 63

Нестерович Юліана

НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ «ЗРАДНИК» У ХУДОЖНІЙ
ТВОРЧОСТІ РОМАНА ІВАНИЧУКА 66

Рижа Ірина

ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ УЧНІВ У ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ..... 70

Синенька Валерія, Погоріла Анна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МОДАЛЬНОСТІ..... 75

Стаднік Іван

ЛІНГВОКРЕАТИВНІСТЬ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЧНОМУ
ДИСКУРСІ ОЛЕКСАНДРА УСИКА ЯК МЕХАНІЗМ ПОБУДОВИ
ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ 78

Таборовець Аліна

РОДИННЕ ВІДЧУЖЕННЯ У НОВЕЛІ ДЖОНА ЧІВЕРА
«REUNION» 81

СЕКЦІЯ ІСТОРІЇ, МИСТЕЦТВА ТА ФІЛОСОФСЬКИХ НАУК

Мацука Вікторія

КУЛЬТУРНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЧИННИК СТАЛОГО РОЗВИТКУ
ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД 86

Пальчик Андрій

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ ПІДХОДИ У ТЛУМАЧЕННІ
КОНЦЕПТУ «ПАНЕНТЕЇЗМ»..... 90

Димовський Ростислав

ХОР ЯК ПРОСТІР ЕМОЦІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ПЕДАГОГІЧНІ
СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 94

Семешин Едуард

СТУДЕНТИ СУМСЬКОГО ІНСТИТУТУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
(1930-1933 pp.) 97

Kazartceva Iryna

CULTURAL INTEGRATION OF ARTISTS: THE CASE OF «FREE CITY
AUTHORS» (FRIBY-FORFATTERE) IN NORWEGIAN LIBRARIES.... 107

Костиренко Тамара

РОДИНИ ПАРАФІЯЛЬНОГО ДУХОВЕНСТВА 1775 р.: ІСТОРИКО-ДЕМОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ..... 111

Лесь Давид

РЕСЕНТИМЕНТ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОЇ ІНВЕРСІЇ: ВІД Ф. НІЦШЕ ДО М. ШЕЛЕРА 114

Паньків Вікторія

МЕДІА І ЖІНКА: ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРЕСІ ГАЛИЧИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ ст.)..... 118

Поліщук Дмитро

ЖИТТЯ ТА ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПАНАСА БУБЛІЯ 121

Трошанська Вікторія

ІДЕОЛОГІЧНЕ ПАНУВАННЯ РАДЯНСЬКОЇ НОМЕНКЛАТУРИ: МЕХАНІЗМИ ТА ПРАКТИКИ (1964-1985 рр.)..... 125

Тустанівська Богдана

ВИСВІТЛЕННЯ ТЕМИ БАТУРИНСЬКОЇ ТРАГЕДІЇ 1708 РОКУ В ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ НУШ..... 130

Хоміна Дарина

ВІДОБРАЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СВІТУ В АМЕРИКАНСЬКОМУ КІНЕМАТОГРАФІ..... 135

СЕКЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Курач Микола, Ємець Олександр

ІНТЕГРАЦІЯ ПИТАНЬ БЛИСКАВКОЗАХИСТУ БУДІВЕЛЬ ТА СПОРУД У ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ..... 141

Гопанчук Лариса

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ ДОБИ 146

Андріюк Адріана

ІНТЕГРАЦІЯ ВИШИВКИ У ЗМІСТ УРОКІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ..... 150

Бачинський Віктор

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ 153

Гонтарук Віталій, Омельчук Олександр

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ STEM-ОСВІТИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСВІТНІ ПРОГРАМИ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ..... 158

Господарик Юрій

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БЮДИЗАЙНУ НА ЗАНЯТТЯХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗЗСО..... 163

Дрель Віталій, Омельчук Олександр

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНОЮ ГАЛУЗЗЮ 168

Козак Назар

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК БАЗИ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ STEM-ОСВІТИ 171

Пасевич Марія

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ..... 173

Постумент Сергій, Курач Микола

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ..... 177

Присяжнюк Іван

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗЗСО НА ЗАНЯТТЯХ ТЕХНОЛОГІЙ 182

Притула Володимир

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ 187

Фещук Валерій, Курач Микола

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ
ТВОРЧИХ ПРОЄКТІВ УЧНІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ 190

Фурсевич-Данильчук Вероніка

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ
ТЕХНОЛОГІЙ У 7 КЛАСІ 193

Яловський Віктор

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ТА ГРАФІЧНИХ ПРОГРАМ НА УРОКАХ
ТЕХНОЛОГІЙ 197

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

LITTERIS ET ARTIBUS: НОВІ ГОРИЗОНТИ

Випуск X

Частина 1

Дизайн: Киричок С. В.
Верстка: Горголь В. А., Пасевич М. О.

Підп. до друку 06.11.2025 р.
Зам. № 378. Формат 60х90/16.
Гарнітура Arial. Ум. друк. арк. 12,03

Видруковано у видавничому центрі Кременецької
обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 6074 від 13.03.2018 р.