

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

НАУКОВИЙ
ПОТЕНЦІАЛ
ДОСЛІДНИКА:
ФІЛОЛОГІЧНІ ТА
МЕТОДИЧНІ
ПОШУКИ

2026

Збірник наукових праць
викладачів і студентів

Випуск XIV



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДНИКА:
ФІЛОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПОШУКИ

Збірник наукових праць викладачів і студентів

ВИПУСК XIV

ГЛУХІВ

2026

УДК: 811 (082), 372, 378Н 34

*Рекомендовано вченою радою Навчально-наукового інституту філології та історії
(протокол № 6 від 19 березня 2026 р.)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Йовенко Л. І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Бикова Т. В. – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української літератури Українського державного університету імені М. П. Драгоманова.

Н 34 Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки : зб. наукових праць викладачів і студентів. Вип. XIV. / за заг. ред. Н. В. Гоголь. Глухів : Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2026. 190 с.

Видається в авторській редакції. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів та не несе відповідальності за зміст матеріалів.

Збірник містить статті, у яких викладені результати науково-дослідних робіт, теоретичних і експериментальних досліджень з актуальних питань лінгвістики, літературознавства, лінгвоукраїнознавства, методик навчання мов і літератур. У випуску подано матеріали наукових конференцій, семінарів, результати роботи наукових гуртків і проблемних груп.

© Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка, 2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Гоголь Наталія Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Заступник головного редактора:

Медвідь Наталія Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Відповідальний за комплектацію та випуск збірника:

Медвідь Наталія Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Кабиш Марина Юріївна – доктор педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Кузнецова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Лучкіна-Загородня Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Марєєв Дмитро Анатолійович – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Гричаник Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Чайка Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПАРАДИГМ	7
Кузнецова Г., Сикальчук А. СЕМАНТИКА КОЛЬОРУ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТ ПОЧУТТЄВИХ СТАНІВ У ПОЕЗІЯХ ЛІНИ КОСТЕНКО	7
Медвідь Н., Позднякова А. ФЕМІНІТИВИ В СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ	10
Похилюк О. РИТОРИЧНІ ЗАКЛИКИ В ПОЕТИЧНІЙ МОВОТВОРЧОСТІ ТЕТЯНИ ЯКОВЕНКО	14
Косарес А. МОВНА КУЛЬТУРА КРИВОРІЗЬКИХ ЗМІ: АНАЛІЗ ТИПОВИХ ПОМИЛОК У МАСМЕДІА	18
Котомова А. ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНА ЛЕКСИКА ЯК ЗАСІБ ОСМИСЛЕННЯ ВІЙНИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ	22
Чіпижна Д. ОНІМНІЙ ПРОСТІР ПОВІСТІ ЗІРКИ МЕНЗАТЮК «ДИКЕ ЛІТО В КРИМУ»	26
РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	31
Гоголь Н., Тарасенко К. ХУДОЖНІЙ ВИМІР ІНТИМНОЇ ЛІРИКИ ДМИТРА ПАВЛИЧКА (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «ТАЄМНИЦЯ ТВОГО ОБЛИЧЧЯ»)	31
Доброносова Ю. СМЕРТЬ ІНШОГО ЯК ГРАНИЧНА СИТУАЦІЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ	35
Новиков А., Задорожна А. БІЛЬШОВИЦЬКИЙ АПОКАЛІПСИС У РОМАНІ НАТАЛКИ ДОЛЯК «ЧОРНА ДОШКА»	39
Родіонова І. ОСОБИСТІСТЬ У КРИЗОВОМУ СОЦІУМІ: РОМАН СВІТЛАНИ ТАЛАН «ОГОЛЕНИЙ НЕРВ»	44
Баранник Н. ПОЕТИКА ІМПРЕСІОНІЗМУ М. КОЦЮБІНСЬКОГО (НА МАТЕРІАЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НОВЕЛИ «INTERMEZZO»)	49
Ананьєва А. КОНЦЕПТ «ГОЛОД» В РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «МАРІЯ»	53
Валуєва Ю. ОБРАЗ ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ У ФІЛОСОФСЬКИХ ПОЕМАХ ІВАНА ФРАНКА	58
Волк Т. РОЛЬ ПСИХОЛОГІЗМУ В РОМАНІ АНДРІЯ СЕМ'ЯНКІВА «ТАНЦІ З КІСТКАМИ»	62
Діденко Л., Вельбой А. НОВЕ УКРАЇНСЬКЕ РОЗСТРІЛЯНЕ ВІДРОДЖЕННЯ: ПОЕЗІЯ ВІКТОРІЇ АМЕЛІНОЇ, ЛІДІЇ ПРОЦІК, АРТЕМА ДОВГОПОЛОГО	66
Золотарьова А. ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО ЖАНРУ РІЗДВЯНОГО ОПОВІДАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ХІХ СТ.	72
Чурсіна А. ХРОНОТОП У РОМАНІ ЮРІЯ ЯНОВСЬКОГО «МАЙСТЕР КОРАБЛЯ»	77
Тараненко Д. ГОГОЛІВСЬКІ МОТИВИ В РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО»	81
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ І ЗАВДАНЬ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИМОГ	86

Грона Н., Молочко С. ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	86
Кочубей Н. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МЕДІАЦІЇ	89
Кухарчук І. РОЛЬ МОВНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	93
Олійр М. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ	96
Рускуліс Л. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	99
Sokolovska I., Nechyporenko V., Hordiienko N., Pozdnyakova O. THE RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE STUDY IN THE MASTER'S PROGRAM OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION WITH THE PURPOSE OF INTEGRATION INTO THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMUNITY	103
Цінько С. МОВНІ ПАСТКИ НМТ: ЯК НАВЧИТИ УЧНІВ НЕ ПОМИЛЯТИСЯ В СТАНДАРТНИХ ТЕСТАХ	106
Ананьєва А., Новікова К. ГЕНДЕРНО ІНКЛЮЗИВНА МОВА В СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ	109
Антонова М. ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ МОДЕЛЕЙ «ШКІЛЬНОЇ» І «НАУКОВОЇ» ГРАМАТИКИ	113
Базуріна Т. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВ ЗЗСО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	118
Бірюк О. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	121
Дерюгіна Л. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ЯК ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	125
Гльницька А. ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТОПОНІМІВ УМАНІ В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ	126
Компанець П., Федосенко Л. USING ENGLISH AS A TOOL FOR GLOBAL INTEGRATION AND MOTIVATION IN FORMULA 1	131
Лукашик В. РОДИННЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В ПРОЗІ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ	134
Похилюк А. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	138
Проданова А. ДІАЛЕКТНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	142
Сергієнко Е. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ТРЕТЬОГО КЛАСУ	145
Гордієнко С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	150
Дімірова Н. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: КЛЮЧОВІ ПЕРЕВАГИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ	153

Оверчук А. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ІГОР	156
Скотар К. ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	159
Скрипка Д. ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	162
Стаднік В. НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИЙОМУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПРОГАЛИНИ	166
Федоров В. ВЗАЄМОДІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	171
Хоменко О. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ	174
Шевчук І. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МОВЛЕННІ	178
Яреськовська А. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 10 КЛАСІ	182
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	187

РОЗДІЛ 1

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПАРАДИГМ

УДК 811.161.2'37

Галина Кузнецова, Анна Сикальчук

СЕМАНТИКА КОЛЬОРУ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТ ПОЧУТТЄВИХ СТАНІВ У ПОЕЗІЯХ ЛІНИ КОСТЕНКО

У статті досліджується семантика кольору як один із провідних засобів репрезентації почуттєвих станів у поетичній творчості Ліни Костенко. Зосереджено увагу на аналізі кольорових образів, які функціонують у структурі ліричного тексту як маркери емоційних, психологічних та екзистенційних переживань. Простежено, як колірні символи в поезіях Ліни Костенко набуває багатовимірного значення, поєднуючи індивідуально-авторське бачення з традиційними культурними асоціаціями. З'ясовано, що кольорові номінації виконують не лише описову, а й глибоку семантико-емоційну функцію, формуючи художню модель внутрішнього світу ліричного суб'єкта.

Ключові слова: семантика кольору, поезія Ліни Костенко, емоційні стани, символика.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасному літературознавстві, лінгвістиці, етнолінгвістиці, лінгводидактиці науковці (З. Бакум, Х. Волошак, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Губарева, Л. Кравець, С. Караман, Г. Лозко, Л. Мацько, О. Пахльовська, Л. Прокопович, Г. Яворська та ін.) дедалі більшу увагу зосереджують на художніх засобах мови, за допомогою яких поетичний текст передає внутрішній світ людини, її ставлення до навколишнього, окреслює ставлення особистості до цінностей. Особливе місце з-поміж таких засобів посідає колірність, кольористичність, що в поезії виходить за межі предметної характеристики та набуває символічного й емоційного наповнення. Семантика кольору в ліричному тексті пов'язана не лише з візуальним сприйняттям, а й із глибинними психоемоційними процесами.

Поезія Ліни Костенко є яскравим прикладом художнього мислення, у якому кольорові образи стають носіями складних почуттєвих станів – від світлої надії й гармонії до болю, тривоги та екзистенційної самотності. Колір у її віршах виступає засобом емоційного кодування, що дає змогу передати внутрішній стан ліричного героя без прямого називання почуттів. З огляду на це проблема семантики кольору в поезіях Ліни Костенко потребує ґрунтовного наукового осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми

Проблема кольорової символіки в художньому тексті неодноразово порушувалася в наукових працях, присвячених поетиці, семіотиці, виразності мовних одиниць. Дослідники (Н. Бойко, А. Вовк, О. Дзівак, С. Дячок, І. Іншакова, І. Коваленко, А. Критенко, Л. Кужільна, Н. Кухар, О. Левченко, Л. Лисиченко, Н. Лотоцька, Л. Ставицька, К. Твердовська та ін.) наголошують на тому, що колір у поезії виконує функцію складного й багатоаспектного знака, який поєднує предметне значення з емоційно-оцінною семантикою.

Зосібна А. Вовк, Г. Гримашевич, О. Дзівак, І. Коваленко, Т. Ковальова, Н. Кухар, А. Критенко та ін. досліджують семантичну структуру кольоративів, розглядають колір як компонент семантичного поля художнього тексту, що формується під впливом культурних і психологічних чинників.

Г. Вдовиченко, В. Кононенко, Л. Лисиченко, Л. Марчук, Л. Ставицька та ін. студіюють вплив кольоронайменувань, їх розмаїття на психологічний стан людини, аналізують функції кольоративів у «<...> створенні ментального забарвлення індивідуального стилю письменника» [3, с. 127].

О. Левченко, Н. Лотоцька обстоюють думку, що кольори є основою моделювання навколишнього світу мовною особистістю, а кольороназва «білий» може формувати ядро кольорів у лінгвістичних студіях багатьох українських митців [2, с.131].

Барвопис поетичного дискурсу Ліни Костенко за різними напрямками давно став предметом дослідження вітчизняних науковців (Х. Волощак, Г. Губарева, Л. Мацько, Л. Прокопович, К. Твердовська та ін.). Л. Прокопович здійснює глибокий аналіз значної гами кольорового спектра, що трапляється у поезіях Ліни Костенко, визначає закономірності та особливості образно-естетичного й експресивного розвитку текстових реалізаторів цього категоріального поняття [4, с. 128].

Простежено, що одним із найглибших наукових досліджень з аналізу колірної палітри творів Ліни Костенко є дисертація Г. Губаревої «Семантика та стилістичні функції кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко» (2002 р.). Основні ідеї та аспекти наукової праці спрямовано на студіювання кольору як символу (колір сягає меж позначення забарвлення, він може означати чистоту душі людської, порожнечу, вічність тощо); стилістичних функцій кольоративів (контрастності, емоційної напруги, індивідуальності тощо); частотності та систематику функціонування кольорономінативів, їх спроможність утворювати лексико-семантичні поля за основним кольором і відтінками.

Отже, у літературознавчих, лінгвістичних студіях, присвячених творчості Ліни Костенко, основна увага зосереджується на філософських, морально-етичних та історичних аспектах її поезії. Утім, семантика кольору як засіб репрезентації почуттєвих станів залишається недостатньо дослідженою, що зумовлює актуальність обраної теми та необхідність її подальшого наукового опрацювання.

Мета статті – дослідити семантичні особливості кольоростем у поезіях Ліни Костенко та визначити їх роль у відтворенні почуттєвих станів ліричного суб'єкта. Відповідно до поставленої мети передбачено виконання таких завдань: проаналізувати основні кольорові образи в поетичних текстах; з'ясувати їх емоційне та символічне навантаження; простежити контекстуальну зумовленість значень кольору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кольоративність реалізується в початкових формах значення слів (словах-лемах), що відображають ознаковість за спектральною характеристикою, утворюючи ядро кольорів. Окрім цього, навколишній простір описують, змальовують, оспівують опосередкованими кольорами. Сьогодні особливості творення кольорів, процеси сприймання та розрізнення їх вивчаються на помежів'ї фізіології, фізики, психології, соціолінгвістики, літературознавства. В освітньо-професійних програмах певних спеціальностей функціонують навчальні компоненти «Кольорознавство», «Кольорологія». Відтінки кольорового позначення, колірний символізм, асоціативність сприймання довкілля та реакції на сприймання можуть вияскравлюватися у звуковій мовній палітрі, що нині є складником дослідження «Фоносемантики».

Колір у поезіях Ліни Костенко виступає важливим компонентом художньої образності, оскільки забезпечує глибоку емоційно-асоціативну наповненість тексту. Кольорові номінації у творах поетеси не зводяться до опису зовнішнього світу, а набувають символічного значення, стаючи засобом репрезентації внутрішніх почуттєвих станів ліричного суб'єкта. Через колір Ліна Костенко передає складні психологічні переживання, емоційні напруження та філософські роздуми над сенсом людського буття.

Одним із найчастотніших у поетичному доробку поетеси є білий колір, який традиційно асоціюється з чистотою, світлом, духовною ясністю. У поезіях Ліни Костенко («Біла симфонія», «Синички на снігу», «Крила», «Львівські голуби», «Світлий сонет» та інших) білий часто символізує внутрішню гармонію, моральну стійкість, духовне оновлення людини, стремління до висот, божественної чистоти, поєднання ніжності та спокою. У вірші «*І все на світі треба пережити...*» про білий колір не мовиться, однак світла образна тональність підкреслює ідею духовного зростання через життєві випробування:

*«І все на світі треба пережити,
Бо кожен фініш — це, по суті, старт».*

У контексті поезії білий колір імпліцитно репрезентує стан внутрішнього очищення, готовності до нового життєвого етапу. Він функціонує як маркер оптимізму й віри в духовну силу людини.

Протилежного емоційного забарвлення набуває чорний колір, який у ліричних творах поетеси здебільшого пов'язаний із трагічними переживаннями, болем, самотністю та відчуттям екзистенційної порожнечі. У вірші *«Моє життя — окрасць хліба...»* чорний колір стає ключовим елементом емоційної картини:

*«Моє життя — окрасць хліба
На чорній скатертині днів».*

Образ «чорної скатертини» символізує тягар життєвого досвіду, гіркоту прожитих років, внутрішню втомленість ліричного героя. Чорний колір виконує функцію психологічного тла, на якому розгортається драматичне осмислення людського буття.

У катрені Ліни Костенко –

*«Чорний сон віків не збудеться
Що мине а що й забудеться
Що засне а що й розбудиться
Чорний сон віків не збудеться»*

чорний колір у поєднанні з іменником «сон» символізують неволю, застій, історичне приспане безпам'ятство. Проте дієслова майбутнього часу «не збудеться», «забудеться», «розбудиться» заперечують чорність, пророкують упевненість у щасливому майбутті. Ідейну сутність кольористичного твору підсилює анадиплосис (з грец. *anadiplosis* – «здвоєність», «подвоєння») *«Чорний сон віків не збудеться»*, який набуває ознак стилістичної фігури, що розпочинає і завершує вірш, перетворює його зміст на своєрідний заклик-медитацію вірити у світле майбуття.

Важливе місце в поетичній палітрі Ліни Костенко посідають сині та блакитні кольори, які здебільшого асоціюються зі спокоєм, задумою, спогадами та філософським осмисленням часу. Ці кольори створюють атмосферу внутрішньої тиші, зосередженості та самоспоглядання. У поезіях, де домінують сині образи, ліричний герой перебуває в стані роздумів над сенсом життя таплинністю часу:

*«І небо синє, і тиша синя,
І час спинився між двох доріг».*

Повтор кольору посилює емоційний ефект, акцентуючи на стані зупиненого часу та внутрішньої зосередженості. Синій колір у цьому контексті стає символом глибини думки та внутрішньої самотності.

Не менш виразною є семантика червоного кольору, який у віршах мисткині має амбівалентний характер. Із одного боку, червоний асоціюється з життєвою енергією, силою почуттів, любов'ю, пристрастю, з іншого – із болем, кров'ю, трагізмом історичного досвіду. У громадянській ліриці поетеси червоний колір часто виконує функцію емоційного символу національної пам'яті, уособлюючи драматичні сторінки історії та страждання народу.

На особливу увагу заслуговує аналіз послуговування Ліною Костенко сірим і темним відтінками, які репрезентують стан зневіри, втрати життєвих орієнтирів, внутрішньої спустошеності. Ці кольори часто з'являються в поезіях із мотивами самотності та відчуження, посилюючи психологічну напругу тексту.

Таким чином, кольорова система поезій Ліни Костенко є складною та багатовимірною. Кожен колір функціонує як емоційний маркер, що допомагає авторці передати тонкі відтінки почуттів, психологічні стани та філософські узагальнення. Семантика кольору в поезіях Ліни Костенко формує цілісну художню модель внутрішнього світу людини, у якій емоції набувають зорово-образного втілення.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи.

У ході дослідження встановлено, що семантика кольору в поезіях Ліни Костенко є важливим засобом художнього осмислення внутрішнього світу людини. Кольорові образи репрезентують почуттєві стани ліричного суб'єкта, надаючи поетичному тексту емоційної глибини та філософської насиченості. Значення кольору є контекстуально зумовленим і може змінюватися залежно від художнього задуму авторки.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розширенні кола аналізованих текстів та застосуванні порівняльного підходу до вивчення семантики кольору в українській поезії.

Література

1. Костенко Ліна. Триста поезій. Вибрані вірші. Серія «Українська Поетична Антологія». Київ : А-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2012. 416 с.
2. Левченко О., Лотоцька Н. Кольороназва білий як маркер ідіолекту (на матеріалі текстів Р. Іваничука). Лінгвістичні студії. Випуск 14. 2021. С. 131–142. URL: <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2021.41.13> (дата звернення: 05.02.2026).
3. Марчук Л. Ментальні особливості кольороназв у сучасних українських постмодерністських художніх текстах. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*. Vol. V. 2017. pp. 123–127. URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-ukrainica-posnaniensia/2017-tom-5/studia_ukrainica_posnaniensia-r2017-t5-s123-127.pdf (дата звернення: 05.02.2026).
4. Прокопович Л. С. Кольоративна лексика в поетичному дискурсі Ліни Костенко. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Випуск 1 (3). 2016. С. 128–134. URL: [https://pp-msu.com.ua/web/uploads/pdf/%201\(3\)_128-134.pdf](https://pp-msu.com.ua/web/uploads/pdf/%201(3)_128-134.pdf) (дата звернення: 05.02.2026).

Halyna Kuznetsova, Anna Sykalchuk. The Semantics of Colour as a Representation of Emotional States in Lina Kostenko's Poetry

Abstract. The article explores the semantics of color as a significant artistic means in Lina Kostenko's poetry. Special attention is paid to the symbolic functions of white, black, red, blue, gray, green, and golden colors as representatives of emotional and psychological states of the lyrical subject. The study analyzes the ways in which color imagery contributes to the formation of philosophical depth, emotional tension, and conceptual integrity of the poetic text. The authors prove that color in Lina Kostenko's works performs not only a descriptive but also a semantic and worldview-forming function, revealing existential reflections, national identity, and spiritual values. The system of color symbolism is interpreted as an essential component of the poet's individual style.

Key words: color semantics, symbolism, emotional states, lyrical subject, poetic imagery, Lina Kostenko, Ukrainian poetry.

УДК 811.161.2

Наталія Медвідь, Анастасія Позднякова

ФЕМІНІТИВИ В СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ

У статті досліджено особливості функціонування фемінітивів у сучасному українському медіадискурсі. Обґрунтовано, що медіадискурс як динамічне та мультимодальне комунікативне середовище відіграє ключову роль у нормалізації фемінітивів.

Ключові слова: фемінітиви, медіадискурс, гендерно чутлива мова, ЗМІ, комунікативне середовище.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному суспільстві гендерна рівність постає одним із визначальних чинників сталого розвитку, що знаходить відображення в усіх

сферах життєдіяльності, зокрема в мовній практиці та медійному просторі. Фемінітиви як мовні одиниці на позначення осіб жіночої статі за професією, соціальним статусом чи іншими характеристиками виконують важливу соціокультурну функцію, сприяючи подоланню гендерних стереотипів.

В українському контексті, де тривають активні суспільні дискусії щодо реалізації принципів гендерної політики, проблема функціонування фемінітивів у медіадискурсі набуває особливої актуальності. Засоби масової інформації не лише відображають мовні тенденції, а й формують громадську думку та впливають на унормування мовних практик. Актуальність дослідження зумовлюється також змінами, внесеними до Українського правопису, які унормовують і розширюють можливості вживання фемінітивних форм у сучасній українській мові, що актуалізує потребу їх системного наукового осмислення та аналізу практик функціонування.

Проблематика фемінітивів є предметом наукових розвідок у сучасному українському мовознавстві. Вагомий внесок у її розроблення зроблено М. Брус, яка проаналізувала історичний розвиток і функціонування фемінітивних форм. Дослідження гендерної лінгвістики в контексті феміністичної теорії представлено у працях М.Гінзбурга, О. Кісь, О. Левченко, М. Маєрчик, Т. Марценюк та ін. Стилистичний аспект вживання, особливості словотвору, семантика, функції фемінітивів були предметом наукових розвідок Б. Борщевського, М. Вакуленка, Л. Марчук, М. Навальної, Т. Нестеренко, Л. Шевчук, А. Шеремет та ін. Попри наявність теоретичних напрацювань, комплексні дослідження функціонування фемінітивів в українському медіадискурсі залишаються недостатньо представленими, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є дослідження особливостей функціонування фемінітивів у сучасному медіадискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медіадискурс у сучасній лінгвістиці розглядається як складне багатовимірне комунікативне явище, що охоплює тексти, породжені засобами масової інформації – пресою, телебаченням, цифровими та онлайн-платформами. Він функціонує як різновид інституційного дискурсу, орієнтованого на широку аудиторію та спрямованого на інформування, інтерпретацію подій, формування громадської думки.

Водночас медіадискурс постає як динамічне соціокомунікативне середовище, у межах якого мова виконує не лише репрезентативну, а й конструктивну функцію, беручи участь у творенні соціальної реальності, зокрема гендерних норм та ідентичностей. У цьому контексті використання фемінітивів набуває особливої ваги: медіадискурс виступає ефективним інструментом утвердження принципів гендерної рівності, оскільки фемінітивні форми – іменники жіночого роду на позначення професій, соціальних статусів чи ролей жінок – протидіють усталеному андроцентризму мовної системи [5].

Однією з визначальних характеристик медіадискурсу є його масовість і публічність, що створює сприятливі умови для інституціоналізації та нормалізації нових мовних практик, зокрема фемінітивних форм. Завдяки широкому охопленню аудиторії засоби масової інформації істотно впливають на формування мовних звичок і стандартів комунікації.

У сучасному українському інформаційному просторі простежується систематичне впровадження фемінітивів для позначення жінок у професійних і суспільно значущих ролях. Таке регулярне використання сприяє переходу фемінітивів із периферійного вжитку до статусу нормативно прийнятних мовних одиниць.

Водночас публічний характер медіадискурсу зумовлює активізацію суспільних дискусій щодо доцільності та нормативності фемінітивів. У професійному медійному середовищі їх уживання здебільшого інтерпретується як прояв гендерної чутливості та дотримання принципів рівності. Натомість у соціальних мережах нові форми нерідко зазнають критики як незручні або штучні, що відображає наявність суперечностей у

суспільному сприйнятті та засвідчує перехідний характер сучасних мовних трансформацій [2; 4].

Важливою характеристикою сучасного медіадискурсу є його динамічність та адаптивність, зумовлені інтенсивними соціальними трансформаціями. У зв'язку з цим фемінітиви чутливо реагують на суспільні зміни та відображають актуальні процеси переосмислення гендерних ролей. Їхнє формування й унормування відбувається у контексті сучасних подій, що зумовлює поступову нейтралізацію розмовних конотацій окремих форм і їхню інтеграцію до нейтрального мовного вжитку. Для репрезентації жінок, залучених до військової служби чи професійної діяльності в умовах війни, уживаються форми «борчиня», «плавчиня», «поліціантка», які дедалі частіше сприймаються як нормативні.

Динаміка медіамовлення виявляється у паралельному функціонуванні варіантних форм (наприклад, «скрипачка» і «скрипалька») та активному словотворенні за допомогою суфіксів -к-, -иц-, -ин- («прем'єрка», «лікарка», «мисткиня»). Ці процеси засвідчують не лише мовну варіативність, а й пошук оптимальних моделей фемінізації назв професій і соціальних ролей.

У військовому та суспільно-політичному дискурсі фемінітиви виконують також ідеологічну функцію, сприяючи деконструкції усталених гендерних стереотипів. Їх уживання актуалізує образ жінки як активного суб'єкта суспільних процесів. Це простежується в матеріалах українських медіа, де уживаються форми «директорка», «експертка» та інші фемінітиви на позначення професійного статусу жінок.

Крім того, медіадискурс характеризується мультимодальністю, що передбачає поєднання текстових, візуальних та аудіальних компонентів. Така інтеграція підсилює вплив гендерно маркованих мовних засобів на формування гендерної чутливості аудиторії. Відповідно до рекомендацій Європейського інституту гендерної рівності гендерно чутлива мова в медіа передбачає уникнення стереотипізації, зокрема використання форм чоловічого роду як універсальних [2].

Уживання фемінітивів у сучасному медіапросторі слід розглядати як складову ширшої стратегії формування гендерно чутливого дискурсу, що поєднує мовні інновації з візуальними репрезентаціями жінок-лідерок (наприклад, підписи «директорка», «професорка» до відповідних фотографій) і сприяє трансформації соціальних уявлень про гендерні ролі [6].

Іншою суттєвою характеристикою медіадискурсу є його вплив на формування громадської думки та утвердження принципів гендерної рівності. Засоби масової інформації не лише відображають соціальні норми, а й активно їх конструюють, зокрема шляхом упровадження гендерно чутливої мовної практики, у межах якої фемінітиви постають засобом протидії дискримінаційним моделям репрезентації.

В українському мовному просторі фемінітиви відображають процеси соціальної трансформації та поступово розширюють сферу свого функціонування: від традиційно фемінізованих професійних назв («акторка», «вчителька») до позначення політичних і владних позицій («президентка», «канцлерка»). Водночас простежуються певні структурні прогалини та асиметрії, зумовлені домінуванням бігендерних лексем («директор», «депутат»), які в узагальненому значенні репрезентують переважно маскулінний рід. Це впливає на сприйняття: активне використання в медіа нормалізує фемінітиви, робить їх частиною гендерної культури [4].

Аналіз використання фемінітивів в українських ЗМІ є ключовим для розуміння динаміки гендерно чутливої мови в сучасному суспільстві. Фемінітиви як слова жіночого роду на позначення жіночих професій, статусів чи ролей активно інтегруються в медійний дискурс, але їхній розподіл нерівномірний і залежить від типу медіа, регіону та контексту. Згідно з дослідженнями фемінітиви в українських медіа характеризуються прагненням до гендерної рівності, але стикаються з опором через стереотипи та консервативні мовні норми.

Аналіз функціонування сучасного українського медіапростору засвідчує виразну тенденцію до активізації вживання фемінітивів, зокрема в онлайн-виданнях та загальнонаціональних засобах масової інформації. Цьому сприяють оновлені правила українського правопису, які дозволяють утворювати форми жіночого роду за допомогою суфіксів -к-, -иц-, -ин- [6].

Інтернет-видання фіксують такі фемінітиви: «авторка», «дизайнерка», «режисерка», «верстальниця», «радниця», «майстриня», «філологиня». Такі форми слугують для подолання стереотипів про маскуліність багатьох посад, підкреслюючи рівність жінок у всіх сферах діяльності. Однак ставлення до них неоднозначне. Одні науковці вважають нові фемінітиви неприродними для української мови, а інші вбачають у них маркери гендерної справедливості.

Регіональні особливості вживання фемінітивів демонструють значні варіації. Моніторинг гіперлокальних медіа Сумської області показав середній індекс гендерної чутливості. Часто форми фемінітивів використовуються непослідовно. У межах однієї публікації жінку номінують і «директором», і «директоркою» [5].

Особливий інтерес становить аналіз використання фемінітивів військової тематики. Серед них найпоширенішими є такі: «військовослужбовиця», «заступниця міністра оборони України», «речниця ЗСУ», «офіцерка», «медикиня військового госпіталю», «солдатка», «розвідниця», «артилеристка», «десантниця», «навідниця». Наприклад, «військовослужбовиця спецпідрозділу “Азов”», «заступниця міністра оборони України Ганна Маляр», «речниця Спільного координаційного центру Наталія Гуменюк», «медикиня з Кіровоградщини Христина Задорожна», «снайперка Євгенія Смарагд».

Соціологічний аспект використання фемінітивів в українській мові демонструє гендерні відмінності: жінки більш прихильні до фемінітивів і більш чутливі до питань рівності, тоді як чоловіки надають перевагу гендерно нейтральним формам. У медійному контексті, художньому та розмовному стилях фемінітиви активно використовують, а в офіційно-діловому спілкуванні з метою стандартизації переважає чоловічий рід [2].

Отже, проведений аналіз засвідчує поступове розширення функціонального поля фемінітивів в українських засобах масової інформації, з виразною тенденцією до їх інтенсивнішого використання в загальнонаціональних та онлайн-виданнях. Уживання фемінітивних форм сприяє підвищенню рівня соціальної репрезентації жінок у публічному дискурсі. Водночас їх повноцінна інтеграція в сучасну мовну практику потребує подальшої кодифікації.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Проведене дослідження засвідчує поетапне розширення сфери функціонування фемінітивів в українському медіапросторі, зокрема їх активне впровадження в практиці загальнонаціональних та онлайн-видань. Використання фемінітивних номінацій сприяє посиленню соціальної репрезентації жінок у публічному дискурсі. Разом із тим повноцінна інтеграція цих форм у мовну систему потребує подальшої нормативної уніфікації та вироблення чітких стилістичних орієнтирів.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є системний моніторинг уживання фемінітивних форм у цифровому медіасередовищі за допомогою технологій штучного інтелекту.

Література

1. Брус М. П. Фемінітиви в українській мові: генеза, еволюція, функціонування : монографія. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019. 440 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Brus_Mariia/Feminityvy_v_ukrainskii_movi_heneza_ev_oliutsiia_funktsionuvannia.pdf (дата звернення: 10.01.26).

2. Гендерні медійні практики: навчальний посібник. Київ, 2014. 206 с. URL: <https://www.osce.org/sites/default/files/f/documents/c/3/284966.pdf>

3. Кісь О. Фемінізм в Україні: кроки назустріч собі. Ч. 2. Держава і жіночі рухи. URL: <https://genderindetail.org.ua/season/topic/genderaftereuromaidan/feminizm-v-ukraini-kroki-nazustrich-sobi-ch-2-derzhava-i-zhinochi-ruhi-1341047.html> (дата звернення: 14.02.26).

4. Козачишина О. Л., Мосійчук А. В. Фемінітиви у сучасному українському газетному дискурсі. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/05/FeminitivesinModernUkrainianNewspaper-Discourse-O.-L.-Kozachyshyna-A.-V.-Mosiichuk.pdf> (дата звернення: 16.01.26).

5. Кравець Т. В. Мовні трансформації гендерних стереотипів у позначенні професій українськими ЗМІ. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/5_2021/part_1/8.pdf (дата звернення: 18.01.26).

6. Тріщук О.В., Гриненко В.А. Вживання фемінітивів у сучасних українських медіа. URL: <https://ttdruk.vpi.kpi.ua/article/view/291512/291295> (дата звернення: 15.02.26).

Nataliia Medvid, Anastasia Pozdniakova. The Feminitives in Contemporary Media Discourse.

Abstract. The article analyzes the specific features of functioning the feminitives in contemporary Ukrainian media discourse. It substantiates that media discourse, as a dynamic and multimodal communicative environment, plays a significant role in the processes of normalization and dissemination of gender-marked lexical forms. Particular attention is paid to the role of mass media in shaping language practices and promoting gender-sensitive language in the public sphere.

Key words: feminitives, media discourse, gender-sensitive language, mass media, communicative environment.

УДК 811.161.2'42'38:821.161.2-1

Олена Похилюк

РИТОРИЧНІ ЗАКЛИКИ В ПОЕТИЧНІЙ МОВОТВОРЧОСТІ ТЕТЯНИ ЯКОВЕНКО

У статті представлено комплексний лінгвопрагматичний та когнітивно-дискурсивний аналіз риторичних закликів у поетичному ідіолекті відомої української поетеси Тетяни Яковенко (на матеріалі збірки «У глибині небес...»). Досліджено функціонування риторичних фігур не лише як стилістичних засобів експресії, а як потужних інструментів персвазії, здатних моделювати вольовий імпульс та трансформувати ментальний стан реципієнта.

За допомогою синтезу стилістичного, структурно-функціонального та контекстуально-інтерпретаційного методів виявлено та класифіковано основні моделі зверненого мовлення за трьома функціональними парадигмами: екзистенційно-духовні імперативи, націоналістичні апеляції та заклики до духовного самозахисту. Особливу увагу приділено категоріям етосу та пафосу як засобам побудови «тактики солідарності» з читачем. Обґрунтовано, що використання фігури градації та посиленої окличної інтонації дозволяє авторці «опредметнювати» колективний досвід страждань, перетворюючи його на заклик до активної життєвої позиції. Результати дослідження розкривають роль риторичної уяви та спільної пам'яті у формуванні духовного стоїцизму та сучасного національного світогляду в поетичній мовотворчості авторки.

Ключові слова: поетичний ідіолект Тетяни Яковенко, риторичний заклик, персвазія, когнітивно-дискурсивна парадигма, етос, пафос, національний світогляд, тактика солідарності.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дослідження сучасного поетичного дискурсу в межах когнітивно-дискурсивної парадигми дозволяє розглядати літературний текст як складну систему активної взаємодії між автором та реципієнтом. У ландшафті сучасної української літератури особливого значення набуває «риторика звернення» як механізм артикуляції екзистенційних тривог та засіб зміцнення колективної ідентичності в періоди історичних випробувань. Риторичні фігури в поезії перестають бути лише естетичними прикрасами, перетворюючись на потужні інструменти переконання, що здатні моделювати ментальний та емоційний стан читача. Вивчення цих процесів на матеріалі творчості Тетяни Яковенко, зокрема її збірки «У глибині небес...», є актуальним науковим завданням, оскільки дозволяє розкрити способи функціонування художнього слова як засобу формування національного світогляду та духовної стійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Питання риторичної організації тексту та стратегій комунікативного впливу посідають чільне місце в сучасних філологічних розвідках. Теоретичний фундамент дослідження персвазивної функції мовлення та аналізу мотивів оратора закладено у фундаментальних працях К. Берка [1] та Х. Перельмана [2], чії концепції дозволяють розглядати риторику як засіб активного впливу на свідомість адресата. Проблема класифікації синтаксичних фігур та їхньої функціональної співвіднесеності в межах різних стилів мовлення ґрунтовно висвітлена у розвідці А. Шоблінскаса [7].

Вагоме значення для розуміння механізмів емоційного нагнітання та експресивності тексту мають праці Л. Білоконенко [3], присвячені вивченню емпатичних фігур, зокрема градації, та О. Хорошевої [6], яка аналізує роль стилістичних фігур у складній архітектоніці художнього та публіцистичного тексту. Сучасні аспекти реалізації комунікативних стратегій і практичне використання риторичного інструментарію в межах дискурсивного аналізу представлені у працях В. Волошука [4] та М. Тхора [5].

Проте, попри наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань щодо природи риторичних фігур, специфіка функціонування риторичних закликів у межах ідіолекту Тетяни Яковенко ще не була об'єктом цілісного лінгвопрагматичного аналізу, що й зумовлює необхідність нашої розвідки.

Метою дослідження є здійснення комплексного аналізу структурно-функціональних та когнітивно-дискурсивних параметрів риторичних закликів у поетичній мовотворчості Тетяни Яковенко (на матеріалі збірки «У глибині небес...») [8], виявлення їхньої ролі у формуванні тактики солідарності та проектуванні самобутнього національного світогляду.

Для досягнення поставленої мети використано сукупність загальнонаукових та спеціальних філологічних методів: метод стилістичного аналізу – для характеристики експресивного забарвлення риторичних фігур; лінгвопрагматичний метод – для виявлення інтенцій автора та персуазивного ефекту висловлень; структурно-функціональний метод – для класифікації моделей зверненого мовлення за їхньою будовою та роллю в тексті; метод контекстуально-інтерпретаційного аналізу – для з'ясування авторських конотацій та символічного змісту поетичних експресем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження риторичних закликів у поезії Тетяни Яковенко дозволяє розкрити динамічну природу її комунікативної стратегії, спрямованої на інтенсивну взаємодію з реципієнтом. У межах художнього тексту ці фігури стають ключовим інструментом прямої спонукальної дії, де мовна енергія трансформується у вольовий імпульс, що спонукає читача до внутрішнього перетворення та активного самовизначення.

У поетичному дискурсі Тетяни Яковенко риторичні заклики є засобом активної персвазії. Згідно з теорією Х. Перельмана, «...переконувати – це означає впливати на інших, чи то спрямовуючи їхнє мислення, чи то збурюючи або заспокоюючи їхні емоції, чи то

керуючи їхніми діями» [2, с. 71]. Авторка активно генерує імперативні конструкції, які моделюють поведінку адресата, причому «кожне мовлення адресовано аудиторії, проте часто забувають, що це стосується також усього написаного» [2, с. 71].

Спираючись на класифікацію А. Шоблінського, виокремлюємо риторичні заклики як складник риторичних та архітектонічних фігур (зокрема градації та паралелізму), залишаючи поза увагою аномальні конструкції, оскільки вони не є системними для ідіостилу поетки [7, с. 124-125].

Першу групу закликів у мовотворчості Т. Яковенко становлять екзистенційно-духовні імперативи, спрямовані на збереження внутрішньої стійкості особистості. «Щойно комунікація береться впливати на одну чи більше осіб, щоби спрямувати їхнє мислення... вона починає належати до королівства риторики» [2, с. 162]. Це «королівство» в поетки будується на закликах до молитви та вірності своїй землі: *Думкою не змалій, / Не похитнися, бо / Ти – на своїй землі, / А над тобою – Бог!* [8, с. 3]; *Тут твоя правда. / Живи, молись, / В долі й недолі* [8, с. 16]; *Отак собі живи, нікого не люби, / Нікого не люби, / Окрім дітей і Бога* [8, с. 20]; *Отак собі піди в Господні небеса. / Нічого не візьми / З собою, / Крім молитви...* [8, с. 20]. У цих рядках заклики до «життя» та «молитви» виконують функцію морального орієнтира, що утворює сакральний зв'язок людини з Творцем.

Друга важлива лінія – націоцентричні заклики до консолідації. Тетяна Яковенко використовує вокативи *браття* та *братове* для створення спільного комунікативного поля. «Мовець переконує аудиторію за допомогою стилістичних ідентифікацій; акт переконання діє, щоби забезпечити ідентифікацію аудиторії з інтересами мовця» [1, с. 570]. Поетка ідентифікує себе з народом, висуваючи заклики-вимоги: *Бережімо, браття, рідну мову й волю, / Захищаймо, браття, поки ще не пізно...* [8, с. 38]; *Молімося, братове, за любов / Та злагоду у власних душах грішних, / Поки є вибір, поки ще не пізно, / Поки живем...* [8, с. 192]. Ритміка цих закликів посилюється через нагнітання закличних настанов, де «серед власне архітектонічних конструкцій виокремлюються градації, які завдяки своїй специфічній інтонації створюють ефект напруги, а також сприяють динамічному та стрімкому розгортанню думки» [4, с. 178].

Особливого емоційного піку авторка досягає у закликах-вивільненнях та закликах-протестах. Часто вони реалізуються через фігуру градації (ступенювання). Як зазначає Л. Білоконенко, «ступенювання (градація)... полягає в поступовому нагнітанні засобів художньої виразності для підвищення (клімакс) або зниження (антиклімакс) їхньої емоційно-сислової значущості» [3, с. 224]. Клімакс заклику спостерігаємо у віршах про внутрішню свободу та розрив із минулим: *Вийди! / Двері відчинені! Вийди! / Там привид кохання / колихається легко / сріблястим туманом / і пахне жасмином. Вийди! / Двері нарозтіж!* [8, с. 47]. Тут тричі повторена лексема *Вийди!* створює ефект невідворотності дії. Подібне нагнітання бачимо й у закликах до жорсткого самозахисту душі: *Не прощай! / Ти не в церкві і не в лікарні. / Маєш право таке – не простити і не забути!* [8, с. 130]; *Вибивай! / Клином – клин, / а цинізмом – дитячу щирість* [8, с. 131]; *Забувай! / Засівай травою! / Хай пасеться товар байдужий / На сльозах твоїх, / і образах, / і усіх твоїх попелищах!* [8, с. 131]. Такі конструкції часто супроводжуються окличною інтонацією. «Основна функція риторичних окликів, які здебільшого пунктуаційно виокремлені..., полягає у формуванні підвищеної авторської модальності» [6, с. 174].

Висока модальність закликів Т. Яковенко виявляється у зверненнях до національних геніїв та традицій, де спонування набуває форми етичного обов'язку: *О Господи, прислухайтесь, панове, / Як, впереміш з гарячими сльозми, / Лунає українське Боже слово – / Шевченкові «Давидові псалми»!* [8, с. 77-78]; *Перед генієм слова й духу / Розступайтесь по під тини, / Не чіпайте його кожуха / І не лізьте йому в штани...* [8, с. 85].

Важливо, що «градація може вступати у взаємодію з іншими стилістичними прийомами (антитезою, оксимороном, ампліфікацією, лексичним повтором, синтаксичним паралелізмом, парцеляцією, анафорою...)» [3, с. 228]. У поезії Яковенко заклики часто взаємодіють із метафорою «самопосади», де спонування до дії стає способом виживання

душі: *Хуртовина виє їй колеться, / Шаленіє, / а проте – / Посади собі шовковицю, / Посади, нехай росте!* [8, с. 120]; *Посади собі, хоч поки що / В зимовій своїй душі* [8, с. 120]. Тут заклики *посади, нехай росте* виконують функцію індикації надії, де кожна наступна фраза посилює емоційний фон.

Загалом, риторичні заклики в поезії Тетяни Яковенко є засобом моделювання активної життєвої позиції. Вони інтимізують текст (напр., *Зітри сльозу, графинечко, зітри* [8, с. 133]), виражають патріотичний імператив (*Соболівко найкраща... Хай променіє щастям* [8, с. 62]) та формують філософську концепцію стоїцизму (*Собою будь! І в сутінках – собою!* [8, с. 36]). Через ці фігури авторка не просто описує світ, а активно його перетворює, змушуючи реципієнта відчувати силу «українського Божого слова».

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Проведене дослідження поетичної збірки Тетяни Яковенко «У глибині небес...» довело, що риторичні заклики є фундаментальною конструктивною основою її ідіолекту. Ці фігури функціонують як когнітивно-дискурсивні інструменти активної персвазії, що забезпечують емоційний резонанс між автором та читачем. Риторична система поетки базується на синтезі традиційної народнопісенної символіки та витонченої інтелектуальної метафорики, що дозволяє «опредметнювати» колективні страждання, перетворюючи їх на вольовий імпульс.

Виявлено три основні функціональні парадигми закликів: екзистенційно-духовні імперативи (збереження внутрішньої стійкості), націоцентричні апеляції (консолідація суспільства) та заклики до духовного самозахисту (формування стоїцизму). Застосування градації та окличної інтонації дозволяє авторці посилювати модальність висловлення, змушуючи реципієнта зайняти активну життєву позицію. Риторика Яковенко не лише описує світ, а й трансформує його через «українське Боже слово», вибудовуючи простір національної солідарності.

Перспективи подальших розвідок полягають у проведенні порівняльного аналізу риторичних стратегій Т. Яковенко з творчим доробком інших представників сучасної української поезії, а також у глибшому вивченні взаємодії риторичних фігур із механізмами опрацювання колективної історичної пам'яті за допомогою методів лінгвосинергетики.

Література

1. Burke K. *A grammar of motives and a rhetoric of motives*. World Publishing Company, 1962.
2. Perelman Ch. *The realm of rhetoric*. University of Notre Dame Press, 1982.
3. Білоконенко Л. Емфатичні фігури. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Філологічні науки (мовознавство)*, 2022. № 17. С. 192–237. DOI: <https://doi.org/10.24919/2663-6042.17.2022.19>
4. Волошук В. І. Використання риторичних фігур та тропів у німецькому політичному дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2022. № 56. С. 29–32. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2022.56.7>
5. Тхір М. Реалізація комунікативних стратегій Джозефа Байдена та Дональда Трампа під час їхніх президентських дебатів 2024 року. *Лінгвістичні студії*, 2024. № 48. С.48–60. DOI: <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2024.48.4>
6. Хорошева О. О. Стилїстичні фігури в системі архітектоники есе Юрія Андруховича. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Філологічні науки (мовознавство)*, 2022. № 17. С. 169–181. DOI: <https://doi.org/10.24919/2663-6042.17.2022.18>
7. Шоблинскас А. Синтаксические фигуры: классическая и функциональная соотнесенность. *Общелитературный язык и функциональные стили: сборник научных трудов* / под ред. И. Палениса. Вильнюс: Мокслас, 1986. С. 124–125.
8. Яковенко Т. В. У глибині небес...: поезії. Вінниця, 2020. 224 с.

Olena Pokhyliuk. Rhetorical Exhortations in the Poetic Linguistic Output of Tetiana Yakovenko

Abstract. *This article provides a comprehensive linguopragmatic and cognitive-discursive analysis of rhetorical appeals within the poetic idiolect of the prominent Ukrainian poet Tetiana Yakovenko, drawing upon the collection *In the Depths of the Skies...* («U hlybyni nebes...»). The study examines the functioning of rhetorical figures not merely as stylistic devices for expression, but as potent instruments of persuasion capable of modeling volitional impulses and transforming the recipient's mental state.*

Through a synthesis of stylistic, structural-functional, and contextual-interpretative methods, the study identifies and classifies primary models of addressed speech according to three functional paradigms: existential-spiritual imperatives, nation-centered appeals, and calls for spiritual self-defense. Particular emphasis is placed on the categories of ethos and pathos as vehicles for constructing a «tactic of solidarity» with the reader. It is argued that the strategic use of gradation and heightened exclamatory intonation enables the author to «enmatter» the collective experience of suffering, transmuting it into a call for an active life position. The research findings elucidate the role of rhetorical imagination and communal memory in shaping spiritual stoicism and a modern national worldview within the poet's linguistic output.

Key words: *Tetiana Yakovenko's poetic idiolect, rhetorical appeal, persuasion, cognitive-discursive paradigm, ethos, pathos, national worldview, tactic of solidarity.*

УДК 811.161.2'271.12:316.774(477.63-21)

Анна Косарес

МОВНА КУЛЬТУРА КРИВОРІЗЬКИХ ЗМІ: АНАЛІЗ ТИПОВИХ ПОМИЛОК У МАСМЕДІА

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
Криворізького державного
педагогічного університету
Асмаковська Г. Г.

У статті проаналізовано типові мовні помилки, які трапляються в медійних текстах. Мовну культуру журналістських публікацій розглянуто з позиції якісного представлення інформації. Визначено, що значна кількість анормативів негативно впливає на реципієнта, викликає недовіру до авторитетності ЗМІ, свідчить про низький рівень грамотності медіапрацівників.

Ключові слова: *мовна культура, помилка, анорматив, мовна норма, ЗМІ, медійний текст.*

Мова засобів масової інформації є одним із ключових чинників формування мовної свідомості та мовної культури сучасного суспільства. Через медіатексти реципієнти щоденно засвоюють мовні зразки, лексичні новації та стилістичні моделі, що значною мірою впливає на рівень загальної мовної грамотності. Саме тому журналістське мовлення виконує не лише інформативну, а й нормативну функцію, виступаючи своєрідним орієнтиром дотримання норм української літературної мови. Культура мовлення в медіапросторі передбачає точність, логічність, нормативність і стилістичну доцільність висловлювання. Проте в умовах інтенсифікації інформаційних потоків, впливу розмовного мовлення та іншомовних елементів у сучасних ЗМІ дедалі частіше фіксуються відхилення від усталених мовних норм. Особливо помітними такі явища є в регіональних медіатекстах,

де мовні аномативи можуть закріплюватися в масовій свідомості, знижуючи мовний смак аудиторії та рівень довіри до інформаційних джерел [1; 3; 5].

Проблеми мовної норми, культури мовлення, типології мовних помилок і мовних аномативів у публічному та медійному дискурсі перебувають у центрі уваги сучасного мовознавства. Теоретичні засади культури української мови та нормативності мовлення розроблено в працях М. Волощак, С. Єрмоленко, Л. Мацько, І. Огієнка, О. Пономарева, М. Пентилюк, О. Сербенської, І. Ющука. Питання типології мовних помилок і мовних девіацій висвітлено в наукових розвідках Т. Бондаренко, А. Капелюшного, А. Куляса, В. Чередниченка та ін. Особливості функціонування мовних аномативів у сучасних ЗМІ, зокрема інтернет- та регіональних медіа, досліджували Ю. Варнавська, А. Землянська, Р. Зінчук, А. Нечипоренко, Л. Прокопчук, Н. Римар, О. Тепла, Н. Шульська, А. Яворський та ін. Важливе практичне значення для аналізу та усунення мовних помилок мають праці з редагування та довідники з культури мови, зокрема й у проєкції нових стандартів письма, Т. Берези, М. Тимошика, А. Яворського, В. Германа, Н. Малюги, В. Городецької та інші.

Актуальність дослідження полягає в щораз інтенсивнішому впливі масмедіа на формування мовної культури суспільства. Джерельною базою для наукової розвідки стали мовні помилки, дібрані з медіатекстів криворізьких ЗМІ (офіційні вебсайти, телеграм-канали).

У сучасному мовознавстві поняття мовної помилки посідає важливе місце, адже саме через відхилення від норми часто найяскравіше проявляється динаміка мовної системи, взаємодія усталених правил із реальним ужитком та вплив соціальних і когнітивних чинників на мовну поведінку носіїв [4]. Сучасні дослідники наголошують, що мова не є статичною структурою: норма постійно змінюється, реагуючи на нові комунікативні умови, культурні тенденції та суспільні процеси [5; 6]. У цьому контексті мовна помилка перестає бути лише «негативним відхиленням» і перетворюється на важливий науковий інструмент, який допомагає зрозуміти, як насправді функціонує мова в повсякденній комунікації.

Традиційно помилку розуміли як неправильне застосування мовної норми, що тлумачилася як єдино правильний спосіб використання мовних засобів [2]. Важливо акцентувати, що масмедіа в сучасному суспільстві виконують не лише інформативну та розважальну функції, а й потужну мовотворчу й нормативно-орієнтувальну. Щодня мільйони реципієнтів стикаються з мовленням журналістів, телеведучих, блогерів, авторів інтернет-видань і користувачів соціальних мереж. Саме тому медіапростір стає одним із головних каналів формування мовної культури, наслідування мовних моделей і закріплення тих чи тих норм або, навпаки, аномативів [5; 7]. Від якості мовлення в медіа значною мірою залежить мовна поведінка пересічних громадян, особливо молоді, яка орієнтується на популярних лідерів думок [2].

Проблема дотримання культури мовлення в масмедійній царині полягає в тому, що реальна практика медіакомунікації нерідко відстає від декларованих стандартів. З одного боку, ЗМІ офіційно мають бути носіями нормативного мовлення, адже вони претендують на статус суспільно значущих інституцій. З іншого боку, в умовах конкуренції за увагу аудиторії, швидкості виробництва контенту та комерційного тиску на редакції вимоги до мовної правильності часто відсуваються на другий план. Унаслідок цього в масмедійних текстах фіксуємо значну кількість мовних помилок різних рівнів – від орфографічних і пунктуаційних до лексичних, синтаксичних, стилістичних і комунікативних [7].

З-поміж проаналізованих регіональних медіаматеріалів значну частину складають ті, у яких зафіксовано орфографічні помилки. Наприклад: *Погабував перехожого* (1), де слово *погабував* хибує на неточність написання, воно не відповідає нормам української мови (правильна форма – *пограбував*). Ця помилка є орфографічною та лексико-орфографічною, оскільки порушує нормативне вживання дієслова. У виразі *У країнах* (2), наведеному у контексті повідомлення про відсутність води, очевидна друкарська помилка, адже нормативним варіантом є такий: *у кранах*. Аналогічно фіксуємо помилку у вислові

Громадські слухання (4) (нормативно: *громадські*). Серед орфографічних помилок є такі, що засвідчують недотримання норм подвоєння букв, наприклад, *святкування* (3).

Порушення правил милозвучності також є типовою помилкою у сучасних ЗМІ. Наприклад: *Проте у багатьох випадках...* (2); *Консультацій з громадськість* (4); *В Кривому Розі відбувся фестиваль* (1) (нормативно: у *Кривому Розі*); *склалась складна ситуація* (3); *сталась дорожньо-транспортна пригода* (3). До орфографічних помилок також зараховуємо порушення у правописі власних і загальних назв, а саме: *Земельного Кодексу України* (1) (нормативно: кодексу), *Криворізької Міської Ради* (2) (нормативно: міської ради), *Голові Райради* (1). Наявність орфографічних помилок у текстах регіональних медіа часто зумовлене впливом територіальних діалектів та мовною інтерференцією. Аналіз мовних девіацій демонструє, що недотримання норм правопису негативно впливає на авторитет видання та ускладнює сприйняття інформації аудиторією. Найбільш типовими порушеннями є помилки у написанні слів іншомовного походження, вживанні великої літери, норм милозвучності тощо.

Лексичні помилки засвідчують порушення норм слововживання і часто є наслідком недостатньої уваги автора до значення слова, його сполучуваності та стилістичних відтінків [7]. Одним із типових видів помилок є вживання в мовленні ЗМІ росіянізмів та калькованих мовних одиниць: *учбові тренування* (2), *виступ гурта* (3), *розіграш пройде в прямому ефірі* (1), де нормативною формою є лексема *відбудеться*, *ураган* (3), де нормативні відповідники *буря*, *шторм*. Калькованими є форми неправильного вживання прийменників, як-от: *програма по енергоефективності* (3), *рейд по магазинах* (1) (нормативно: *рейд магазинами*), *заяви приймаються по графіку* (1), *реалізували проєкт по модернізації* (3) (нормативно: з модернізації або щодо модернізації), *провели зустріч по обговоренню* (3), *виникла пожежа по причині короткого замикання* (3) (правильно: *через коротке замикання*), *виконали операцію по видаленню* (1). Наприклад, вислів *проводять роботи по ремонту* є ілюстрацією лексичної кальки з російської мови, де використано конструкцію *по ремонту*. У нормативній українській мові та публіцистичному стилі подібне словосполучення вважається небажаним, бо калькує російське і створює штучну конструкцію. Правильними та природними варіантами є такі: *ремонтні роботи* або *проводять ремонт*, оскільки вони відповідають граматичним стандартам слововживання, тому окреслені помилки можна кваліфікувати як лексико-граматичні.

Кальковані лінгвоодиниці зараховуємо до лексичних помилок, як-от: *відмінити рішення комісії* (1), де нормативно: *скасувати рішення*. У вислові *Нанесли по місту 40 пострілів* (3) фіксуємо кальку з російської мови, оскільки нормативно варто вживати так: *випустили 40 снарядів* або *здійснили обстріл*. Цей приклад ілюструє інтерференцію мовних норм (росіянізм), коли буквальный переклад з іншої мови замінює питомі українські відповідники. У вислові *миротворці ввели порядок* (3) також засвідчено кальку з російської мови, що не відповідає природній українській мові (нормативним для вживання має бути вислів *навели лад*). Це приклад лексичної кальки, коли буквальный переклад чужомовного виразу замінює питомий український еквівалент. Такі мовні девіації спотворюють мовлення журналістів, як-от у вислові *наступила ніч* (2), де нормативно українською мовою варто вживати *настала ніч*. Це приклад лексичної кальки, коли запозичення впливає на точність висловлювання. Використання слова *наступила* в цьому контексті є семантично неприродним і стилістично недоречним у публіцистичних текстах. Аналогічно фіксуємо кальковані одиниці: *були об'явлені результати* (3), до якої нормативно вдалою є така: *оприлюднені результати*. Наведемо й інші прикладати калькованих конструкцій: *діти втекли від учителя із-за страху* (2), *отримали перемогу* (1), *попали в аварію* (3), *получив сильні удари* (1), *виявилися постраждалими* (3). Вислів *зробив замічання* є лексичною калькою, коли буквальный переклад з російської мови замінив питомий український вислів (нормативний варіант: *зробив зауваження*). Ця помилка є семантично некоректною та стилістично недоречною, оскільки українське слово *зауваження* точніше передає сенс дії і відповідає літературній нормі.

Росіянізми досить поширені у мові медіа регіонального спрямування: *бойець слідом за дядьком* (2), *знайшов свій кінець* (1) (нормативно: *загинув, поліг, помер*), *відмінили святкування* (1) (нормативно: *скасували*). Не позбавлене мовлення журналістів регіональних медіа й уживання суржикових елементів, як-от: *в обичному режимі* (1), де нормативно має бути *у звичному режимі*; *жилого будинку* (1) (нормативно: *житлового будинку*), *внаслідок чого погіб чоловік* (1), *світло пропало в будинках* (1) (нормативно: *зникло світло*). Типовими помилками в мовленні представників ЗМІ є використання слова в невласливому йому значенні, неточного за змістом чи нехарактерного для сполучення в певному контексті, а саме: *кривдника синагоги* (2) (нормативно: *палій або злочинець*), *теги: лікування, благодійність, допомога тваринам* (2). У деяких мовних контекстах засвідчено лексико-семантичний нонсенс, а саме: *залишився ще ненароджений малюк* (1), *словами промовляли полеглі захисники* (1). Лексична надмірність засвідчена у прикладі *знайшли його тіло мертвим* (1), оскільки стилістично кращим варіантом буде *знайшли тіло* або *знайшли загиблого*. Інша текстова ілюстрація засвідчує неприродне для публіцистичного стилю слововживання *рефлекторно з'їхала з дороги* (4), де лексему *рефлекторно* варто замінити на нормативні одиниці *інстинктивно* або *неконтрольовано*. Це приклад стилістично недоречного запозичення, коли використання терміна порушує природну ритміку та читабельність повідомлення. В іншій ілюстрації *прозвучали дзвінки перемоги над фашистами* (1) звертаємо увагу на слово *фашистами*, яке вже набуло статусу застарілого кліше. Вважаємо, що доречніше вживати інші варіанти, а саме: *нацистами* або *військами гітлерівської коаліції* (лексико-орфографічна / стилістична девіація). Окремо варто звернути увагу на помилки на лексичному рівні, які спричиняють неправильне сприймання тексту й спотворюють інформацію. Наприклад: вислів *роми вкрали гроші, а співвітчизники – з гаманця* (1) має приховане ксенофобне протиставлення, створює упереджене враження. У контексті *перемістили у зону бойових дій* теж зафіксовано (2) неточне формулювання; нормативно: *відправили, спрямували*.

Отже, можемо підсумувати таке: мова медіа, особливо регіональних, перебуває в процесі динамічного розвитку та демократизації, що, з одного боку, веде до збагачення новими засобами, а з іншого – спричиняє значне поширення мовних анормативів на всіх рівнях, що вимагає постійної уваги редакторів та підвищення мовної культури журналістів.

Література

1. Варнавська Ю. В., Землянська А. В. Типові мовні помилки на сторінках ЗМІ у соцмережах (на прикладі телеграм-каналів «РІА-Мелітополь» та «ЗАПОРІЖЖЯ.ІНФО»). *Українські студії в європейському контексті* : збірник наукових праць. Київ : ГО «Інноваційні обрії України», 2025. Вип. №10. С. 7–12.
2. Дворецька Ю. Помилкаріум : моя українська правильна та вишукана : візуальний довідник. Київ : Основа, 2021. 128 с.
3. Землянська А. В., Варнавська Ю. В. Типові мовні помилки на сторінках ЗМІ у соцмережах (на прикладі телеграм-каналів). *Українські студії в європейському контексті*. 2025. № 10. С. 7–13.
4. Мариненко І. Орфографічні й лексичні помилки в інтернет-ЗМІ. URL : <https://philarchive.org/archive/MAR-155>.
5. Нечипоренко А. Ф. Мова ЗМІ та її вплив на формування культури мовлення. *Science and Education a New Dimension. Philology*, V (32), Issue: 122, 2017. С. 67–69. URL : <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Media-language-and-its-influence-on-the-formation-of-speech-A.-F.-Nechyporenko.pdf>
6. Січкач С. Трансформація мовної норми в сучасному медіа тексті: роль редактора. *Академічні візії*, 2025. Вип. 45. С. 1–10. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2177>
7. Шульська Н. М., Римар Н. Ю. Лексична культура місцевих ЗМІ: аналіз типових лінгванормативів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету* : зб. наук. пр. Одеса : Гельветика. 2022. Вип. 54. С. 122–126.

Список використаних джерел

1. Сайт телеканалу «Перший Міський». URL : <https://one.kr.ua/>
2. Сайт телеканалу «Рудана». URL : <https://rudana.com.ua/news>
3. Телеграм-канал «Перший Міський. URL : <https://t.me/onekrual>
4. Телеграм-канал «Рудана. URL : <https://t.me/rudanaty>

Anna Kosares. The Language Culture of Kryvyi Rih Media: A Study of Common Errors in the Mass Media

Abstract. The article analyzes typical errors that we can find in media texts. The language culture of journalistic publications is considered from the standpoint of high-quality presentation of information. A significant number of non-normatives negatively affects the recipient, causes distrust in the authority of the media, and indicates a low level of literacy of media workers.

Key words: language culture, error, non-normative, language norm, media, media text.

УДК 811.161.2'373.47:[821.161.2-1:355.01]

Анастасія Котомова

ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНА ЛЕКСИКА ЯК ЗАСІБ ОСМИСЛЕННЯ ВІЙНИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
Криворізького державного
педагогічного університету
Асмаковська Г. Г.

У статті досліджено специфіку функціонування емоційно-експресивних одиниць у сучасній українській поезії в антології «Війна 2022: щоденники, есеї, поезії», що дозволяє розкрити глибинні механізми мовної фіксації воєнної травми та формування ціннісних орієнтирів національного спротиву.

Ключові слова: емоційно-експресивна лексика, мовна експресія, сучасна українська поезія, осмислення війни, культурна пам'ять, концепт незламності.

Війна в Україні стала найкривавішим на найзапеклішим протистоянням на європейському континенті з часів завершення Другої світової війни. Російська агресія, яка розпочалася у 2014 році, перетворилася на повномасштабну спробу геноциду української ідентичності у лютому 2022-го. Попри систематичні воєнні злочини, українська нація продемонструвала надзвичайну стійкість, об'єднавшись заради захисту своєї свободи та світової безпеки [3].

Таке колосальне емоційне та історичне потрясіння знайшло свій безпосередній вияв у художньому слові. Оскільки проста мова часто видається безсилою перед обличчям таких масштабних трагедій, письменники звертаються до особливого лінгвістичного виміру. Саме тому дослідження емоційно-експресивної лексики в сучасній поетичній творчості є актуальним, адже вона дозволяє не лише описати перебіг війни, а й осмислити її крізь призму людських емоцій, перетворюючи крик душі на потужний мистецький маніфест.

Досліджуючи мовні особливості сучасної поетичної творчості, варто зосередитися на теоретичному підґрунті лінгвістичних категорій експресивності та емоційності. Експресивність виступає засобом інтенсифікації мови, що підсилює логічну та чуттєву виразність вислову на всіх рівнях – від звукопису до специфічного порядку слів, дозволяючи автору виявити суб'єктивне ставлення до подій і привернути увагу до найменших відтінків думки [4, с. 170-171]. Водночас емоційність зосереджена на

безпосередньому виражені почуттів і оцінці дійсності через емоційну лексику: вигуки, назви психічних станів та словотвірні засоби (пестливі чи згрубілі суфікси), які заздалегідь маркують сприйняття тексту. Співвідношення цих категорій полягає у тому, що емоційне мовлення завжди є виразним, проте експресія може бути суто логічною, спрямованою на висвітлення думки без прямої апеляції до почуттів [4, с. 171-172]. У системі художнього мовлення ці поняття зливаються в єдиний пласт експресивно-емоційної лексики, де слова не лише вказують на предмет, а й транслюють його суб'єктивне сприйняття автором, охоплюючи широкий спектр забарвлень: від піднесеної урочистості та ніжної пестливості до фамільярності, іронії чи гострої зневаги. Саме це лексичне розмаїття дозволяє поетам оперувати як високими образами, так і емоційно зниженими або підкреслено оцінними формами, створюючи максимально точний психологічний портрет конкретного історичного зрізу [5, с. 56–57].

Нова воєнна реальність породила особливий літературний феномен, який виразно задокументовано в антології текстів про війну сучасних українських митців [1], які демонструють авторську майстерність, використовуючи емоційно-експресивну лексику, що постає перед читачем як засіб виживання та художнього осмислення трагедії. Аналіз поезій про війну дав змогу виокремити емоційно-експресивні іменники та класифікувати їх за кількома концептуальними векторами.

Перший вектор є деструктивним, охоплює негативну лексику на позначення станів та наслідків агресії. У поезіях періоду великої війни домінують образи граничних психологічних станів, неминучої біди та відчуття екзистенціальної загрози: *І жах, і кров. І смерть, і відчай* [1, с. 307]; *Підкрадається лихо нечутними кроками* [1, с. 308]; *Крізь утому, розгубленість, легкий алкогольний делірій* [1, с. 314]; *Невже нам знову впускати у жили пекло* [1, с. 317]; *Але тепер, коли усе – небезпека* [1, с. 317]. Поетичні тексти насичені емоційною лексикою, яка вербалізує фізичний і ментальний біль: *як підшкірний жах, як застиглий крик* [1, с. 328]; *це згарище дому, цей попіл, цей слід вуглецю* [1, с. 330]. Контекстуального емоційного забарвлення набувають нейтральні іменники, як-от: *я – мішень* [1, с. 335]; осмислює стан руйнування як *анатомічний театр* [1, с. 340]. Автори повсякчас використовують натуралістичні образи для підсилення жорстокості ворога та емоційної відповіді жертв агресії: *виривав з її тіла криваві шматки м'яса* [1, с. 380]; *За дитячий біль і старечий страх. // За життя, розвіяні по семи вітрах* [1, с. 381].

Другий вектор аналізу – номінації ворога, у яких емоційно-експресивна лексика виконує функцію дегуманізації агресора. У поезії Ліни Костенко, Олександра Ірванця та Анатолія Дністрового спостерігаємо використання міфологічних та історичних алюзій для маркування «чужого»: *Дракула. Дракон. // Триглавий Змій із київського циклу* [1, с. 307]; *Це звір огидної породи. // Лох-Несс холодної Неві* [1, с. 307]; *А не дїждав би фюрер у кремлі!* [1, с. 309]; *З півночі онде орда проривається* [1, с. 401]; *прийшов чужинець* [1, с. 429]. Ірина Шувалова доповнює цю систему образом *міфічних потвор* [1, с. 360]. Результати аналізу мовного матеріалу засвідчують активне вживання у воєнній поезії інвективної лексики, що постає задля найменування відкритої соціальної зневаги до ворога, підкреслення антигуманності агресора: *вбиті російськими покидьками люди* [1, с. 343]; *гади, // покидьки, кретини* [1, с. 344]; *Проти орків, кадирівців, окупантів, русні* [1, с. 345]; *кінчені орки* [1, с. 346]; *загарбники, нелюди озвірілі* [1, с. 340]; *мародери наших осель* [1, с. 327]; *вбивця, кат* [1, с. 385]. У деяких поетичних уривках натрапляємо на вербалізацію образу загарбника, його нелюдської сутності за допомогою зооморфних метафор: *звірина* [1, с. 376]; *скажений пес* [1, с. 380]; *Ходить потвора* [1, с. 385]; *ниці істоти* [1, с. 385].

Позитивна емоційна лексика, хоча й менш представлена кількісно, виконує функцію внутрішнього захисту та опору. Катерина Калитко актуалізує поняття *чинність // ніжність та любов* [1, с. 313], *тепло* [1, с. 313], *сила* [1, с. 314]; Мар'яна Савка – *надія* [1, с. 351]; Павло Вишебаба – *воля* [1, с. 435]; *спокій* [1, с. 436]; Гаська Шиян – *надії і шанси* [1, с. 411]. Катерина Бабкіна прямо стверджує: *І все, що після такого може зцілити,*

– *то хіба любов* [1,°с. 437]. Юлія Мусаковська через абстрактні іменники *стійкість* і *хоробрість* [1,°с. 380] формує концепт незламності духу українців. Важливим аспектом експресивізації є використання пестивих і згрубілих форм, виражених демінутивами, як-от: *тюльпанчик* [1,°с. 309]; *братик* [1,°с. 316]; *котенята* [1,°с. 317]; *школярки* [1,°с. 324]; *пальтечко* [1,°с. 335]; *синичка* [1,°с. 337]; *пальчики, коза Сметанка* [1,°с. 340]; *светрики* [1,°с. 345]; *дітлашня, дівча* [1,°с.°346]; *горобчик* [1,°с. 366]; *гусята* [1,°с. 369]; *дощечки* [1,°с.°385]; *свічечки* [1,°с.°397]; *ниточка* [1,°с.°402]; *бантики, коробочки, скриньки* [1,°с.°419]; *сухарки* [1,°с.°429]; *зайчик* [1,°с.°431]; *вороженьки* [1,°с.°424] та ін. Такі мовні одиниці підкреслюють вразливість людського існування, посилюють відчуття крихкості та беззахисності життя.

Не менш важливу роль у створенні «емоційного ландшафту» розділу відіграють прикметники, які виступають засобом суб'єктивної оцінки та художнього увиразнення. На відміну від іменників, вони безпосередньо моделюють емоційний фон висловлення, конкретизують стан, надають образам аксіологічного забарвлення та підсилюють експресивність контексту.

Негативний аспект використання спрямований на дегуманізацію ворога та вербалізацію станів руйнації. Автори вдаються до нагнітання тривожної атмосфери: *Ця ніч була загрозлива і темна* [1,°с.°308]; *Більше за хижу, цю найлютішу пору* [1,°с.°314]; *у цій смертельній пільмі* [1,°с.°356]; *гірку // густу // пільму* [1,°с.°361]. Особливо виразною є натуралістична атрибуція травмованого тіла, а саме: *в рожеву дитячу плоть, іще // нічим не травмовану* [1,°с.°315]; *притискаємо зяючу рану. // розпанаханий тендітний живіт безпеки* [1,°с.°383]; *з обвугленою серцевиною // і вогненними пелюстками ребер* [1,°с.°388]; *дівчинка вбита – прострелений хлопчик* [1,°с.°366].

Образ агресора маркується через зневагу та приниження: *нелюди озвірілі* [1,°с.°340]; *Кацапські генерали* [1,°с.°344] *спершу нехай кінчені орки // згорять у своїх довбаних танках* [1,°с. 346]; *Будь вони прокляті, з фіурером лисим мерзенним своїм!* [1,°с.°402]; *ти таки задрісний вая* [1,°с.°404]; *вічно голодна червона батьківщина* [1,°с.°359]; *оточені другою за потужністю // армією мертвих у світі* [1,°с.°394]. Прикметники та дієприкметники постають у поетичних текстах як емоційні маркери нової воєнної світобудови, де сам світ, люди, будівлі набувають виразних атрибутів: *непевний, зрадливий, брудний* [1,°с. 330]; *дотліваючими* [1,°с.°332]; *зчорнілими* [1,°с.°350]; *розбитими* [1,°с.°365]; *оббілованими* [1,°с.°361]. Часові та просторові орієнтири набувають песимістичних відтінків: *Більше за хижу, цю найлютішу пору* [1,°с.°314]; *у цій смертельній пільмі* [1,°с.°356]; *незворушна зимна весна* [1,°с.°409]; *мовчазний, багатомовний світе* [1,°с.°428]; *цієї холодної весни* [1,°с.°431]; *у гуркотливій темряві* [1,°с.°392]; *у змерзлом світі* [1,°с.°394]. Додаткову експресію створюють метафоричні епітети, що посилюють відчуття абсурдності та безвиході, як-от: *отруйний кліщ* [1,°с.°352]; *пекуча летюча смерть* [1,°с.°356], *чорний ворон* [1,°с.°375], *зіпсутий годинник історії* [1,°с.°398]; *фантомні болі* [1,°с.°435].

Позитивно забарвлена лексика виступає інструментом семантичного опору, де прикметники формують концепт етичної вищості, моральної переваги над країною-агресором. Поетична мова актуалізує життєствердні характеристики, надаючи суб'єктам такі риси: *достобіса красиві* [1,°с.°314]; *вбрана нині уранці в усе празникове* [1,°с.°335]; *хоробрі* [1,°с.°337]; *здивована, невагома, розсіяна* [1,°с.°355]; *надійний весняний дідвітер* [1,°с.°428]; *були // щасливі* [1,°с. 430]. Навіть у ситуації глобальної катастрофи автори зберігають зв'язок із буденним спокійним життям. Концепт незламності підкреслюють експресивні епітети: *високоточна ненависть* [1,°с.°344]; *сталевої ненависті* [1,°с.°392]; *український світанок* [1,°с.°435] та ін. Як свідчить фактичний матеріал, також прикметники набувають різноманітних семантичних модифікацій завдяки використанню ступенів порівняння. Наприклад: *смертельніше і чесніше* [1,°с.°317]; *сильнішою і красивішими* [1,°с.°319]; *ближчими* [1,°с.°320]; *найвідчайдушніше* [1,°с.°344]; *найдорожче і найбеззахисніше* [1,°с.°381]; *страшнішої, потужнішого і небезпечнішого* [1,°с.°384].

Дієслівна лексика в антології відіграє роль ключового динамічного чинника, який демонструє найвищі точки емоційності та фіксує безпосередні процеси воєнної деструкції. Негативний аспект дієслівної експресії пов'язаний із вербалізацією насильства, руйнації та фізичного й психологічного знищення. Дієслова створюють ефект безперервної агресивної дії та формують простір нещадного зла, що постійно нищить та деформує буття. У Ліни Костенко *війна малює* [1,°с.°309]; образ зла персоніфікується і постає активним суб'єктом: *матюкне та цикне* [1,°с.°307], *регоче* [1,°с.°311], *бомбить* [1,°с.°309]; простір зазнає тривожних характеристик: *струснуло, двигтіло, сирени вили та блискало* [1,°с. 308]. У Катерини Калитко повторювана парадигма *вбивати, убивають, убиватимуть, не вб'ють, хочуть убити* [1,°с.°319] та *захиститися, помститися, убивати, допомагати вбивати* [1,°с.°321] створює відчуття тривалої загрози. У Галини Крук – *цей, ця і ця – ніколи не проростуть, // цей, ця і ця – ніколи не заколоситься, // ці – затиснуті в кулаці. // зціплені, запечатані, як уста* [1,°с.°328]; *чинитимуть лихе, викришуватимуть гранатові зерна, // сіятимуть кров»* [1,°с.°331]; *старіти від новин, // сивіти від чорного диму* [1,°с.°332] – людське життя блокується війною.

У досліджених поетичних текстах проаналізовані дієслівні форми демонструють деструктивні стани, посилюють вияви жорстокості ворога, натуралізм болю і страждання жертв. Наприклад: *можуть з'їсти* [1,°с.°333]; *згвалтували* [1,°с.°333]; *дряпатись* [1,°с.°341]; *вбили й розстріляли* [1,°с.°366]; *вибився з сил* [1,°с.°366]; *струснуло й накрило* [1,°с.°367]; *убиває грабує й палить // зизо зирка на київські бані* [1,°с.°371]; *дихав і дивився* [1,°с.°376]; *кричить і драбуються* [1,°с.°379]; *заткнися, // завмири* [1,°с.°384]; *убивають* [1,°с.°385]; *чавитимуть* [1,°с.°391]; *ми не можемо їсти // спати* [1,°с.°394]. Також слова, які вербалізують особливості фізіологічного стану, які в художньому тексті оголюють тілесний вимір травми, а саме: *блює* [1,°с.°323], *давимося* [1,°с.°388], *випорожнюватися* [1,°с.°394].

Попри руйнівний фон, позитивна дієслівна система поетичних творів репрезентує життєствердність і незламність нації. Автори насичують тексти дієсловами, трансформуючи дію на механізм боротьби, пам'яті та відбудови, формуючи концепт духовної незламності українського народу. Наприклад, певне емоційне піднесення фіксуємо в рядках: *Любити серед війни – це, // попри все, носити сережки* [1,°с.°315]; *доки ростеш // говори* [1,°с.°329]; *щебечи. // живи далі* [1,°с.°339]; *повернись й приголублю* [1,°с.°345]. У сучасній воєнній поезії вибудовано модель майбутнього через дієслівні повтори: *розгортатиму листя // я буду виховувати дітей світлими і цікавими // а я буду відновлювати пошкоджені трамвайні лінії // а я як і раніше буду баристою готуватиму каву* [1,°с.°344]. У проаналізованих текстах експресивні дієслівні елементи надають контексту простоти та спокою: *ногою почовгати, волоссям полоскотати, // рукою порозкуйовдити* [1,°с.°427]. Подекуди в дієслівній семантиці акцентовано на витривалості й пам'яті, силі відродження, а саме: *З вами й я і вистою, й вцілію, // як у землю рідну міцно впруть»* [1,°с.°401]; *все пам'ятаю, про все розповім!* [1,°с.°402]; *виринає, долинає, стають вагомими, оживають, відкидають небуття, линуть, перетворюються, постають, беруться* [1,°с.°409].

Дослідивши емоційно-експресивну лексику в текстах сучасної воєнної поезії, можна підсумувати, що вона стала провідним інструментом осмислення війни сьогодення. Кількісна перевага негативно забарвленої лексики може бути зумовлена екстремальністю воєнного досвіду, який не допускає нейтрального мовлення й вимагає максимальної емоційної напруги. Негативна експресія зреалізована через багаторівневу систему мовних засобів – від образів руйнації та тілесного болю до інвектив, градацій та повторів, що перетворюють вислів митця на форму прямої дії. Позитивно забарвлені одиниці функціонують фрагментарно, однак саме вони виконують компенсаторну роль, окреслюючи межі людяності, надії та незламності. У такому протиставленні емоційно-експресивна лексика постає не лише стилістичною ознакою сучасних поетичних текстів,

але є маніфестує мовний вимір історичної травми та культурної пам'яті українського суспільства.

Література

1. Війна 2022 : щоденники, есеї, поезія : антологія. Львів : Видавництво Старого Лева; Варшава: «Нова Польща», 2023. 440 с.
2. Дорошенко С. І. Словник-довідник лінгвістичних термінів юного мовознавця. Харків : Вид-во Іванченка І. С. 2024. 400 с.
3. Український інститут національної пам'яті. URL : <https://surl.li/kvytiq>. (дата звернення: 09.02.2026)
4. Українська мова : Енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко. Київ : Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
5. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ : Либідь, 2001. 224 с.

Anastasiia Kotomova. Emotionally Expressive Vocabulary as a Means of Understanding War in Contemporary Ukrainian poetry

Abstract. The article explores the specific features of functioning the emotional-expressive units in contemporary Ukrainian poetry in the anthology «War 2022: diaries, essays, poems» [ed. V. Rafeenko], which allows us to reveal the deep mechanisms of linguistic fixation of war trauma and the formation of value orientations of national resistance.

Key words: emotional-expressive vocabulary, linguistic expression, contemporary Ukrainian poetry, understanding of war, cultural memory, concept of invincibility.

УДК 811.161.2'373.423:[821.161.2-31Мензатюк]

Дар'я Чіпижна

ОНІМНИЙ ПРОСТІР ПОВІСТІ ЗІРКИ МЕНЗАТЮК «ДИКЕ ЛІТО В КРИМУ»

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
Криворізького державного
педагогічного університету
Асмаковська Г. Г.

У статті досліджено специфіку функціонування власних назв (онімів) у повісті Зірки Мензатюк «Дике літо в Криму». Проаналізовано лексико-семантичні групи антропонімів та топонімів, визначено їхню роль у створенні художнього часопростору та реалізації ідейного задуму твору. Особливу увагу приділено взаємодії українських та кримськотатарських назв як засобу відображення мультикультурності Криму.

Ключові слова: онімний простір, антропонім, топонім, художній текст, Зірка Мензатюк, ономастика, повість.

Сучасна українська література для дітей та юнацтва виконує не лише виховну чи розважальну, а й дуже потужну пізнавальну функцію, реконструюючи історичну пам'ять та національну ідентичність. У цьому контексті повість Зірки Мензатюк «Дике літо в Криму» посідає особливе місце, адже вона повертає читача до осмислення Криму як невіддільної частини українського та кримськотатарського культурного простору. Важливим інструментом такого осмислення виступає мова твору, зокрема його онімний простір – сукупність усіх власних назв.

Досліджуючи онімний простір повісті Зірки Мензатюк, варто зосередитися на теоретичному підґрунті лінгвістичних категорій ономастики та власної назви. У сучасному лінгвістиці ономастику витлумачують як розділ мовознавства, який вивчає будь-які власні назви, їхнє виникнення й функціонування в мові [3, с. 227]. Система власних назв повісті формується переважно з антропонімів та топонімів. Антропоніміка, як зазначає С. Дорошенко, розділ мовознавства, що вивчає власні назви людей – антропоніми (імена, по батькові, прізвища, прізвиська, клички, псевдоніми). Антропоніміка досліджує історію виникнення імен, особливості їхнього творення, шляхи переходу антропонімів у загальні назви і навпаки – загальних назв у власну назву людини [3, с. 24]. У художньому тексті антропоніми (імена, прізвища, прізвиська) слугують засобом характеристики персонажів, вказуючи на їхній вік, соціальний статус чи національну приналежність. Водночас топоніміка – розділ ономастики, що вивчає географічні назви (топоніми), їхнє функціонування, походження, значення, структуру, ареал розповсюдження, розвиток і зміни в часі [5, с. 184], допомагає відтворити реалістичний Криму.

Як зазначають мовознавці, у художньому тексті власні назви виконують важливу роль у реалізації таких рис, як «особа», «подія», «час», «простір». Тому аналіз онімного простору доцільно розпочати із самої назви повісті «*Дике літо в Криму*», у якій топонім Крим виконує локаційну функцію, чітко окреслюючи географічні межі художнього твору. За географічною номенклатурою Кримом прийнято називати півострів, розташований північному узбережжі Чорного моря на півдні України і охоплює Автономну Республіку Крим, місто Севастополь та частково південь Херсонської області [1]. Зважаючи на територіальні межі та особливості історико-культурного освоєння цього регіону варто кваліфікувати його хоронімом, під яким розуміють вид топоніма, а саме власну назва будь-якої території, області, району, краю. Звертаємо увагу й на інші компоненти назви, як-от: іменник *літо*, який виступає часовим маркером подій, створює у читача передчуття певних сюжетних особливостей, пов'язаних із порою року, коли відпочинок у Криму є найочікуванішим і найкращим, а означення *дике* вказує на пригодницьку складову повісті та особливості так званого «дикого» (самостійного) туризму.

В антропонімічній системі української мови центральне місце займають індивідуальні особові імена людей, які є відносно незалежним класом онімів [2, с. 23]. Дослідження антропонімікону повісті дає змогу схарактеризувати імена персонажів, що забезпечує усвідомлення культурно-історичного контексту, висвітлює вподобання автора. Насамперед варто наголосити на специфіці називання головної героїні, оскільки авторська стратегія тут вирізняється виразною емоційністю та сталістю. Як свідчить фактичний матеріал, Зірка Мензатюк майже не використовує офіційної форми імені *Наталія* чи нейтральної *Наталка*. Натомість абсолютною домінантою в тексті виступає демінутив (пестлива форма) *Наталочка* [4, с. 8]. Ця лексема та її відмінкові форми *Наталочці* [4, с. 8], *Наталоччині* [4, с. 24] *Наталоччин* [4, с. 10] пронизують увесь текст повісті, передаючи ставлення авторки до героїні. На нашу думку, уживання зменшувально-пестливої форми виконує подвійну функцію: по-перше, маркує вік дитини та викликає до неї симпатію читача; по-друге, створює атмосферу безпеки та любові, яка контрастує з «диким» і небезпечним світом гір. Окрім того, письменниця вдається до мовної гри, створюючи ситуативні римовані прикладки. Наприклад, в окремих епізодах для підкреслення активної вдачі дівчинки авторка вживає конструкції *Наталочка-помагалочка* або *Наталочкою-виручалочкою* [4, с. 23]. Ці оказіоналізми додають образу динамічності та фольклорного забарвлення.

Особливої уваги в антропоніміконі повісті заслуговує ім'я *Северин* [4, с. 15], яке має виразні історичні конотації і відповідає образу патріота. Не менш цікавим та змістовним є антропонім *Антипко* [4, с. 15], вибір якого для побудови сюжету та створення образу персонажа є глибоко вмотивованим і має виразне фольклорне підґрунтя. В українській демонології побутує думка про те, що ім'я *Антипко* вживають на позначення нечистої сили,

що з самого початку формує в читача певне ставлення до героя твору, наділяючи образ рисами підступності та лукавства.

Система звертань чітко відображає ієрархію та рольові орієнтації персонажів. Наприклад, антропонім *Богдан* [4, с. 12] на позначення особи чоловічої статі вживається в тексті із загальною назвою *пан* [4, с. 12], що функціонує в тесті на знак пошани персонажа. Звертаємо увагу на те, що саме *пан Богдан* у процесі розвитку сюжету цитує уривки із повісті «*Слово о полку Ігоревім*», яку кваліфікуємо як хремотонім [4, с. 67]. Це підкреслює його роль як наставника та носія культурної пам'яті, що поєднує часи Русі та сучасність, вказує на зв'язок історії та старшого покоління. Натомість антропоніми на позначення родичів головної героїні вжито з іменниками спорідненості: *дядько Михайло* та *тітка Тетянка* [4, с. 12]. Цікаво, що навіть для дорослої жінки авторка зберігає пестливу форму *Тетянка*, що підкреслює позитивне ставлення та вирізняє персонажа з-поміж інших.

У цьому ж контексті родинних стосунків варто розглянути цікавий приклад онімізації неживого об'єкта – назву автомобіля *Машика* [4, с. 6]. Наділяючи транспортний засіб людським іменем, авторка вдається до прийому персоніфікації, що перетворює стареньку машину на повноцінного «члена родини» та учасника пригод, підкреслюючи іронічно-лагідне ставлення героїв до свого транспорту.

Особливо колоритний пласт антропонімікону складають кримськотатарські імена, а саме: *Асіє* [4, с. 34], *Халіде* [4, с. 56], *Гульнара* [4, с. 50], *Абдюль* [4, с. 32], *Рустем* [4, с. 36]. Вони виконують функцію етнічної ідентифікації, відображаючи історію заселення краю, міграційні процеси регіону, вірування і традиції, а в повісті ці імена стають символами дружби між дітьми різних національностей. Важливим елементом є вживання шанобливих звертань до старших: *картбаба Мехті* (дідусь Мехті) та *картана Сабріє* (бабуся Сабріє) [4, с. 73], що демонструє повагу до традицій кримськотатарського народу.

Онімний простір повісті «Дике літо в Криму» виходить далеко за межі сучасної географії, заглиблюючись в давню історію кримського регіону. Варто зауважити, що Зірка Мензатюк майстерно використовує етноніми (назви народів) для відтворення мультикультурної історії півострова. У тексті активно фігурують назви давніх племен і народів, які в різні вікові періоди населяли Крим, як-от: *таври, скіфи, сармати, греки, алани* [4, с. 7-8]. Гадаємо, цей перелік не є випадковим – він руйнує міф про «споконвічно російський Крим», демонструючи його як перехрестя цивілізацій. З-поміж назв народностей особливу увагу привертає етнонім *татари-кримчаки* [4, с. 73], підкреслюючи автохтонний статус кримських татар (кримців) – східноєвропейський тюркський народ, що історично сформувався в Криму та у Північному Причорномор'ї.

На периферії онімного простору повісті перебувають ойконіми, які надають історичного масштабу оповіді: *Боспорське царство, Хозарський каганат, Генуезькі міста-фортеці, Кримське ханство* [4, с. 7-8]. Особливе місце посідає згадка про *Османську імперію (Туреччину)* [4, с. 44], що вводить контекст геополітичних зв'язків регіону. Найгострішим конфліктом у топонімічній системі твору є протиставлення автентичних та нав'язаних назв. Письменниця акцентує на насильницькому перейменуванні кримських сіл радянською владою. Яскравим прикладом є пара ойконімів, а саме комонімів *Туак – Рибаче* [4, с. 34], з якої головні герої свідомо обирають історичну назву Туак, відкидаючи штучне *Рибаче* як символ забуття, а повернення самотутніх первісних імен стає формою відновлення історичної справедливості.

Топоніми в повісті також слугують маркерами трагедії депортації кримських татар 1944 року. Ключовим поняттям, на нашу думку, у тексті повісті стає слово хрононім *Сюртгон (Вигнання)* [4, с. 31], який у тексті набуває статусу власної назви історичної події. Окрім того, особливе емоційне навантаження в системі власних назв несе антропонім *Сталін* [4, с. 45]. У розповідях дядька Михайла це ім'я фігурує не просто як позначення історичної особи, а як уособлення абсолютного зла, головного винуватця геноциду кримськотатарського народу. Через згадку цього імені авторка актуалізує тему історичної травми та несправедливості, що потребує глибокого осмислення молодим поколінням у

процесі пошуку історичної правди про минуле півострова. У контексті разом із названим антропонімом вжито хоронім *Узбекистан* [4, с. 54], що постає не просто як назва країни, а як символ місця заслання та чужини, де загинули тисячі кримських татар. Натомість астіонім *Бахчисарай* [4, с. 50] уособлює серце культури та втрачений рай.

Український контекст у творі представлений ойконімами *Київ*, *Львів* та *Берестечко*. Якщо *Київ* [4, с. 14]; (полісоніми або астіоніми) позначає місця, звідки прибули герої, то *Берестечко* [4, с. 9] (місце козацької битви) згадується в контексті історичних паралелей, поєднуючи українську та кримську історію боротьби за волю.

Природний ландшафт Криму створює містичну атмосферу, що представлено в ономних найменуваннях гірської місцевості, наприклад: ороніми *Ведмідь-гора (Аю-Даг)* [4, с. 33], *Тай-Кобу* [4, с. 8], які виступають не лише географічними орієнтирами, а і місцями сили, де розгортаються основні пригоди. Відповідно до географічної номенклатури оронім *Тай-Кобу* називає гору на Головному пасмі Кримських гір, найвищу точку Карабі-яйли [1], і має тюркське походження як і більшість топонімів Криму.

Проведений аналіз онімного простору повісті Зірки Мензатюк «Дике літо в Криму» дає підстави стверджувати, що власні назви у творі є не лише засобом номінації, а й потужним інструментом художнього моделювання дійсності та вираження авторської позиції. По-перше, антропонімікон повісті виконує виразну характеротвірну функцію. Дослідження засвідчило, що авторка використовує різноманітні форми імен для емоційної характеристики героїв: демінувативний варіант головної героїні створює атмосферу родинного затишку, водночас кримськотатарські антропоніми утверджують ідею культурної різноманітності кримського регіону. По-друге, топонімічний простір твору слугує відновленню історичної пам'яті, оскільки письменниця послідовно вводить у текст автентичні кримські ойконіми (комоніми), свідомо протиставляючи їх радянським перейменуванням. Цей прийом набуває ідеологічного звучання: повернення справжніх назв стає символом відновлення історичної справедливості. Окремі оніми виступають маркерами трагедії депортації, зберігаючи пам'ять про страшний досвід минулого. По-третє, онімна лексика активно залучена до творення широкого історико-культурного контексту.

Отже, оніми – важливий фрагмент мовної та етнічної картини світу письменниці Зірки Мензатюк, а сама типологія власних назв постає як засіб творення структурної і тематичної цілісності повісті «Дике літо в Криму». Аналіз мовного матеріалу продемонстрував, що онімний склад твору є складною системою, яка формує уявлення правдивого образу українського Криму, виховує повагу до свого минулого та стверджує, що Крим є невід'ємною частиною українського культурного простору.

Література

1. Байцар А. Географія Криму : навч.-метод. Посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 358 с.
2. Гонца І. С. Українська ономастика: Навчальний посібник для здобувачів вищої освіти. Умань : "Візаві", 2021. 192 с.
3. Дорошенко С. І. Словник-довідник лінгвістичних термінів юного мовознавця. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2024. 400 с.
4. Мензатюк З. Дике літо в Криму. Пригодницька повість. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2019. 192 с.
5. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я. Єрмоленко. Київ : Либідь, 2001. 224 с.

Daria Chipizhna. The Onomastic Space of Zirka Menzatiuk's Story 'Wild Summer in Crimea'

Abstract. The article explores the specific features of functioning the proper names (onyms) in the story «Wild Summer in Crimea» by Zirka Menzatiuk. Lexico-semantic groups of anthroponyms and toponyms are analyzed, their role in creating the artistic space-time and

implementing the ideological concept of the work is determined. Special attention is paid to the interaction of Ukrainian and Crimean Tatar names as a means of reflecting the multiculturalism of Crimea.

Key words: *onymic space, anthroponym, toponym, literary text, Zirka Menzatiuk, onomastics, story.*

РОЗДІЛ 2 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ ТА ТЕОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

УДК 37018:378.4:821.161.2

Наталія Гоголь, Кирил Тарасенко

ХУДОЖНИЙ ВИМІР ІНТИМНОЇ ЛІРИКИ ДМИТРА ПАВЛИЧКА (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «ТАЄМНИЦЯ ТВОГО ОБЛИЧЧЯ»)

У науковій розвідці акцентовано увагу на значенні інтимної лірики Дмитра Павличка в розвитку української літератури як оригінального і самобутнього явища в українській поезії ХХ століття. На основі аналізу поезій зі збірки «Таємниця твого обличчя» досліджено ключові риси інтимної лірики поета, проаналізовано еволюцію образу ліричного героя та специфіку художнього моделювання почуттів.

***Ключові слова:** інтимна лірика, Дмитро Павличко, збірка «Таємниця твого обличчя», ліричний герой, кохання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Будь-який митець є представником свого часу, проте лише одиницям вдається вийти за межі епохи і здобути позачасове визнання. Творчий спадок видатного поета, громадського діяча, дипломата та лауреата Національної премії імені Т. Шевченка Дмитра Васильовича Павличка є беззаперечним скарбом української літератури. Його поетичне слово не просто віддзеркалює, а глибоко осмислює дух епохи, насиченої складними та доленосними духовними зрушеннями в українському суспільстві.

Варто підкреслити, що тематичний діапазон Павличкової лірики вражає своєю багатогранністю. Поетичний голос митця є глибоко індивідуальним, філігранно відточеним, наповненим полярними емоціями – від палкої любові до безкомпромісної ненависті. Спираючись на багаті традиції світової та української класики, а також на фольклорні джерела, Д. Павличко сформував власну, неповторну мистецьку ідентичність і впізнаваний стиль. Як зазначає Т. Савчишин, «Д. Павличко вдало поєднував класичну форму з новим способом поетичного мислення, майстерність – з чітко оформленими стильовими обрисами і власним поетичним баченням; багатою метафоричністю, образними засобами, прийомами» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Творчість поета неодноразово ставала об'єктом уваги відомих літературознавців, серед яких Ю. Барабаш, Н. Гришаєнко, В. Дончик, В. Іванисенко, М. Льницький, Р. Лубківський, Г. Маковей, Ю. Мельничук, В. Моренець, Л. Новиченко, І. Равлів, Г. Радько, Т. Савчишин, Т. Салига та інші. На думку Г. Маковей, «філософське обдарування й невтомний пошук істини тривалістю в життя зумовили багатогранність і розмаїття поетової філософії кохання. У його баченні любові ми виділимо такі основні аспекти: функції кохання в житті, кохання як досягнення втраченої цілісності, боротьба інстинкту життя й інстинкту смерті, кохання як наближення до вічності» [1].

Поетичний світ Дмитра Павличка являє собою складне переплетення мотивів, інтонацій та життєвих колізій. Мотив кохання в його текстах постає як каталізатор пробудження найкращих, найсвітліших порухів людської душі. Енергія любові пронизує всю творчість митця: це і синівська відданість Україні, і тепло до родини, і повага до інших народів, любов до самого життя, духовної краси та доброти. Окремим яскравим променем виділяється шана до рідної природи, культури та її найвищого прояву – материнської мови. Не менш значущою є повага до людської праці, зокрема до хліборобської ниви.

Проте саме інтимна лірика – зі сповіддю про палке, іноді болісне кохання та невідворотну розлуку – є однією з візитних карток Павличка. Його ліричний суб'єкт постає

як наша сучасна людина: духовно зріла, здатна глибоко переживати й помічати прекрасне. Це почуття завжди шире, а за зовнішньою простотою поетичних рядків часто ховається глибокий філософський підтекст.

Амбівалентність любовних переживань та складна природа самого почуття стали основою для створення глибоких, психологічно достовірних жіночих образів. Образ Коханої Жінки у творчості поета зазнав певної еволюції крізь роки. Свій початок він бере у збірці «Пахощі хвої», поступово розкриває сакральність почуття у «Таємниця твого обличчя» і досягає апогею еротичної витонченості та краси у книзі «Золоте ябко».

Мета наукової розвідки – *схарактеризувати інтимну лірику Д. Павличка як оригінальне і самобутнє явище в українській поезії ХХ століття; окреслити динаміку інтимної лірики в збірці «Таємниця твого обличчя».*

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтимні вірші поета виходять за межі традиційного освідчення. Вони торкаються підсвідомих глибин, транслюючи екзистенційну тугу не стільки за самою любов'ю, скільки за втраченою юністю, швидкоплинністю буття та усвідомленням того, що абсолютний ідеал краси залишається недосяжним.

Споконвіку кохання було джерелом натхнення для митців різних епох. До когорти найвизначніших співців цього почуття по праву належить Дмитро Павличко – уродженець мальовничого Прикарпаття, який навіть у складні періоди суспільно-політичних турбулентностей зберіг здатність писати про любов серцем.

Унікальність любовної лірики Д. Павличка полягає в тому, що, залишаючись максимально суб'єктивною та інтимною, вона абсорбує в себе дух часу, включаючи гострі суспільні чи політичні моменти, які невіддільні від біографії та внутрішнього світу митця. Ю. Сугоняко стверджує, що «Дмитро Павличко виявився справжнім майстром інтимної лірики, майстром, який не тільки розуміє усі тонкощі людської душі, а й може звичайними рядками розбудити в серці своїх читачів цілу галерею почуттів. Поезія Дмитра Павличка – це глибинні роздуми про загальнолюдські істини: любов і ненависть, добро і зло, правду і брехню, вічність і мить» [3].

Особливе місце в доробку письменника посідає збірка «Таємниця твого обличчя». Здається, що автор створив її на одному диханні, акумулювавши в ній і безмежне щастя, і світлу меланхолію, і тривогу закоханого серця. Книга відкривається програмним віршем, у якому задекларовано життєве кредо поета: *Живу, як той гірський потік, / На спокій – ні хвилини. / Іскрюсь від кременя в бігу, / Туманюся від глини...* [4, с. 291].

Попри шалений ритм буття, ліричний герой завжди залишає місце для любові, адже вона для нього – надпотужна енергія, здатна освітлювати найтемніші куточки свідомості.

Інтимно-еротичні вібрації пронизують поезії, що намагаються розгадати «таємницю обличчя» обраниці. Ця краса трансформується з часом: у молодості вона нагадує тендітну стеблину, у зрілому віці приваблює шляхетним білим чолом, а в старості випромінює сяйво мудрості.

Любов постає як екзистенційна необхідність. Ліричний герой проживає весь спектр емоцій: від ейфорії зустрічі до гіркоти розчарувань і болю розлук. Період очікування коханої перетворюється на найбільш трепетний момент, де шлях до зустрічі видається нескінченним, а сама жінка – найвищою загадкою Всесвіту: *Найдовша з усіх доріг – / Дорога твого приходу. / Найбільша з усіх таємниць – / Таємниця твого обличчя. / Ми прощаємося на день, / Ніби розходимося на віки. / І твій слід на моєму серці / Поглиблюють кожні очі* [2, с. 302].

Любов як рушійна сила всесвіту – це стрижневий мотив, який Д. Павличко намагається осягнути. Як зізнавався сам автор, його тексти не є буквальною відображенням реальності, радше це фіксація внутрішніх станів душі, що пізнає найбільшу містерію життя. Для митця кохання поєднує в собі полярні речі: воно найсолодше і найгіркіше, непохитне і крихке, святе і грішне водночас [1].

Істинне почуття перетворює навколишній світ, роблячи навіть душевний біль своєрідною солодкою агонією: *Радуйся, дівчино, разом зі мною / Сонцем і ясною голубизною, / Ласкою леготу, листям на кленах, / Білою стежкою в травах зелених. / Радуйся, дівчино, болем кохання, / Смутком цілованих до зомління, / Голосом матері в серці твоєму – / Кільчику ясному в темі чорнозему* [2, с. 320].

Ліричний герой – юнак, цілковито поглинений думками про свою обраницю. У його снах з'являється не тілесний образ, а лише магічний голос коханої, з якого поступово вимальовується її постать, залишаючи по собі відчуття дивовижного сновидіння: *Так гарно ти снилась мені: / Не руки, не очі, лиш голос, / Лиш голос, як день у вікні, / Як вітру знадлива голість. / Наче в блакиті зоря, / Ти в слові замерехтіла. / Зринали, як блиск янтаря, / Згини твого тіла. / Зринали й зникали вмить / Хвилею золотою. / І серце хотів я вмить / Тим світлом і чистотою. / Раптом – пробудження грім, / Де ж ти пропала, noche? / Метелик у серці моїм / Вогкими крильми тріпоче* [2, с. 326].

Зустріч із коханою жінкою приносить абсолютне щастя, змушуючи сяяти все навколо. Прикметно, що у творчості Д. Павличка образ коханої нерідко контамінується з образом матері. Дотик рук обраниці асоціюється з материнською ніжністю та всепрощенням: *Коли до тебе прилечу, / Засяє в сонці все навкруг, / Як після теплого дощу / В росі важкій зелений луг. / Ти руку покладеши мені / На очі, сповнені провину, – / Гриси матері ясні / Побачу я крізь пальців плин* [2, с. 303].

Герой готовий пожертвувати всім, аби захистити кохану від життєвих негараздів, сховати її печаль глибоко у власному серці, даруючи їй натомість усю свою ніжність: *Що я для тебе маю? / Серце! Руки! Уста! / Так, моя сумноока, / Так, моя золота. / Я тебе обгорну руками, / Поцілунками обів'ю, / А в серці, на самім денці, / Сховаю печаль твою* [2, с. 347].

Поетичний голос Д. Павличка звучить щиро й проникливо, поєднуючи світлу радість і тихий смуток. Глибина почуття настільки велика, що в очах героя віддзеркалюється сонце очей його коханої: *В моїх повіках напівсонних / Застигло сонце молоде. / Як бджолами покритий сонях, / Воно так міниться й гуде. / Між сновидінням і явою / В моїй сльозі стоїш і ти, / І над твоєю головою / Палають соняшні світи* [2, с. 312].

Оспіване поетом кохання має потужний облагороджувальний ефект, воно підносить людину духовно. Показовим у цьому контексті є вірш «Моя любове, ти – як Бог?». Подібно до вищих сил, любов невидима, але її присутність осяює душу. З висоти прожитих років автор стверджує любов як найвищий життєвий абсолют: *Моя любове, ти – як Бог: / Я вже не вірю, що ти є. / У безлічі земних тривог / Згубилося ім'я твоє* [2, с. 292].

Варто відзначити, що цей проникливий текст отримав музичне втілення і став відомою піснею, яку майстерно виконує Тарас Курчик.

Філософія Д. Павличка ставить кохання в один ряд із фундаментальними цінностями українця: хлібом, батьківщиною, сонцем. Кохана жінка масштабується до розмірів Всесвіту. У поезії «Ти пахнеш, як листя весняне...» за допомогою рефрену «Ти пахнеш...» автор створює цілу галерею чуттєвих асоціацій, поєднуючи еротичне, природне та материнське: *Ти пахнеш, як листя весняне, / Як дитинство моє полотняне, / Як тепла малинова стежка, / Як мамина срібна сережка. / Ти пахнеш, як племін живиці, / Як біленький дзвінок медуниці, / Як вулик, де сховане сонце, / Як маминих мрій волоконце. / Ти пахнеш, як виспане море, / Як жіноче невидиме горе, / Як пилок на пшеничній ниві, / Як мамині руки саяливі. / Ти пахнеш, як роси на житі, / Як столи, рушниками накриті, / Як співаюча стружка ялова, / Як мамина лагідна мова* [2, с. 337].

Пейзаж у віршах поета перестає бути просто фоном, перетворюючись на активного учасника дійства, сповненого звукових і візуальних деталей [4, с. 14]. Екзальтована радість від зустрічі загострює всі рецептори ліричного героя, і навколишня природа починає пульсувати яскравими барвами.

Будучи сином лісоруба, Д. Павличко органічно вплітає стихію природи в тканину інтимних переживань. Очікування на лісовій галявині, сп'янілі бджоли, пахощі суниць – усе це підсилює внутрішній трепет перед приходом коханої: *Горить суницями поляна, / Як*

запаска. Гуде бджола / І так літає, наче п'яна / Від запахучості й тепла. / Сховавишись у гілля зелене, / Чекаю на своє дівча. / Воно вже йде, вже серце з мене / Виймає, як гніздо з куща [2, с. 313].

Людина і природа у творчості митця перебувають у нерозривній єдності. Світ природи резонує з душевним станом закоханих, підкреслюючи їхню гармонію: *Ми вийдем з тобою на листя опале, / Де сяє повітря, як сиві опали, / Ми станем з тобою, як олень і ланя, / Вслухатися в лісу бентежне волання. / Очиститься подих і голос від диму, / Я пісню з тобою високо нестиму, / Трава там заграє, і вітер затрубить, / І постріл мисливця нас раптом розбудить [2, с. 297].*

Нерідко автор звертається до образу осені, що символізує етап зрілості, час підбиття підсумків. Пейзажні мініатюри з осінніми мотивами стають наскрізними у пізній ліриці поета, відображаючи елегійний смуток за молодими роками. Сивина тут виступає метафорою переходу до нового екзистенційного виміру: *Не бійся сивини моєї – / Вона тебе не забруднить, / Ця біла, наче цвіт лілеї, / Ця, наче небо, синя нить. / В ній голова моя зігрита, / Неначе в мареві гора. / Це подих не зими, а літа, / Це дим незримого костра [2, с. 295].*

Майстерно використовуючи фольклорний прийом психологічного паралелізму, поет проектує стан своєї душі на образи природи: *«Неначе дерево безлисте, / Стоїть моя душа в полях», «Моя душа, немов тополя, / Зазеленіла на снігу», «Моя душа, немов черешня, / Понад снігами зацвіла», «Моя душа над снігом стала, / Неначе яблуня в плодах» [2, с. 305].*

Надзвичайна фонічна милозвучність віршів Д. Павличка зумовила їхню популярність серед композиторів. Особливо плідним став творчий тандем поета з Олександром Білашем, завдяки якому на світ з'явилися пісні, що здобули воістину всенародну любов.

З роками інтимна лірика Д. Павличка набуває виразного філософського забарвлення. Кохання осмислюється як точка дотику з вічністю, як боротьба життя і смерті, як абсолютне мірило людського існування. Ліричний герой усвідомлює: його буття триватиме рівно стільки, скільки житиме почуття: *Я буду на світі, / Допоки незнане світло / В обличчі твоєму світить. / Я житиму доти, / Допоки горіти буде / Долоні твоєї дотик [2, с. 332].*

Шедевром любовної лірики є вірш «Я стужився, мила, за тобою» (відомий також як пісня «Явір і яворина»). У його основі лежить фольклорний мотив про трагічне кохання. За народними уявленнями, явір символізує смуток і тугу нерозділеного почуття. Ця поезія набуває рис своєрідної містерії, де відображено споконвічне тяжіння людини до гармонії та взаємності. Бездоганна форма, глибокий символізм та психологізм перетворили цей текст на геніальний романс.

Однак ліричний герой поета не лише страждає. У злитті з природою він знаходить омріяний спокій. Здатність дослухатися до голосів землі прирівнюється до здатності любити. Жінка і природа стають взаємозамінними, тотожними сутностями: *Ти – як дощ. А я – мов явір. / Хочу листям тебе зловить. / Але в кроні, як сні в уяві, / Крапельни твої лиш мить. / Щоб листки мої, наче свічі, / Твоїм світлом засяли в млі, / Ти повинна приходити двічі: / Спершу – з неба, а потім – з землі [2, с. 310].*

У текстах збірки «Тасмниця твого обличчя» часто домінує мотив ностальгії. Юнацькі ілюзії про нескінченність кохання поступаються місцем тверезому усвідомленню його конечності. Вірш «Розплелись, розсипались, розпались» яскраво ілюструє цю швидкоплинність часу, де розплетені коси асоціюються зі втраченими днями. Герой кличе кохану у вирій минулої молодості, проте їхні крила вже обважніли від часу. Цей твір також знайшов своє друге життя у музичному форматі.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Дослідження феномену кохання та оспівування жінки є наскрізними мотивами поезії Дмитра Павличка. Автор розглядає кохання як екзистенційну необхідність, без якої людське буття втрачає сенс. Поет не заперечує вітальності та «земної» природи своєї лірики, пояснюючи це людською недосконалістю та пристрасністю, проте наголошує на безсмерті й духовній

глибині своїх почуттів. Любовна сповідь Д. Павличка поєднує в собі земні розкоші та метафізичні пошуки. Сприймаючи поетичну творчість як вияв нев'янучої молодості духу, митець зумів передати у слові найтонші вібрації закоханого серця. Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в літературознавчому аналізі громадянської, філософської та інтимної лірики в сонетах Д. Павличка зі збірки «Гранослов».

Література:

1. Маковей Г. Інтимна лірика Дмитра Павличка: філософія кохання. URL: <https://surl.li/tjzcvo> (дата звернення: 12.02.2026).
2. Павличко Д. Вибрані твори в двох томах. Том другий. Київ: Дніпро, 2004. 478 с.
3. Савчин Т. О. Сонети Д. Павличка. Поетика жанру: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філологічних наук: спец. 10.01.01 «Українська література»/ Т.О.Савчин. К., 1999. 20 с. URL: <https://surl.li/ljfxoj> (дата звернення: 12.02.2026).
4. Сугоняко Ю. Інтимна лірика Дмитра Павличка. URL: <https://surl.li/dvoqsy> (дата звернення: 12.02.2026).

Nataliia Hohol, Kyrylo Tarasenko. The Artistic Dimension of Dmytro Pavlychko's Intimate Lyric Poetry: A Study of the Collection 'The Mystery of Your Face'

Abstract. The scientific study focuses on the significance of Dmytro Pavlychko's intimate lyrics in the development of Ukrainian literature as an original and unique phenomenon in 20th-century Ukrainian poetry. Based on the analysis of poems from the collection "The Mystery of Your Face," the study explores the key features of the poet's intimate lyrics, analyzes the evolution of the lyrical hero, and examines the specifics of the artistic modeling of emotions.

Key words: intimate lyrics, Dmytro Pavlychko, "The Mystery of Your Face" collection, lyrical hero, love.

УДК 130. 2

Юлія Доброносова

СМЕРТЬ ІНШОГО ЯК ГРАНИЧНА СИТУАЦІЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ

Автор характеризує особливості презентації в сучасній українській поезії смерті Іншого як граничної ситуації та показує, яке значення має цей сюжет у розумінні людського існування у часи війни.

Ключові слова: гранична ситуація, смерть Іншого, екзистенціалі, людське існування, сучасна українська поезія.

На тринадцятому році російсько-української війни в українському суспільстві існує запит на пізнання джерел екзистенційної стійкості українців, що увиразнює актуальність міждисциплінарних студій написаної після 24 лютого 2022 року української поезії. Осмислення екзистенційних інтенцій сучасної української літератури може стати основою для наукових пошуків філософії, психології і філології і розробки нових підходів у мовно-літературній освіті в Україні.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей презентації в сучасній українській поезії смерті Іншого як граничної ситуації. Її реалізація передбачає розгляд смислу смерті Іншого в контексті екзистенційних спрямувань віршів кількох українських поеток та виявлення його значення для розуміння людського існування в часи війни. Зростання інтересу науковців до аналізу української поезії часів війни зумовило появу публікацій, в яких дослідники шукають методологічні ключі до образних систем, створених авторами [1; 2; 8; 13; 14], але діалог між представниками філософської та філологічної лінії наукової рецепції поезії потребує активізації. Це мотивує нас на аналіз проблематики смерті

Іншого у віршах Ярини Черногуз, Маріанни Кіяновської, Галини Крук та Ії Ківи з використанням засад екзистенціальної й інтерекзистенціальної аналітики. Запропоноване дослідження пов'язане з нашими попередніми публікаціями [3; 4] та за суттю є філософсько-антропологічним, адже ми розглядаємо сучасну українську поезію як свідчення, в якому екзистенціальні, естетичні та етичні інтенції пов'язані, що спроможність поетів творити нові способи артикуляції досвіду часів війни.

Переживання, відображені українськими авторками у віршах, написаних після 24 лютого 2022 року, пов'язані з презентацією існування на межі. Марія Петрушкевич [8, с.23] стверджує, що сьогодні в українській поезії структурування світу часто пов'язане з уявленнями про його межу, образ якої виправданий екзистенційними переживаннями, і це може бути як мітка реальної лінії фронту, так і міфологічна межа між світами. Сучасний український філософ Євген Бистрицький [9, с. 147], який з літа 2022 означає російсько-українську війну як екзистенціальну, наголошує на існуванні двох позицій в розмислі щодо неї: універсалістської (з позиції поза межами загроженого життєсвіту) та екзистенціальної (зсередини подій війни), що передбачає екзистенційну належність до українського життєсвіту і відповідного Ми. Переживання єдності з Іншими в межах Ми-зв'язку зумовлює специфіку переживання дійсної чи можливої смерті цих Інших, адже «екзистенційне невіддільне від способу буття в світі і тому знаходить власні аргументи тільки в межах диспозиції буття чи небуття, існування або не існування «цього» культурного світу» [9, с. 162]. Тут виняткове значення має налаштованість на переживання подій війни, зумовлена значенням війни для українців, суть якого полягає в тому, що наше розуміння співпадає з нашим існуванням, адже екзистенціали людського існування передбачають співбуття з Іншими. В горизонті такого розуміння варто розглядати появу в сучасній українській поезії свідчення сюжету смерті Іншого як граничної ситуації. Екзистенціально-подієвий характер граничних ситуацій творить підстави для увиразнення у них екзистенціалів існування особи, що засвідчують присутність емоційно-екзистенціального виміру її мислення, конституують конкретні способи бути у світі, відкриваючи шлях до розуміння існування, спрямованого одночасно і на його подієву конкретику, і на переживання осмисленого світу, а також вказуючи на ставлення до життя і смерті. У граничних ситуаціях ми відкриваємо те, що впливає на наші внутрішні переживання себе собою та комунікативні спрямування самоздійснення, тому екзистенціали, що у вимірі мирного повсякдення не є рельєфними, в граничних ситуаціях війни є виразними. У сучасній українській жіночій поезії присутні різні варіанти презентації зустрічі особи зі смертю Іншого. Їх опис фіксує кризовий стан існування людини та актуалізує її особистісний початок, а вихід із неї передбачає появу нових вимог до себе і до світу. Досвід авторок, вірші з нових збірок яких ми обрали для аналізу, відрізняється, та всі вони формулюють висновки щодо специфіки людського існування у часи війни, звертаючись до опису смерті Іншого як граничної ситуації.

Поетка, перекладачка і військовослужбовиця Ярина Черногуз ще на перших етапах російсько-української війни долучилася до волонтерської діяльності як парамедик-волонтерка, а з 2020 стала бойовим медиком за контрактом. 2024 вона отримала Національну премію України імені Тараса Шевченка за книжку поезії «[dasein: оборона присутності]» [11]. У її новій збірці «Нічийний шафран» [12] смерть Іншого є граничною ситуацією, в якій увиразнюється Ми-зв'язок та належність до Ми-спільноти. Назва першої частини книжки «Вірші поки що вцілілих» могла б стати підзаголовком до всього видання. Поетка пропонує екзистенціальну аналітику життя живих-вцілілих, які осмислюють свою присутність у світі у посттравматичному вимірі втрат. Їй йдеться про тугу за трансцендентним, потребу в збереженні трансцендентальної єдності і прагненні відновити відкритість до Інших-близьких-людей (вірші «[мова]», «[фронтове місто]», «[дочка]»). У віршах «[самота]», «[пустельна мантра]», («[коротка зупинка]») співпадіння усвідомлення власної смертності та смертності цінних Інших веде до переосмислення самотності та пошуку орієнтирів посттравматичного зростання. Образи живих-вцілілих сусідять із образами мертвих-загиблих у віршах-присвятах «[для Луки і Маріка]» і «[пісня, яка

звільняє від болю]». Зв'язок між двома світами має виняткове значення для реактуалізації у поезії Ярини Черногуз (не)можливого релігійного досвіду без прив'язаності до будь-якої з відомих світових чи етнічних релігій, але з вивільненням образів колективного несвідомого. Смерть Іншого і відкриття у ній смертної природи людської істоти є ситуацією переходу, в якій поетка виводить на перший план здатність поезії відкривати переходи між індивідуальним і колективним несвідомим (вірші «[культ Місяця]», «[бог порожнечі]», «[та жінка]», «[двійник]»). Кульмінаційними у плані фіксації смислу Ти-зв'язків у житті людини після переживання граничних ситуацій є вірші «[дочка]», «[гра у трансгуманність]», «[людяність]», «[пісня пам'яті]» і «[земля прощань]». Зв'язки з вцілілими-живими та загиблими-мертвими увиразнює у поезії Ярини Черногуз специфіку існування в присутності небуття. Хоча вона відкриває її смисл з горизонту досвіду військової, її висновки релевантні особливостям життя мільйонів цивільних українців в умовах війни.

Відгуком поетки і перекладачки Маріанни Кіяновської на події нинішнього етапу російсько-української війни стала збірка «Блискавка зустрічає воду і вітер» [6], що є продовженням книжки «Бабин Яр. Голосами» [7], в якій вперше постав образ поета-медіума, котрий стає голосом загиблих Інших. Вона показує, як конкретика смертей Інших розкриває суть трагедії війни як руйнації українського життєсвіту, тому часто описує граничну ситуацію смерті Іншого як проникнення переживання порожнечі-ніщо в переживання живою людиною свого існування (вірші «війна сталася як ніколи бо війна це коли ніколи», «горло моє відкрите і голе», «переїзд у новий час катастрофи», «війна мене наминає»). Згадок про смерть Іншого у її нових віршах багато, та найяскравішими прикладами осмислення цієї граничної ситуації є вірші «Знайомі загинули в азовсталі», «по нас залишаються вирви» та присвяти Євгенові Гулевичу і Володимирі Вакуленку, осереддям яких є посттравматичне перевідкриття екзистенційної природи єдності в межах Ми-зв'язку. Граничні ситуації стають для авторки підставою для розкриття потенціалу поезії-свідчення, в якій поет перетворюється на медіума, і в просторі нової збірки кульмінацією такої метаморфози є образ-концепт блискавки у вірші «як було коли не було війни» та екзистенціал надії у вірші «властивість людини помилятися і дивитися на ріку» і в присвяті Жанні Слоньовській.

Український філософ Сергій Пролєєв [9, с. 78] наголошує, що найнебезпечнішим наслідком війни є відчуження людини від людяності. У написаних після початку повномасштабного вторгнення російської армії в Україну віршах поетка і науковиця Галина Крук мовить саме про такі травматичні процеси. З весни 2022 року вона активно задіяна до заходів в рамках культурної дипломатії, чому сприяють переклади її віршів англійською мовою та її провокативні виступи на міжнародних культурних заходах. У її нових віршах, які регулярно від початку повномасштабного вторгнення російської армії в Україну публікує електронний часопис «Посестри», смерть Іншого переростає в смерті численних Інших, за якими з безпечної відстані спостерігає світ мирних країн. Висновки Галини Крук перегукуються з міркуваннями Євгена Бистрицького щодо специфіки переживання війни тими, хто перебуває всередині її повсякдення, та тими, хто є сторонніми спостерігачами. Так у вірші «щораз видихаєш на фразі» вона вказує, що навіть вцілілі-живі виходять з часу війни екзистенційно зміненими. Вона описує смерть українців як Інших в контексті діалогу з Іншими в мирних країнах та акцентує на вилученні українців як зайвих з етичної оцінки (вірші «усі ми, Європо, так глибоко стурбовані, що деякі навіть убиті», «історія пишеться кров'ю...»), і «навіщо людям у Запоріжжі громадський транспорт?»). Прикметою її поезії стає перехід від опису смертей Інших до розмови про поширення в глобалізованому світі етичної нечутливості. Так у вірші «Марсове поле» смерть Іншого-воїна та Іншого-сина переростає з конкретики однини в множину, щоб розкрити смисл втрати конкретного Ти в горизонті Ми-зв'язків, а у вірші «із чиєсь легкої руки для когось не станеться завтра» смерть Іншого започатковує руйнівні трансформації глобального характеру.

Поетка і перекладачка Ія Ківа до 2014 мешкала в Донецьку, до 2022 – у Києві, який залишила, ставши вдруге вимушеною переселенкою. У віршах з опублікованої після початку повномасштабного вторгнення російської армії в Україну книжки «Сміх згаслої ватри» [5] вона фіксує завмирання життєвих процесів у тілах людей та прояви знищення переживання персонального часу (вірші «гойдалка дихання скидає тебе щоранку», «створили з пісень про війну підпільну гуманітарку», «на шворці поміж будинками пам'ять вмістилась», «чи думаєш ти про дощ виходячи з лісу власного тіла»). У її віршах присутні спогади про окуповані російською армією місця Донеччини (вірші «щоб згадати дитинство», «раз полишивши дім – не зупинитись в дорозі», «пам'ятаю як у дитинстві»), в яких деформоване минуле стикається з деформованим переживанням теперішнього. Ія Ківа не описує смерть Іншого, бо ця гранична ситуація для неї є межею можливостей мовлення. Водночас саме граничні ситуації, в яких смерть Іншого свідчить про смерть певного життєвіття, формують для неї уявлення про повсякдення війни. Трагічність її висновків базується на тому, що смерть Іншого є смертю Когось (вірші «щось тут зробилося щось тут робило», «коли смерть закінчиться») і викликом об'єктивації. Образи мертвих і живих у віршах «створили з пісень про війну підпільну гуманітарку», «носиш у роті великий тлумачний смітник», «на безіменних могилах наших життів» увиразнюють те, як споглядання смертей Інших зумовлює втрату здатності проектувати майбутнє, що досягає кульмінації у вірші «мертві діти стоять за нашими спинами».

Презентуючи смерть Іншого як граничну ситуацію, Ярина Черногуз, Маріанна Кіяновська, Галина Крук та Ія Ківа фіксують прояви травматичного досвіду, що може як закрити майбутнє самоздійснення в «капсулі» самотності, так і сприяти посттравматичному зростанню, пов'язаному з усвідомленням крихкості людського існування. У їх нових віршах переживання смерті Іншого постає як ситуація оновлення людяності, спроможної стати джерелом екзистенційної стійкості, яка за природою, в термінах Томаса Ренча, є інтерекзистенційною [10]. Проведений аналіз засвідчує, що поезія виступає як свідчення проживання граничних ситуацій та як ліки від втрати людяності. У наших майбутніх дослідженнях ми плануємо проаналізувати приклади фіксації в українській поезії медіатравматичного досвіду споглядання смерті Іншого.

Література

1. Гаврилюк Н. Поезія фронтовиків : образи війни в поезії Ярини Черногуз. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2023. № 151. С. 274–285.
2. Головань Т. Репрезентація пам'яті в українській поезії під час нової хвилі російської агресії. *Війна і література. Збірник праць Міжнародної наукової конференції, 27 – 28 квітня 2023 року*. Черкаси: Видавець Юлія Чабаненко, 2023. С. 85–98.
3. Доброносова Ю.Д. Темпоральні виміри людського існування у поезії часів війни: пам'ять — надія — майбутнє. *Культура і мистецтво в умовах російсько-української війни: художні стратегії, дискурсивні практики, вектори осмислення*. Збірник матеріалів науково-практичної конференції, м. Київ, 29–30.05.2024. Київ: Інститут проблем сучасного мистецтва. НАМ України, 2024. С. 43–46. — 0,25 друк. арк. URL: <https://publish.mari.kyiv.ua/catalog/book/547> (дата звернення: 12.02.2026)
4. Доброносова Ю. Д. «М'яка сила» сучасної української поезії в культурній дипломатії: інтерекзистенціальні підстави та досвід трансляції образів. *«М'яка сила» українського мистецтва в координатах сучасного світу: Зб. наук. ст. та тез наук. повід. за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 24.06.2025 р.* Київ ІК НАМ України, 2025. С. 84–88.
5. Ківа І. Сміх згаслої ватри. Київ: Дух і Літера, 2023. 120 с.
6. Кіяновська М. Блискавка зустрічає воду і вітер. Київ: Дух і Літера, 2023. 208 с.
7. Кіяновська М. Бабин Яр. Голосами. Київ: Дух і Літера, 2017. 112 с.
8. Петрушкевич М. Універсальні міфологічно-світоглядні та естетичні коди у військовій поезії: ситуація російсько-української війни. *Наукові записки Національного*

університету «Острозька академія». Серія «Філософія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2024. № 27. С. 21–29.

9. Пролеєв С. В., Бистрицький Є. К., Зимовець Р. В., Кобець Р. В. Інший та чужість у глобальному світі: Колективна монографія. Київ: Інститут філософії НАН України, 2024. 372 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1xZ7fWrtXVA61hY8N_fAjLmWHF2g9KEJn/view (дата звернення: 12.02.2026)

10. Ренч Т. Конституція моральності. Трансцендентальна антропологія і практична філософія. Пер. з нім. В. Приходька. Київ: Дух і Літера, 2010. С. 5–186.

11. Черногуз Я. [dasein: оборона присутності]. Київ: Віхола, 2023. 112 с.

12. Черногуз Я. Нічийний шафран. Чернівці: Меридіан Черновіц, 2025. 96 с.

13. Шатова І. Тема війни і миру в сучасній українській поезії. *The reception of East Slavic literatures in the West and the East. Edited by Shin'ichi Murata and Stefano Aloe.* Firenze: Firenze University Press, 2023. Pp. 289–310.

14. Tashchenko A. The memories we (dis)like: wartime global news and Ukrainian-language poetry as semantic weapons. *Innovation: The European Journal of Social Science Research.* 2024. Vol. 37. Issue 3. Pp. 1 – 14. <https://doi.org/10.1080/13511610.2024.2395279> (дата звернення: 12.02.2026)

Yuliia Dobronosova. The Death of the Other as a Borderline Situation in Contemporary Ukrainian Poetry

Abstract. *The author characterizes the features of the presentation of the death of the Other as a borderline situation in contemporary Ukrainian poetry and shows the sense of this plot in understanding human existence in times of war.*

Key words: *borderline situation, death of the other, existential, human existence, contemporary Ukrainian poetry.*

УДК 821.161.2:292 (Доляк)

Анатолій Новиков, Анастасія Задорожна

БІЛЬШОВИЦЬКИЙ АПОКАЛІПСИС У РОМАНІ НАТАЛКИ ДОЛЯК «ЧОРНА ДОШКА»

У статті акцентовано, що в романі Наталки Доляк «Чорна дошка» представлено авторську модель апокаліптичної картини світу, зумовленої Голодомором початку 1930-х років. Наголошується, що основний акцент у творі зроблено на злочинному рішенні комуністичної влади фізично знищити мільйони українських селян шляхом насильницької конфіскації них усіх продовольчих запасів, що призвело до масового голоду. Такі дії більшовиків у творі чітко співвідносяться з пророцтвами книги Об'явлення про завершення тисячолітнього царства Христа, настання останніх часів, прихід на землю Антихриста й жорстоке переслідування християн.

Ключові слова: Голодомор, пророцтва, Христос, Антихрист, Богородиця, Сталін, більшовики.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Минуло понад дев'ять десятиріч від трагічних подій, які ввійшли в українську історію під назвою Голодомор. У радянські часи про цю трагедію навіть згадувати було заборонено, а тому серйозно розробляли її тоді в основному лише письменниками діаспори – Євген Маланюк («Року Божого 1933»; 1933), «Батьківщина» (1938), Улас Самчук («Марія»; 1934), Сергій Кокот-Ледянський («Тисяча дев'яност тридцять третій рік»; 1943), Василь Барка («Жовтий князь»; 1962) та деякі інші митці. Щоправда, був письменник, який не побоявся створити правдивий твір про Голодомор, живучи в умовах задушливої комуністичної атмосфери. Йдеться про поему

поета-дисидента Миколи Руденка «Хрест», написану у 1976 році під час його короткочасного примусового перебування в психіатричній лікарні, куди його направили на обстеження. Утім, із цією поемою, як і з творами письменників діаспори, масовий український читач зі зрозумілих причин зміг познайомитися лише в добу Незалежності, хоча вперше вона була надрукована ще у 1977 році в США у видавництві «Смолоскип», куди її таємно вдалося переправити роком раніше.

Другий твір на цю тему – повість Євгена Гуцала «Голодомор» (1990) – з’явився в Україні в добу так званої горбачовської перебудови. Значно більше таких творів побачило світ в часи Незалежності. У цьому контексті доречно згадати п’єси Олекси Чугуя «Червоний смерч» (2001) і Миколи Куця «Котигорошку любий мій...» (2006), поеми Наталії Баклай «Лубни» (2004), Ніни Виноградської «Голодомор» (2006), Володимира Шурапова «Як нам болить за Тебе, Україно» (2008) і, звичайно ж, роман Наталії Доляк «Чорна дошка» (2014).

Аналіз досліджень. Непроглядно чорною, макабричною нічтю називає Юрій Барабаш Голодомор в Україні 1932–1933 років, що постає зі сторінок повісті Василя Барки «Жовтий князь» [1, с. 53]. Те ж саме, за великим рахунком, можна сказати про всенародну трагедію, змальовану на сторінках роману Наталки Доляк «Чорна Дошка». Письменниця осмислює ці жахіття як своєрідну модель апокаліпсису, що узгоджується з біблійною концепцією – Об’явленнями (або Одкровеннями) Св. Івана Богослова.

Аналізу згаданого роману Наталки Доляк певну увагу приділила Лідія Романенко в статті «Минулому не помстишся»: тема голодомору в сучасній українській літературі (на матеріалі роману Наталки Доляк «Чорна дошка»). Домінантною в її статті є думка, що шляхом голодомору комуністичні зверхники намагалися знищити «всіх класових та національних “ворогів” сталінського режиму» [5, с. 93]. Тамара Хом’як аналізу роману «Чорна дошка» присвятила дві свої розвідки – «Поетика кольору в романі “Чорна дошка” Н. Доляк» і «Портрет як один із засобів художнього моделювання Голодомору в романі “Чорна дошка” Н. Доляк». Дослідниця наголошує, що, відображаючи події в Україні початку 1930-х років, письменниця активно використовує портретну характеристику своїх героїв. Окремі штрихи й деталі цього портрета, «розкидані по всьому твору, врешті дають цілісну картину» [7, с. 51].

Мета нашої розвідки – на основі аналізу роману Наталки Доляк «Чорна дошка» висвітлювали тему Голодомору та довести, що більшовицька влада на початку 1930-х років свідомо влаштувала геноцид українського селянства задля того, аби шляхом голоду змусити селян не лише вступити у колгоспи, а й придушити саму думку про спротив новітнім «хазяям життя».

Виклад основного матеріалу дослідження. Основний акцент і у романі Наталки Доляк «Чорна дошка» робиться на злочинному рішенні комуністичної влади на початку 1930-х років фізично знищити мільйони трудового українського селянства шляхом конфіскації практично всього продовольства, що не могло не спричинити масовий голод. Ю. Барабаш слушно зауважує, що в «новітній українській літературі (XX – початок XXI ст.) апокаліптична парадигма пов’язана в основному з трьома національними катастрофами: поразкою національної революції 1917 р., масовим голодомором 1932–1933 рр. і чорнобильською аварією» [1, с. 53]. У цьому контексті не можна не згадати також голод 1921–1923 років і падіння УНР. Притому остання подія, напевно, була найбільшою катастрофою в ту добу, оскільки після цього владу в Україні захопили більшовики, тобто той самий звір, якого українці вважали апокаліптичним і з яким пов’язували свої подальші нещастя.

Основний акцент у романі Наталки Доляк «Чорна дошка» зроблено на злочинному рішенні комуністичної влади на початку 1930-х років фізично знищити мільйони українських селян шляхом конфіскації практично всього продовольства, що неминуче спричинило масовий голод. Ю. Барабаш слушно зауважує, що в «новітній українській літературі (XX – початок XXI ст.) апокаліптична парадигма пов’язана переважно з трьома

національними катастрофами: поразкою національної революції 1917 р., масовим голодомором 1932–1933 рр. і чорнобильською аварією» [1, с. 53]. У цьому контексті варто згадати також голод 1921–1923 років і падіння УНР. При цьому остання подія, очевидно, була найбільшою катастрофою того часу, адже після неї владу в Україні захопили більшовики — той самий звір, якого українці сприймали як апокаліптичного і з яким пов'язували свої подальші нещастя.

На думку авторки роману «Чорна дошка», саме цей перший голод на початку 1920-х років дозволив московській владі розпочати штучно змінювати демографічний склад населення в Україні, заповнюючи спустошені смертю хати чужоземними зайдами. Так було і у Веселівці, куди понаїхали переселенці «звідкілясь із Росії чи ще з яких дальших країв» [4, с. 129]. Щоправда, цей набіг переселенців українські села ще змогли переварити без серйозних для свого демографічного складу наслідків. У Веселівці поступово «між приїдами та місцевими стирались кордони, одружували-бо дітей, йшли один до одного в куми, родичались. Та й мову ті, що приїхали, намагались сприймати, хоч самі й не говорили» [4, с. 129–130]. А от після великого голоду через десять років переселення на благодатні українські землі іноземців становило вже загрозливий характер. На це звернув увагу навіть консул Італії в Харкові Сержіо Гранденіго, який в офіційному звіті своєму посольству в Москві 31 травня 1933 року писав: «... наслідком теперішнього лиха в Україні буде російська колонізація цієї країни, яка призведе до зміни її етнографічного характеру. В майбутньому, і, либонь дуже близькому майбутньому, ніхто більше не говоритиме про Україну чи про український народ, а отже, і про українську проблему, бо Україна стане *de facto* територією з переважно російським населенням» [6, с. 242].

Після голоду 1921–1923 років розпочалася руйнація храмів і гоніння на священників, тобто десакралізація українського суспільства. І це попри те, що церква в житті українського народу з давніх-давен завжди була основним духовним центром, з яким пов'язане практично все життя людини – від її народження до смерті. Такі дії більшовиків чітко корелюються з пророцтвами в книзі Об'явлення про закінчення тисячолітнього царства Христа, настання останніх часів, прихід на землю Антихриста й жорстоке переслідування християн. Але в Біблії також ідеться й про повернення Месії з Його святим воїнством, Страшний суд і відновлення порушеної справедливості: «І схоплена була звірина, а з нею неправдивий пророк <...> Обоє вони були вкинені живими до огняного озера, що сіркою горіло... решта була побита мечем Того, Хто сидів на коні...» [Об. 19: 20–21; 3, с. 294].

Більшість селян були глибоко віруючими людьми, а тому вірили в неминучість того, що мало статися згідно з ученням Івана Богослова та інших святих. Це одна з головних причин того, чому вони відносно часто покійно терпіли більшовицьку сваволю. Невипадково свою печальну оповідь Василь Барка у своїй широковідомій повісті «Жовтий князь» розпочинає з приїзду у Кленоточі «уповноваженого» Григорія Остроходіна, який має завдання відібрати у селян збіжжя та інші сільськогосподарські продукти, і паралельно планового закриття церкви. Притому письменник акцентує, що храми закривалися всюди. Так, незадовго цього у сусідньому з Кленоточами селі давня церква, яка змогла перестояти навіть навалу татар (бо «ті хоч трохи поважали несвою віру») [2, с. 56], за нової влади теж припинила виконання своїх сакральних функцій. Щобільше, її перетворили на склад, тобто згідно з християнськими канонами осквернили.

Представники більшовицької влади, яка відбирала в людей засоби для існування, були для них утіленням тієї самої нечистої сили, яка мала їх знищити. Адже тому звіру дана влада все «забивати мечем, і голодом, і мором, і земними звірми» [Об. 6: 7; 3, с. 283].

Схожа апокаліптична картина після початку терору, пов'язаного з колективізацією й так званим розкуркуленням, вимальовується в уяві селян і в романі Наталії Доляк «Чорна дошка»: «Люди по хатах гомоніли про антихриста, що зійшов на землю. Коли збирались біля криниці, лиш про це й мови було. Жінки тулили до грудей дітлахів та злякано дивились на небо» [4, с. 105]. Мешканці Веселівки також були переконані, що це нещастя на їхню

долю випало тому, що вони не боронили від безбожників свою церкву, яку за нової влади переробили на клуб. Люди, звісно, обурювалися, але спротив не чинили, бо «без проводу, без армії померти ні за цапову душу ніхто не бажав» [4, с. 55].

Важливо звернути увагу на те, що занепад у Веселівці розпочинається практично відразу після приходу до влади безбожників-більшовиків. Притому шлях до свого майже повного знищення село пройшло прискореними темпами – всього за якихось півтора десятка років. Уже після голоду на початку 1920-х років, обумовленого політикою воєнного комунізму, у Веселівці вперше померло більше, ніж народилось. Особливо нестерпним стало життя після того, як у 1932 році село потрапило до спеціального списку, які в народі називали чорними дошками. До таких списків заносили ті населені пункти, що не могли впоратися з непосильними планами державної хлібозаготівлі. Їх оточували загони НКВС, і нікого звідти не випускали. А тому люди в таких селах-ізгоях приречені були на повільну смерть від голоду, оскільки так звані буксирні бригади вилучали в них всі їстівні припаси. У цю халепу потрапляли і мешканці Веселівки. Навіть ті, хто добровільно чи під тиском влади записалися до колгоспу, віддавши в колективне господарство всю свою землю, крім невеличких городів, худобу й засоби для господарювання. «Це все. Кінець, – занотував тоді до свого зошита Олесь Терновий. – До цього можна було бодай якось вижити. Люди ходили до інших сіл, до міста – вимінювали одяг на хліб, крупи, картоплю. У магазин привозили харч – гнилий, неякісний, але привозили. Працювала їдальня при колгоспі. На початку грудня стало зрозуміло – сільський актив не впорався із поставленим завданням хлібозаготівель і хлібоздач. Вони опинились в облозі разом з селянами... і з куркулями, і з розкуркуленими, і з біднотою. Чорна дошка – це надгробок...» [4, с. 224].

Наталка Доляк показує трагедію села Веселівка на сумній долі кількох родин, які були різними за статками, але чесними, працьовитими й законослухняними. Усі вони були винищені безбожною владою під корінь, притому незалежно від того, записалися до колгоспу чи ні. Така доля, зокрема, спіткала і відносно заможну родину Дмитра Стецюка, яка складалася з семи осіб, котрі зрання до пізнього працювали, і сім'ю Солодовників, хіба з тією різницею, що голова цього сімейства Опанас та його двадцятидворічний син Федір – єдині чоловіки на всю велику родину – вчинили фізичний спротив членам буксирної бригади, які прийшли їх «розкуркулювати», тобто відбирати в насильницький спосіб усе, в тому числі й їстівні припаси.

Не надто вирізняється на цьому тлі й родина Мефодія Тернового – батька головного героя роману Олесь Тернового. Під впливом Олесь, який, працюючи в партійній газеті, був обізнаний з таємними документами, суть яких зводилась до жорстоких репресій проти противників колективізації, Тернові все ж таки записалися до колгоспу, а старий Мефодій навіть улаштувався працювати там конюхом. Утім, вони теж були приречені на голодну смерть. Вижив лише Олесь, який і занотовував до свого щоденника трагічні події, пов'язані з Голодомором у їхньому селі.

Отже, переважна більшість мешканців Веселівки в романі Н. Доляк «Чорна дошка» під час Голодомору стали жертвами безбожної більшовицької влади, яку селяни пов'язували з царством апокаліптичного Антихриста. Врятуватися змогли лише окремі щасливчики, які не відступилися чи вчасно повернулися до Церкви Божої. Одним із таких щасливчиків був і головний герой роману «Чорна дошка» Олесь Терновий. Допомогла йому врятуватися простенька паперова ікона (принаймні він так думав), яку він пізніше ретельно зберігав до кінця життя, оскільки вірив у її неабияку силу. Щоправда, дійшов він такого висновку не відразу. У підлітковому віці після смерті від першого голоду двох своїх молодших братів-близнюків Олесь було відцурався від Бога і навіть спалив образи Спасителя й Матері Божої, які багато років знаходились на почесному місці в батьківській хаті.

Наталка Доляк також акцентує, що після свого чудодійного спасіння Олесь Мефодійович завжди жив у душі з Богом, постійно прикрашаючи свою мову такими дефініціями, як «Хай Бог помагає», «Божої помочі» тощо. Притому «потужна незрима

енергія» передавалася від цього кремезного діда також його оточенню [4, с. 17]. Мабуть, згідно з цією концепцією врятувався від голодної смерті й односелець Леся – хлопчик Коля Гнатюк, в якого на носі була родима пляма у вигляді хреста.

У ролі Антихриста в романі постає очільник компартії Йосип Сталін, а допомагають йому втілювати в життя політику геноциду його вірні слуги – партійці, чекісти, місцеві активісти, комсомольці. Недарма уповноважений Мільман, розтрошивши образ Матері Божої, зауважує: «Наша нова віра – не оце <...> Наш бог – товариш Сталін!» [4, с. 297].

Письменниця досить детально змальовує у романі портрети цих слуг Диявола. Чи не найяскравішим серед них є образ росіянина Григорія Безбаха, якого більшовицька влада направила до Веселівки з Курської губернії ще 1925 року з метою підняття культурного рівня місцевих мешканців. Однак відзначився цей «культурний діяч» передусім тим, що за його розпорядженням у селі перебудували під клуб «очищену від хрестів, дзвонів та хоругв церкву» [4, с. 130]. Крім того, він вимагав, щоб усі спілкувалися з ним російською мовою, та брав активну участь у нещадному грабуванні селян у складі буксирної бригади під час організації колгоспу. Уся ця його «діяльність» супроводжувалася безпробудним пияцтвом. Тож недарма мешканці Веселівки прозвали цього «культурного діяча» Грішком (від слова «гріх»).

Письменниця також звертає увагу на конформістську ментальність чужинця, яка різко відрізняється від ментальності місцевих українських селян. Це яскраво проявляється у способі життя героя, його ставленні до побуту та власної оселі. Родина Безбаха живе у злиднях, однак ні він, ні його мати, ні сестра не роблять нічого, щоб бодай якось поліпшити своє становище. Чи не найбільшою «цінністю» в їхній халупі був, імовірно, портрет Леніна, який висів на тому місці, де в оселях місцевих жителів зазвичай розміщують ікони. Зовнішній вигляд хати також справляв гнітюче враження: вона стояла перекошена під ліском і була настільки занедбаною, що навіть стороннім людям було соромно на неї дивитися. Місцеві чоловіки не раз радили Безбаху «підлагодити, назбирати по дорозі кінських кізків та підмастити, побілити, змінити підгнилі сніпки солом'яного даху», щоб її вигляд був не таким убогим. Проте родину росіянина це жодним чином не турбувало.

Показово, що Безбахи не бажали працювати й на землі, що було цілком нехарактерно для працюючих українських родин, які споконвіку звикли чесно заробляти на життя власною працею на своїй родючій землі. Більше того, на відміну від своїх односельців, ця родина вела, по суті, аморальний спосіб життя. Жили заїди з того, що Грішкова сестра раз на три дні носила до райкому братові «докладні цидулки», у яких «культурний урядник описував усе, що робилось у селі». За це їй там давали гроші, на які вона «в ЦЕРАБКООПі купувала різну їжу» [4, с. 130].

Так само аморальними й безпринципними постають і інші слуги Диявола – чекіст і керівник буксирної бригади Степан Калюжний, начальник міліції Охрім Буженко, начальник комнезаму, колишній карний злочинець Кузьма Заболотний та інші. Примітно, що більшість із них ще за життя отримують своєрідне покарання: когось убивають свої ж або народні месники, хтось, усвідомлюючи, що легко може стати «цапом-відбувайлом», безслідно зникає, а дехто, утративши ілюзії, божеволіє.

Висновки. Не можна не звернути уваги на те, що в романі «Чорна дошка» вимальовуються біблійна концепція, згідно з якою лихоліття Голодомору були обумовлені пророцтвами, описаними в Святому Письмі. Апокаліпсис відбувається між силами Христа і Антихриста – Добра і Зла. Перші фізично представлені в образах Церкви і вірних Христу селян. У творі Наталки Доляк Божественна сила ніби акумулюється в простій паперовій іконі Божої Матері, яку головний герой Лесь Терновий знаходить у хаті конаючих від голоду Пелеп'юків. Імовірно, саме Богородиця і дає йому та ще деяким селянам, які звертаються до Неї за заступництвом, сили, щоб вижити і донести правду (зошит із записами) про Апокаліпсис, який лаштувала безбожна влада в його рідному селі Веселівці, до наступних поколінь.

Вельми важливо й те, що нащадки замучених голодом селян усе ж таки дожили до падіння царства Антихриста, тобто безбожного комуністичного режиму, і на власні очі побачили відновлену на його руїнах незалежну Українську державу, коли настала можливість говорити правду про страшну трагедію на початку 1930-х років на повний голос.

Література

1. Барабаш Ю. Апокаліпсис від Василя Барки (роман «Жовтий князь» у контексті літературної апокаліптики). Дивослово (Українська мова й література в навчальних закладах): науково-методичний журнал. 2011. № 8. С. 52–56.
2. Барка В. Поезія. Повість «Жовтий князь». К.: Наук. думка, 2008. 304 с.
3. Біблія, або Книги Святого Письма Старого і Нового Заповіту. Із мови давньоєврейської й грецької на українську наново перекладена: 988–1988. Ювілейне видання з нагоди тисячоліття християнства в Україні. Б. м.: Б. в., Б. р. Київ. Україна. 1992.
4. Доляк Н. Чорна дошка : роман / передм. В. Гранецької. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2014. 368 с.
5. Романенко Л. В. «Минулому не помстишся»: тема голодомору в сучасній українській літературі (на матеріалі роману Наталки Доляк «Чорна дошка»). *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія : Філологія : зб. наук. праць / гол. ред. К. В. Балабанов. – Маріуполь, 2014. Вип. 11. С. 91–97.
6. Столиця відчаю. Голодомор 1932–1933 рр. на Харківщині вустах очевидців. Х. : Видання часопису «Березіль», 2006. 416 с.
7. Хом'як Т. Портрет як один із засобів художнього моделювання голодомору в романі «Чорна дошка» Н. Доляк. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2017. № 2. С. 68–74.

Anatoliy Novykov, Anastasiia Zadorozhna. The Bolshevik Apocalypse in Natalka Dolyak's Novel "The Blackboard"

Abstract. The article emphasizes that Natalka Dolyak's novel "The Black Board" presents the author's model of an apocalyptic picture of the world, caused by the Holodomor of the early 1930s. It is emphasized that the main emphasis in the work is on the criminal decision of the communist authorities to physically destroy millions of Ukrainian peasants by forcibly confiscating all their food supplies, which led to mass starvation. Such actions of the Bolsheviks in the work clearly correlate with the prophecies of the Book of Revelation about the completion of the thousand-year reign of Christ, the onset of the last times, the coming to earth of the Antichrist and the cruel persecution of Christians.

Key words: Holodomor, prophecies, Christ, Antichrist, Mother of God, Stalin, Bolsheviks.

УДК 821.161.2'06-31.09Талан

Інна Родіонова

ОСОБИСТІТЬ У КРИЗОВОМУ СОЦІУМІ: РОМАН СВІТЛАНИ ТАЛАН «ОГОЛЕНИЙ НЕРВ»

У статті на матеріалі роману «Оголений нерв» Світлани Талан здійснено комплексний аналіз репрезентації травматичного досвіду російсько-української війни та пов'язаних із нею суспільних потрясінь. Досліджено особливості художнього моделювання кризових станів особистості, зумовлених воєнною реальністю, руйнуванням соціальних зв'язків та ціннісних орієнтирів. У центрі уваги – психологічні, світоглядні, моральні, екзистенційні та ідентифікаційні трансформації персонажів як вияв глибинних змін у структурі їхнього «я» в умовах травматичного соціуму.

Ключові слова: сучасний роман, воєнна проза, особистісна трансформація, соціальна травма, екзистенційна криза, ідентичність, психологізм, Світлана Талан.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна українська література, як і багато інших сфер суспільного життя нашої країни, зазнає потужного впливу війни. Значна частина творів присвячена переосмисленню подій російсько-української війни, адже суспільство відчуває гостру потребу в такому осмисленні реальності. До творення цих текстів долучилися журналісти, волонтери, військовослужбовці та професійні автори, які через художнє слово передають власний досвід, емоції та реакції на драматичні й трагічні події.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Проблема функціонування та трансформації особистості в умовах кризового соціуму посідає вагоме місце в сучасних гуманітарних дослідженнях і розглядається в міждисциплінарному контексті – психологічному, соціологічному, філософському та літературознавчому. У центрі уваги науковців перебувають питання впливу суспільних катаклізмів (війна, соціальні конфлікти, моральна дезорієнтація) на внутрішній світ людини, її ідентичність, систему цінностей, поведінкові стратегії.

Активно реагує на суспільно-політичні потрясіння Світлана Талан (у більшості її творів – це тема війни, страждання українців, морального вибору, незламності, любові до Батьківщини). Її творчість вже ставала об'єктом окремих наукових статей, у яких аналізуються жанрово-стильові особливості її прози, соціально-психологічна проблематика, специфіка жіночих образів, акцентовано увагу на загостреному психологізмі романів та їхній документальності (дослідження І. Бойцун, Н. Герасименко, Л. Романенко, О. Стадніченко та ін.).

Зокрема, найповніше, як зауважує Н. Герасименко, про розкол у родинах через Революцію Гідності та війну на Донбасі, йдеться в романі-дилогії «Оголений нерв» і «Повернутися дощем» С. Талан. У центрі обох творів – родина Агафонових із Северодонецька, що живе, як і більшість у місті, проте події на Майдані, війна та окупація розвели членів сім'ї, «стали тією перевіркою, випробуванням, яке подружжя не витримало... Припинилися й дружні стосунки головної героїні з найкращою подругою Алісою» [2, с. 28]. Суголосною є думка дослідниці Л. Романенко, яка прослідковує у романах С. Талан «Оголений нерв» і «Повернутися дощем» проблему «розриву родинних зв'язків через різні політичні погляди» [4, с. 120]. Погоджуємося із твердженням І.Бойцун: «Саме у стані масового психозу перебувають северодончани, підтримуючи проросійський референдум, вигукуючи проросійські гасла, запльовуючи вишиванки, розриваючи на шматки український прапор, вітаючи окупаційні війська» [1, с. 345]. Як видно, роман С. Талан «Оголений нерв» у наукових публікаціях розглядається як художня репрезентація людини, поставленої в екстремальні соціальні та моральні умови.

Зауважимо, що комплексного аналізу роману з позицій осмислення травматичного досвіду сучасного українського суспільства та особистісної трансформації героїв досі бракує. **Мета** нашої розвідки полягає в дослідженні взаємозв'язку між соціальними потрясіннями та процесами особистісної трансформації персонажів, репрезентованих в художньому тексті роману С. Талан «Оголений нерв».

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна українська література дедалі активніше осмислює досвід життя людини в умовах соціальної нестабільності, війни, морального зламу та втрати безпеки. За таких обставин особистість постає в межовій ситуації, що вимагає переоцінки цінностей і життєвих орієнтирів. Роман Світлани Талан «Оголений нерв» є художнім свідченням того, як кризовий соціум впливає на психіку, поведінку і внутрішній світ людини, оголюючи її страхи, залежності та приховані травми; О. Хвостова у передмові до роману зауважує: «...твір доречніше називати художньо-документальним» [6, с. 4], оскільки письменниця жила в Северодонецьку, вона не виїхала на період окупації і все, що відбувалося в місті, відчула на собі.

Роман С. Талан «Оголений нерв» насамперед це осмислення трагедії війни на сході України, що відображає психологічну травму особистості під тиском суспільної дезінтеграції та воєнних дій. Сімейні та дружні стосунки головної героїні роману – Насті Агафоновой стають «оголеним нервом», через який читач сприймає соціум в стані кризи, що характеризується глибокою трансформацією ціннісних орієнтирів, моральних норм і міжособистісних зв'язків.

Живучи у Сєверодонецьку, Настя спробувала себе в ролі журналіста-аматора, під красномовним ім'ям *Віра Сєверодонецька* пише про земляків для тих, хто щиро хотів почути Донбас; вона намагається зрозуміти, чому частина її співвітчизників із багатьох населених пунктів Луганської та Донецької областей, у якийсь момент забажала відділитися від України та приєднатися до росії? Вона спостерігає комплекс соціально-психологічних причин:

1) *криза ідентичності*: «Майдан розірвав кайдани рабства, вся країна радіє, а тут лячно: де мої кайдани? Майдан і Донбас – різні поняття... Уявіть, як тут живеться проукраїнським громадянам, якщо вони навіть не можуть поїхати у столицю своєї країни!» [6, с.158];

2) *патерналістська залежність*: «Після анексії Криму почали в соцмережах з'являтися повідомлення про те, що Донбас Києву не потрібен. ...І тут почалося з'ясування, хто росіянин, хто українець... Нам потрібний пастух, бо ми звикли ходити стадом. Підняти голову – боязко. Уткнути погляд у землю – спокійніше» [6, с. 158];

3) *відсутність державної комунікації*: «Де депутати Верховної Ради? У Києві, у залі засідань, а ще на екранах телевізорів повчають, як жити. Чому ж жодний депутат не показав носа в нашому місті? Вони повинні бути тут! І не збирати на мітинги людей, а йти в школи до педагогів, у робітничі колективи, в офіси і т.д. Місцеві можновладці також засіли в кабінетах, відгородившись від народу охороною» [6, с. 159];

4) *інформаційні маніпуляції*: «роками відбувалося зомбування жителів Донбасу російськими ЗМІ, особливо телебаченням. Суцільну брехню підносили глядачам емоційно, жестикулюючи, доводили до сліз страшними картинками звірств укропів... Використовувалося все, що годилося: і Донбас, що всіх годує, і плани НАТО, і фільтраційні табори» [6, с.532];

5) *формування образу ворога*: «перша помилка нової влади була в тому, що зачепила питання мови. Одразу ж це підхопила міцна у нашому місті партія комуністів, які вивели формулу: Свободівці + Правий сектор + бандерівці + заборона мови = вороги!» [6, с. 160].

Авторка демонструє, як у ситуації політичної турбулентності соціум стає вразливим до пропаганди, а особистість – заручником масових настроїв: «Зараз усе інше: подруги та друзі, батьки й діти, брати і сестри стали ідейними ворогами. Багаторічна дружба розривається, як тоненька павутинка, подружжя розлучаються, батьки відмовляються від своїх дітей, а діти – від батьків» [6, с. 423]. Окрім того, війна діє як соціальний каталізатор, що активізує найбільш фундаментальні аспекти особистості: страх, нестабільність, відчуття безвиході. Персонажі змушені існувати в умовах постійної загрози, що формує у них стан хронічного стресу. У такому середовищі особистість втрачає відчуття цілісності, моральні межі стають розмитими. Через протиставлення героїв, які стають по різні боки барикад, авторка зображує деформацію соціальних стосунків та їхній вплив на трансформації індивідуального «Я».

Зображений у романі соціум демонструє риси, окреслені французьким психологом і соціологом Гюставом Лебоном у праці «Психологія натовпу». Ключова думка його дослідження – в масі індивід втрачає критичність мислення, стає піддатливим до навіювання, керується передусім емоціями, а не раціональними аргументами [3]. Саме емоційна домінанта – страх, образа, відчуття покинутості – стає ґрунтом для поширення пропагандистських конструктів у романі С. Талан, а повторювані ярлики («хунта»,

«фашисти», «вороги мови») функціонують як механізми колективної ідентифікації через протиставлення, що відповідає описаному Г. Лебоном процесу спрощення складної реальності до чорно-білих схем.

Щодо трактування проблеми особистості в кризовому соціумі варта уваги соціально-психологічна концепція Еріха Фромма, розроблена у його праці «Втеча від свободи», в якій підкреслюється, що свобода передбачає відповідальність і внутрішню автономію, які не кожна людина готова прийняти [7]. У ситуації соціальної нестабільності виникає спокуса «втечі» – через підпорядкування авторитарній силі або через конформізм. У романі «Оголений нерв» ця тенденція виявляється в ностальгії за «пастухом», очікуванні зовнішнього керівника, який звільнить від необхідності самостійного вибору. Патерналістська свідомість, сформована роками залежності від «князьків» і олігархічних структур, трансформується в готовність прийняти будь-який авторитет, що обіцяє стабільність.

Важливим теоретичним ключем до прочитання твору є також сучасні теорії пропаганди та інформаційної війни. Відомо, що головним інструментом пропагандистського впливу є апеляція до емоцій, а не до фактів. Через постійне повторення одних і тих самих повідомлень формується ефект «нормалізації» нав'язаних інтерпретацій. У романі показано, як інформаційний простір насичується одновимірними поясненнями складних політичних явищ (федералізація, НАТО, націоналізм), що зводяться до простих формул і страхітливих образів. Така редукція смислів сприяє зниженню рівня критичного мислення та конструюванню образу ворога. Водночас криза державної комунікації, змальована у творі, поглиблює стан дезорієнтації. Відсутність відкритого діалогу між владою та регіоном створює комунікативний вакуум, який швидко заповнюється альтернативними, часто маніпулятивними нарративами; соціум стає полем боротьби інтерпретацій, а особистість – об'єктом впливу різноспрямованих ідеологічних сил.

У цьому контексті особистість у романі осмислюється як метафоричний «оголений нерв», що болісно реагує на деструкцію соціального середовища. Вона перебуває між двома полюсами: масовою істерією та внутрішньою потребою зберегти моральну цілісність. Письменниця виразно розмежовує здатність до індивідуальної рефлексії та піддатливість масовому афекту, акцентуючи, що саме здатність до критичного мислення й відповідальність за власний вибір є критерієм духовної зрілості людини.

Таким чином, роман С. Талан «Оголений нерв» художньо репрезентує механізми трансформації масової свідомості в умовах інформаційного тиску та політичної кризової нестабільності. У цьому просторі соціальної дезорієнтації вирішується головне питання твору: чи здатна особистість зберегти внутрішню автономію, коли суспільство піддається масовій маніпуляції? Авторка акцентує на можливості особистісного спротиву – через рефлексію та моральний вибір.

У процесі аналізу роману звертають увагу епіграфи до кожної з п'яти частин роману, узяті з поезій В. Сосюри «Любіть Україну», В. Стуса «Ярій душе. Ярій, а не ридай», «У тридцять літ ти тільки народився», В. Симоненка «Україно, ти моя молитва» та з роману Л. Костенко «Берестечко». На змістовому рівні епіграфи передають і підсилюють ідейний каркас роману: любов до України як моральний обов'язок; біль і жертвність; честь і гідність; незламність духу в умовах війни; вони поглиблюють зміст роману, налаштовують читача на сприйняття твору як болючої, але необхідної правди про сучасну Україну.

Війна у романі оголює нерв нації, однак кожен переживає біль по-своєму, як і кожен з восьми друзів (Гена, Льоня, Яків, Іван, Денис, Антон, Нік та Уля): «Яшка продався за тридцять срібняків. Загинув добряк Льончик. Антон втік з міста. Іван воює на іншому боці, він таки вірить у те, що збудує нове життя в Новоросії. Він помиляється, тому рано чи пізно зрозуміє, що схибив. Можливо, до цього кроку його підштовхнуло фінансове становище, але пішов він до ополченців не за двісті гривень, як Яків, тому є надія на каяття...» [6, с. 509]. Дехто з друзів одступилися, піддавшись обставинам і власним ілюзіям, зробили фатальну помилку, повіривши оманливим обіцянкам ворога.

Проте, навіть у розпачі звучить мотив незламності духу, що виявляється у готовності героїв жертвувати власною безпекою, як Геннадій та Льончик, які ночами в окупованому місті клеїли листівки й вивісили український прапор; через вчинки героїв, котрі роблять моральний вибір на користь Батьківщини, навіть ціною власного життя, як Никон (він став розвідником для української армії, за що був розстріляний ополченцями) та тисячі юних бійців – воїнів української армії, ладних віддати своє життя за справжню Незалежність, за Свободу країни. Їхня любов до Батьківщини проходить випробування війною і втратами, саме вона допомагає героям вистояти, стає для них моральною опорою, вона перевіряється не гучними словами, а конкретними вчинками – здатністю залишитися людиною, не зрадити себе й свою землю.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, назва роману «Оголений нерв» символічно підкреслює стан героїв, чий почуття загострені до межі, а психіка позбавлена захисних механізмів. У цьому контексті виявляємо глибокі внутрішні трансформації особистості: 1) *психологічну* (переживання травми, страх, тривожність, постійна напруга, що змінює емоційний стан); 2) *ідентифікаційну* (усвідомлення себе як частини нації, спільноти, формування або зміцнення національної ідентичності); 3) *моральну* (внутрішня боротьба, перегляд моральних орієнтирів під впливом екстремальних обставин); 4) *світоглядну* (зміна переконань, уявлень про Батьківщину, про добро і зло); 5) *екзистенційну* (переосмислення сенсу життя, цінностей, ставлення до смерті та відповідальності за власний вибір). Усі ці зміни свідчать про складний процес внутрішнього переродження особистості в умовах війни, особистісна трансформація постає не лише як руйнація, а і як болісний процес внутрішнього пробудження, усвідомлення травми та спроби її подолання.

Література

1. Бойцун І. Українське суспільство в романі «Оголений нерв» Світлани Талан. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції* : зб. наук. праць / за заг. ред. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 343–350.
2. Герасименко Н. Особливий погляд (Огляд романів українських письменниць про події Революції Гідності та війну на Сході України). *Слово і час*. 2018. №7. С. 24–35.
3. Лебон І. Психологія натовпу [пер. з фр. Ігоря Андрущенка]. Київ : Арій, 2024. 271 с.
4. Романенко Л. Сучасна війна у творчості українських письменників і спогадах учасників. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Вип. 4. Т.1. С. 117–121.
5. Стадніченко О. Інтерпретація жіночих образів у діалогії Світлани Талан «Оголений нерв» і «Повернутися дощем». *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. The XXI International Science Conference «Problems of practical application of innovations, methodology and experience», April 15–16, 2021. Lisbon, Portugal. С. 173–178.
6. Талан С. Оголений нерв. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2015. 544 с.
7. Фромм Е. Втеча від свободи / перекл. з англ. М. Яковлева. Харків : Книжковий клуб «КСД», 2019. 288 с.

Inna Rodionova. Personality in a Society in Crisis: Svitlana Talan's Novel 'Bare Nerve'

Abstract. *The article presents a comprehensive analysis of the representation of the traumatic experience of the Russian–Ukrainian war and the related social upheavals, based on Svitlana Talan's novel Bare Nerve. It explores the specific features of the literary modeling of crisis states of personality conditioned by wartime reality, the destruction of social ties, and the collapse of value orientations. The focus is on the psychological, worldview, moral, existential, and identity transformations of the characters as manifestations of profound changes in the structure of their selves within a traumatized society.*

Key words: contemporary novel, war prose, personal transformation, social trauma, existential crisis, identity, psychologism, Svitlana Talan.

УДК 82.0.09

Наталія Баранник

ПОЕТИКА ІМПРЕСІОНІЗМУ М. КОЦЮБИНСЬКОГО (НА МАТЕРІАЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НОВЕЛИ «INTERMEZZO»)

У статті проаналізовано поетику імпресіонізму в новелі М. Коцюбинського «Intermezzo», з'ясовано особливості психологізму, образної системи, композиції та синтезу мистецтва у розкритті внутрішнього світу героя.

Ключові слова: імпресіонізм, новела, психологізм, внутрішній монолог, символіка, нейзаж, модернізм.

Постановка проблеми. Літературний процес кінця ХІХ – початку ХХ століття характеризується інтенсивними мистецько-естетичними пошуками, зумовленими взаємодією й поєднанням різних напрямів, течій і стильових систем, формуванням нового типу художнього героя, розширенням і ускладненням виражальних засобів. В українському та світовому літературному контекстах цей період пов'язаний із становленням модернізму як провідної художньо-естетичної парадигми та його стильових різновидів, серед яких вагоме місце займає імпресіонізм.

Письменники-імпресіоністи (Г. Косинка, М. Рильський, В. Стефаник, М. Хвильовий та ін.), прагнучи відтворити життєву дійсність у її безпосередній плинності та природній змінюваності, свідомо уникають жорстко детермінованих, логічно вибудованих і композиційно сталих художніх структур. Натомість вони орієнтуються на вільне художнє моделювання реальності, за якого домінують спонтанність, імпульсивність і природність образотворення. Окреслені новації отримують послідовне художнє втілення в різножанровій і змістовно насиченій творчості М. Коцюбинського – одного з найвідоміших українських письменників-модерністів, майстра неперевершеного художнього слова, творця своєрідної імпресіоністичної манери письма та оригінальної психологічної мініатюри. «Стиль письменника відрізняється від художніх почерків багатьох письменників. Митець керується власною інтуїцією, сутність буття осягає за допомогою уяви і тих відчуттів, що перебувають поза сферами раціонального, зосереджується на індивідуальності і її духовності, об'єктивним зображенням стає не світ, а суб'єктивні враження від нього людини» [3, с. 20].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість М. Коцюбинського є предметом наукового зацікавлення відомих літературознавців, які досліджують міфопоетику його творчості (Т. Саяпіна), окреслюють особливості асоціативного мислення прозаїка (Г. Сохань), визначають лінгвостилістичні особливості портретних описів у творах (А. Скачков), виокремлюють структурно-типологічні параметри порівняльних конструкцій в його ідіостилі (О. Марчук) та ін.

Мета статті – окреслити імпресіоністичну манеру художнього письма М. Коцюбинського, аналізуючи психологічну новелу «Intermezzo».

Виклад основного матеріалу дослідження. Новела «Intermezzo» (1908) належить до знакових явищ новелістики ХХ століття, репрезентуючи художній синтез різних видів мистецтва. Створена в період реакції, вона привертає увагу сучасників новаторством форми й змісту, високою культурою художнього мислення та віртуозною, філігранною технікою письма. «Поліфонічною за жанровими особливостями є новела «Intermezzo» – один із шедеврів новелістики ХХ століття, – пише І. Денисюк. – за викладовою формою, яка позначається на внутрішній організації твору, відносимо його до новел, близьких до реалістичного потоку свідомості. Водночас це соціально-психологічна; за поліфонізмом

складників (співучість барв, лірична патетика, багатство звукових музичних образів тощо) вона симфонічна, за універсалізмом і глибиною осмислення явищ і характером проблематики (людина і суспільство) філософічна» [1, с. 133–134].

Унікальність назви твору зумовлена її походженням із музичної термінології: інтермецо як невеликий твір легкого жанру традиційно виконується для перепочинку між частинами масштабного музичного полотна. Водночас М. Коцюбинський актуалізує цю лексему не лише в значенні тимчасової паузи, а й надає їй глибшого естетичного та філософського наповнення. Новела переконливо засвідчує синкретизм творчої манери письменника: як загальна композиція твору, так і внутрішня організація його окремих фрагментів вибудовуються за музичним принципом контрапункту.

Образ інтермецо репрезентує не лише мотив тимчасового перепочинку душі виснаженого митця, який водночас залишається вірним власним ідеалам, а й підкреслює органічну спадкоємність і внутрішню єдність окремих етапів його творчого шляху. Саме тому в літературознавчих розвідках неодноразово акцентується увага на автобіографізмі. Так, поштовхом до написання новели стають драматичні обставини особистого життя М. Коцюбинського: тривалі й виснажливі хвороби, що істотно обмежували його життєдіяльність; підозри та звинувачення в революційній пропаганді; глибока внутрішня криза, зумовлена складними почуттями до Олександри Аплаксіної. Додатковим чинником нервового й фізичного виснаження є інтенсивна службова діяльність, поєднана з напруженою творчою працею.

Улітку 1908 року М. Коцюбинський перебуває на відпочинку в селі Кононівка поблизу Яготина (нині Київська область), у маєтку відомого українського громадського діяча Є. Чикаленка, який активно підтримує письменників, сприяє виданню їхніх творів і надає матеріальну допомогу на лікування та інші нагальні потреби. Саме цей період внутрішнього усамітнення й відновлення стає безпосереднім поштовхом до написання новели «Intermezzo».

У листі до Михайла Старицького він пише: «За сто літ існування новіша література наша...живилась переважно селом...Селянин, обставини його життя, його нескладна психологія – це все, над чим працювала фантазія українського письменника...Наш інтелігентний читач має право сподіватись від рідної літератури малюнку різних сторін життя, а не одної якоїсь верстви суспільства»[1, с. 134]. Тоді в листі до дружини зазначає: «Писати почав та й кинув. Не хочу. Якась така мрачна тема, важка, а тут і так не весело. Лучче буду гуляти, спочивати, читати книгу природи, збирати матеріал. Як зберу, то щось напишу...» [1, с. 133].

Повернувшись до Чернігова, М. Коцюбинський знову береться до роботи. А вже в листі від 23 вересня 1908 року повідомляє редакторові журналу В. Гнатюкові: «Сьогодні скінчив невелику річ для «Вісника», назвав її «Intermezzo»». Новела вийшла на початку наступного року в журналі «Літературно-науковий вісник».

Новелу «Intermezzo» літературознавці вважають вершиною імпресіоністичного письма, оскільки для неї характерна багатожанровість.

Жанрові особливості «Intermezzo»

Психологічна новела	Лірико-психологічна поема в прозі	Драма (лірична драма в прозі)
Описуються та аналізуються: - психологічні стани героя; - душевні поривання й відчуття; все подається через суб'єктивне сприймання героя	- у творі зображується внутрішній стан ліричного героя, світ його почуттів і настроїв, який перебуває у тісному зв'язку з природою;	- автор дає перелік незвичайних дійових осіб; - сцена – це душа ліричного героя з утомою та надією, вірою в перемогу світлих ідеалів; - характер героя розкривається через його

	- твір пронизаний особливим ліризмом у зображенні картин природи	внутрішні монологи, через слово; - дійові особи, які є символами душевних переживань, вступають у конфлікт один з одним
--	--	--

Тематичний зміст твору зосереджений на осмисленні місця й ролі творчо обдарованої особистості в соціумі та художньо-філософському тлумаченні призначення мистецтва. Ідейна спрямованість репрезентує світоглядні позиції імпресіоніста щодо долі митця, характеру його духовних випробувань і взаємин із народом. Через систему образів і мотивів М. Коцюбинський утверджує ідею внутрішнього оновлення особистості, закликає до досягнення духовної гармонії та усвідомлення людиною себе як органічної частини Всесвіту, здатної вольовим зусиллям протистояти дисгармонії й злу, що панують у світі.

Ідейний задум новели реалізується через комплекс взаємопов'язаних проблем: душевна рівновага, можливість повноцінного життя, специфіка творчого процесу, взаємовідносини митця і суспільства, гармонія людини і природи як необхідна умова духовного відновлення.

Оповідь у новелі «Intermezzo» йде від першої особи, що зумовлює інтимно-ліричний характер самовираження героя та посилює суб'єктивний вимір зображення. Водночас твір постає як розгорнутий внутрішній монолог, за допомогою якого з високим ступенем художньої достовірності передано безпосередній «рух свідомості» в момент найвищої концентрації духовної енергії персонажа.

У творі є дві дійові особи, оповіді та вчинки яких становлять її імпресіоністичний сюжет. Вони розповідають про степове українське село, його прекрасну природу й складні, нерозв'язані соціальні проблеми у часи революції 1905 – 1907 років. Перший, головний персонаж новели, – інтелігент, громадсько-політичний діяч, який приїхав у село на відпочинок. Другий – селянин, «звичайний мужик», якого інтелігент зустрів у полі.

Увесь художній матеріал подається крізь призму індивідуального сприйняття головного героя, через систему відчуттів і миттєвих вражень. Натомість об'єктивно-описові характеристики практично усуваються, поступаючись домінуванню суб'єктивного погляду. Унаслідок цього новела постає як своєрідна детальна «стенограма» внутрішнього психологічного стану ліричного героя, фіксація його настроїв і душевних коливань.

Відтворення внутрішнього переживання здійснюється за допомогою мозаїчної, фрагментарної композиції твору. Одинадцять відносно самостійних частин-мініатюрних імпресіоністичних мазків формують водночас цілісну художню структуру та послідовно репрезентують процес сприйняття героєм безперервного потоку вражень від навколишньої дійсності.

Про головного героя, його соціальний стан, життєві орієнтири автор лише натякає, даючи можливість читачам порозмірковувати, поспостерігати і зробити правильні висновки. З певних художніх деталей стає зрозуміло, що це людина, яка має певну мету в житті. А зараз, втомлена важкими одноманітними подіями, вирішує втекти від залізної руки міста: «Я утомився. Мене втомили люди» [2, с. 258]. Він, митець за своїм покликанням, перебуває у стані глибокого психоемоційного виснаження, спричиненого тиском «незліченних треба» і «безконечних мусиш», постійним зіткненням із людським болем і стражданням, моральною деградацією та жорстокістю суспільного буття. Перенасиченість чужим горем і звикання до нього позбавляють героя здатності до творчого самовираження, що змушує його розірвати зв'язок із «многоголосим звіром» міста, символом агресивної й деструктивної цивілізації.

Прагнучи внутрішнього спокою та самотності, герой звільняється від «залізних обіймів» урбаністичного простору з його хаотичністю та психологічним тиском і опиняється в майже повному безлюдді. Саме цей вихід за межі соціального середовища стає передумовою внутрішньої гармонії та переосмислення власного творчого призначення:

«Повідчиняти вікна! Провітриць оселю! Викинуть разом із сміттям і тих, хто сміяться. Нехай увійдуть у хату чистота й спокій» [2, с. 258].

Підсвідоме, мимовільне прагнення ліричного героя до контакту з людьми не декларується безпосередньо, а опосередковано виявляється через систему поведінкових реакцій, що надає психологічному аналізу особливої художньої переконливості та відповідає імпресіоністичній манері письма. «Я себе ловлю, що до сонця звертаюся як до живої істоти. Невже се значить, що мені вже бракує товариства людей», – здивовано запитує себе ліричний герой, хоча сприйняття явищ природи як людей стає для нього звичайним і повсякденним [2, с. 261]. Тільки серед природи він відчуває себе спокійно, гармонійно і затишно.

Філософічність і жанрова оригінальність новели «Intermezzo» зумовлюють провідну роль пейзажу як повноцінного персонажа, який співвіднесений з постаттю митця. Під час духовного єднання героя з природою виявляється глибина й багатство його внутрішнього життя, своєрідність мислення, динаміка й мінливість психологічних станів. Саме така функція пейзажу відповідає імпресіоністичній поезиці творчості М. Коцюбинського. За задумом митця, природа є активним чинником психологічного самопізнання й духовного відновлення особистості, це простір гармонізації, у якому відбувається зцілення виснаженої свідомості.

У новелі пейзаж поданий через сприйняття героя і побудований на постійній взаємодії від чуттєвих вражень: «тихо пливе блакитними річками льон» [2, с. 266]; пшениця «біжить за вітром, немов табун лисиць, й блищать на сонці хвилясті хребти» [2, с. 266]; герой гладить «соболіну шерсть ячменів, шовк колосистої хвилі» [2, с. 267]; вітер набиває йому вуха «шматками згуків, покошланим шумом» [2, с. 267]. Природа зцілює ліричного героя, допомагає йому усвідомити себе її часткою, яка не може існувати ізольовано: «І благословен я був між золотим сонцем й зеленою землею. Благословен був спокій моєї душі. З-під старої сторінки життя визирала нова і чиста – і невже я хотів би знати, що там записано буде? Не затремтів би більше перед тінню людини і не жахнувся від думки, що, може, горе людське десь причаїлось і чигає на мене» [2, с. 263].

Отже, система дійових осіб у новелі «Intermezzo» відповідає специфіці імпресіоністичної замальовки, у якій зовнішня подія поступається внутрішньому психологічному процесові. Відповідно дійові особи у творі М. Коцюбинського не мають антропоморфного характеру, а постають у формі алегоричних і персоніфікованих сил природи та абстрактних понять: моя утома, ниви у червні, сонце, три білі вівчарки, зозуля, жайворонки, залізна рука города, людське горе. Усі ці образи мають виразне символічне значення і виконують функцію художніх маркерів складної внутрішньої боротьби ліричного героя. Вони сприяють відновленню його душевної рівноваги та формуванню готовності виконувати свій громадянський й моральний обов'язок.

Важливою складовою поезики імпресіонізму в новелі є кольорова й звукова образність. Кольори не описуються статично, вони змінюються залежно від емоційного стану героя, створюючи ефект «рухомої картини». Звуки (тиша поля, спів птахів, ритм праці) формують своєрідну музичну партитуру тексту, що підсилює емоційний вплив і сприяє глибшому зануренню читача у внутрішній світ персонажа.

Внутрішні монологи ліричного героя передають найскладніші психічні стани, душевні сум'яття як складові частини безперервного руху внутрішнього світу людини. Самозаглибленість сприяє розкриттю духовних можливостей ліричного героя, прагненню зрозуміти себе і світ: «Так протікали дні мого intermezzo, серед безлюддя, тиші і чистоти...» [2, с. 261]. У риторичних питаннях героя, звернених до самого себе, відчувається ствердна, позитивна відповідь.

Водночас імпресіонізм у «Intermezzo» не означає втечі від соціальної проблематики. Навпаки, фінал новели, пов'язаний з образом людини в чорному, засвідчує повернення героя до реальності й усвідомлення морального обов'язку перед іншими. Однак це повернення відбувається вже на новому рівні внутрішньої рівноваги, що була досягнута

через контакт із природою. Таким чином, імпресіоністична поетика виконує не лише естетичну, а й світоглядну функцію, моделюючи шлях духовного відновлення особистості.

Висновки. Отже, можемо констатувати, що новела «Intermezzo» є репрезентативним зразком імпресіоністичного письма, оскільки характеризується домінуванням суб'єктивного начала в художньому зображенні, зосередженістю на внутрішньому психологічному процесі, фрагментарною, мозаїчною композицією, відмовою від традиційного подієвого сюжету, активною символізацією образів, персоніфікацією сил природи, синтезом різних видів мистецтв, що в сукупності забезпечує глибоке й багатомірне розкриття духовного світу ліричного героя.

Творчий досвід М. Коцюбинського засвідчує органічне поєднання європейських модерністських тенденцій з національною традицією, що забезпечує новаторський характер його прози та окреслює її значення для подальшого розвитку української літератури.

Література

1. Денисюк І. Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. К., 1981. С.133–134.
2. Коцюбинський М. Тіні забутих предків. Новели. Харків, 2011. 350с.
3. Новікова Л. Імпресіонізм новели Михайла Коцюбинського «Intermezzo». *Дивослово*. 2005. №6. С.19–20.

Nataliia Barannyk. The Poetics of Impressionism in M. Kotsiubynsky's Work: A Study Based on the Psychological Novel 'Intermezzo'

Abstract. The article analyzes the poetics of impressionism in M. Kotsiubynsky's novel «Intermezzo», clarifying the features of psychologism, the system of images, composition, and the synthesis of arts in revealing the protagonist's inner world.

Key words: impressionism, novel, psychologism, inner monologue, symbolism, landscape, modernism.

УДК 821.161.2.09'06

Анастасія Ананьєва

КОНЦЕПТ «ГОЛОД» В РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «МАРІЯ»

Науковий керівник:
доктор філологічних наук, професор
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Новиков А. О.

У статті досліджується концепт «голод» в романі Уласа Самчука «Марія» як художнє осмислення трагедії українського народу в період Голодомору. Акцентується увага на символічному значенні голоду, його впливі на фізичний і духовний стан людини, руйнуванні родинних та моральних цінностей. Стверджується, що роман У. Самчука є важливим художнім свідченням національної катастрофи та сприяє формуванню історичної пам'яті, національної свідомості й моральних орієнтирів сучасного читача.

Ключові слова: роман, концепт, Голодомор, народ, національна свідомість.

Постановка проблеми. У сучасному українському літературознавстві важливе місце посідає осмислення художніх текстів, присвячених національним травмам і катастрофам, зокрема трагедії Голодомору. Особливої актуальності набуває дослідження концептів, через які письменники репрезентують історичну пам'ять народу та морально-

етичні орієнтири суспільства. Роман Уласа Самчука «Марія» є одним із перших художніх свідчень геноциду українців, у якому голод постає не лише як історичне явище, а як багатовимірний духовно-екзистенційний феномен. Отже, виникає потреба комплексного аналізу концепту «голод» у творі як ключового смислового центру, що пов'язаний із проблемами національної ідентичності, морального вибору людини та збереження історичної пам'яті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиліття позначені поглибленим літературознавчим аналізом творчості Уласа Самчука, здійсненим такими дослідниками, як С.В. Бородіца, І.В. Бурлакова, М.Б. Пангелова, О.В. Пастушенко, Н.С. Плетенчук, М.В. Стасик та іншими. Їхні напрацювання дозволяють сформулювати цілісне уявлення про місце й значущість письменника у літературному процесі ХХ століття. Зокрема, дослідники зазначають, що стильову основу творів Самчука формують аналітико-реалістичний та хронікально-літописний способи зображення дійсності, які в поєднанні забезпечують цілісність його художньої манери [3, с. 16]. Базовим елементом його стилю виступає реалізм, пов'язаний із європейською класикою, хоча в текстах присутні елементи інших напрямів, зокрема модернізму, що, за спостереженням дослідників, «сприяло виникненню стильової дифузії та якісно іншого нарративу» [4, с. 28].

Метою статті є дослідження концепту «голод» у романі Уласа Самчука «Марія», визначення його символічного значення, функцій у структурі твору та ролі у розкритті трагедії українського народу періоду Голодомору.

Виклад основного матеріалу. Роман «Марія» Уласа Самчука був створений у ранній період його творчості та водночас став своєрідним підсумком попереднього етапу літературної діяльності митця. Цей твір знаменує собою якісно новий рівень у становленні автора, адже саме ним Самчук утвердився як зрілий письменник, сформований у світоглядному, психологічному та художньому вимірах. У романі на повну силу розгортається провідна тема всієї його творчості – трагічна доля українського народу в буремному ХХ столітті, прагнення української нації до самоствердження, духовної та інтелектуальної рівності серед інших народів.

За жанром твір є соціально-психологічним романом-хронікою. Хроніка як літературний жанр передбачає послідовне відтворення історичних подій у хронологічному порядку. В основі цього жанру лежить концепція часу як активного учасника історичного процесу. Сюжет хроніки розгортається під впливом ходу часу, який визначає перебіг подій і впливає на долю персонажів. Особливістю хроніки є екстенсивний тип сюжету, що формується через послідовну зміну сцен, епізодів і картин змінної дійсності.

Роман Уласа Самчука «Марія» побудований у традиціях агіографічної (житійної) літератури. Поступово, день за днем, перед читачем розгортається книга життя головної героїні – від її народження, сирітської долі та нещасливого першого заміжжя (14 розділів), до днів примарного щастя (11 розділів) і, знову ж таки, до безталання жінки, матері та трудівниці (12 розділів). Перша частина, «Книга про народження Марії», є своєрідною передісторією; друга, «Книга днів Марії», охоплює власне історію героїні; третя, «Книга про хліб», зображує трагедію та загибель роду Марії. Чим глибше ми занурюємося в зміст твору, тим більше помічаємо, як роман переходить від хроніки життя однієї людини до літописного звучання, перетворюючись на життєпис цілого народу, історію його щастя та горя. Марія – не просто персонаж, вона набуває рис біблійної святини.

Автор з особливою точністю фіксує часовий проміжок, відведений Марії долею: 71 рік і одинадцять місяців. Такі числові дані створюють своєрідну рамку для всього твору, додаючи йому рис документальності. Роман починається з наступної констатації: «Коли не рахувати останніх трьох, то Марія зустріла й провела двадцять шість тисяч двісті п'ятдесят вісім днів. Стільки разів сходило для неї сонце, стільки разів переживала насолоду буття, стільки разів бачила або відчувала небо, запах сонячного тепла й землі. Тих пару днів, що прожила з заплющеними очима по народженню, не входять у рахунок. Це не значить, що

вона не бачила неба й землі. Вона вже чула їх, бо була еством, яке ворушилося, чуло голод і голосно про це нагадувало» [5, с. 5].

С. Луцій вказує на те, що формування нових жанрових модифікацій роману є однією з характерних рис великої прози української діаспори періоду 1960–1980-х років [3, с. 376]. Крім того, вона підкреслює, що значну частину прозових творів української діаспори складно чітко класифікувати за жанровими ознаками, оскільки вони займають проміжне положення між повістю та романом. У прозі емігрантських авторів органічно поєднуються епічні, драматичні й ліричні елементи, що свідчить про вплив різних видів світового мистецтва – театру, кінематографа, живопису, скульптури. За спостереженнями дослідниці, провідне місце в жанровій системі літератури української еміграції займають соціально-побутові, соціально-психологічні, соціальні та історичні романи. Центральними у них є проблеми бездержавності українського народу, пошуки шляхів національного відродження, трагедія знищення селянської цивілізації та тема соціального, національного й духовного апокаліпсису [3, с. 378–379].

Дослідниця жанрової структури романів У. Самчука С. Бородіца приходить до висновків, що індивідуально-стилістичні шукання українських письменників-емігрантів привели до структурно-жанрової різноманітності їхньої творчості, а романний жанр характеризується «оригінальним сплавом» традиції класичного роману і новітніх досягнень західноєвропейської романістики (О. Бальзака, Ч. Діккенса, В. Реймонта, Г. Сенкевича, С. Стендаля, В. Теккерея) [1].

Важливість цього твору для українського літературного процесу полягає у тому, що Самчук став першим, хто в хронологічному порядку змалював драматичне протистояння українського народу більшовицькій тоталітарній системі, розкрив несумісність двох світоглядних парадигм. Апогеєм цього конфлікту стали колективізація, репресії та Голодомор. Саме ці події, сповнені трагізму, жаху та болю, пізніше лягли в основу творів І. Багряного, Т. Осьмачки, В. Барки, Д. Гуменної, однак першим їх літературне осмислення здійснив саме Улас Самчук у «Марії».

У цьому контексті доречно згадати зауваження В. Шевчука: «...не саме явище голоду цікавить тут автора і не політична його оцінка – проводиться та ж таки ідея роду українського, а сам голод стає останньою ланкою його руйнації й загибелі під ударами жажливої апокаліптичної сили буття, зумовленої колізіями антигуманних і антилюдських збурень ХХ століття від нововитворених ідеологій, в які той рід потрапляє» [7, с. 31].

«Марія» – роман, який, як зазначають науковці, є справжнім зображенням страшних метаморфоз людського буття в умовах більшовицького геноциду [6]. Під мертвотний прес Голодомору потрапляє й сама Марія, яка на момент подій вже досягла сімдесяти років. Здається, що це не мала б бути трагедія великого масштабу, якби ми не усвідомлювали з кожною сторінкою твору, що ця стара жінка є символом самої України. Вона уособлює непохитність у моральних переконаннях, але водночас є беззахисною перед силами зла, які знищують її та її народ.

У романі «Марія» У. Самчук вводить дві категорії художньої міфопоетики: теогонічну та антропоцентричну, кожна з яких по-своєму трактує народження, життя, смерть і воскресіння головної героїні. У першому випадку автор зображує життя як своєрідне торжество в його багатогранних проявах, навіть коли воно є конвульсивним, вибиваючись з небуття або нависаючи над прірвою. Це помітно уже у першій книзі, де «Маленька Марія йшла вже з життям. Не раз прокинеться від сну, нап'ється з матиного лона пахучого напою і наповняється радістю... Белькоче, піднімає до самого носа ноженята, завзято пацає ними, розчепірює ледь помітні пальченята, а руками ловить щось настирливе перед очима. Скільки праці, простору. Таке чудесне й смачне молоко!» [5, с. 7].

Наприкінці роману знову з'являється образ «розчепірених пальців». Ось як описує це автор: «Довго, довго виривалася з життя Марія. Перетинається окремо кожний нерв. Мідяне холодне сяйво місяця облило холодом роздуті з розчепіреними пальцями ноги...» [5, с. 170]. Цей художній образ не є випадковим: він акцентує увагу на філософській ідеї

цілісності й завершеності життєвого кола, вказуючи на нерозривний зв'язок між життям і смертю як елементами єдиної системи буття.

З іншого боку, У. Самчук представляє антропогонічну модель буття, яка зосереджена на життєвому, життійному аспекті. У центрі цієї моделі – звичайна селянка Марія, яка тяжкою працею на землі здобуває своє місце під сонцем: добробут, право на кохання та відповідальність за своє життя.

Атмосфера фінальних розділів роману сповнена гнітючої безнадії: навколо масово гинуть люди. Марія змушена випікати плячки з кори дерев, адже в хаті панує повна спустошеність. У дворі залишився лише собака Сірко, приречений на ту саму долю, що й інші – його теж доведеться зарубати, щоб вижити. Тим часом Сергій Гнида, заради кількох мерзких картоплин, вбиває свого товариша, і тіло Фіяна зникає за нез'ясованих обставин – автор навмисне уникає конкретизації, залишаючи простір для гірких домислів. На іншому кінці села від голоду помирає донька Корнія з маленькою онукою, якій наступного дня вже нічого буде передати, окрім, можливо, м'яса вбитого собаки. Корній, розуміючи неминучість такого вибору, бере сокиру й виходить у двір, де панує тиша.

Контраст між загальним спустошенням і хатою Максима, де «ясно світиться», панує «голосний гармидер» і «вештаються люди», справляє враження абсурдного острівця ситості в морі страждання. Ця сцена, представлена ненав'язливо, проте промовисто, віддзеркалює глибокий моральний конфлікт. Корній, не думаючи про Максима, бореться з внутрішнім спротивом – йому не вдається підняти руку на пса, вірного супутника життя.

Наступного дня він дізнається про смерть Христинки – маленької доньки Надії. Старий не в змозі осягнути самої суті трагедії: смерть дитини не була наслідком хвороби чи лиха – це смерть від голоду. Розповідь дружини про те, що Надія у стані безумства задушила власну дитину, сприймається ним як жахливе марення. Подальші події, подані автором крізь призму притлумленого, майже сновидного сприйняття, позбавлені відкритих емоцій, але від того стають ще страшнішими. Кульмінаційним моментом є сцена, коли Корній, увійшовши до хати сина, рішуче підходить до ліжка... «розмахнувся... і сік, сік, як малий хлопчик січе кропиву чи бур'ян, поки не втомила рука. А тоді, отямився, зупинився, прислухався...» [5, с. 165].

Уживання письменником слова «отямився» в контексті кульмінаційної сцени має глибоке семантичне навантаження. Враховуючи характер прозаїчного стилю Уласа Самчука, де кожне слово займає точно виважене місце, можна припустити, що вбивство сина здійснене Корнієм імпульсивно, в стані афекту. Проте логіка вчинків суперечить такому висновку. Це не спонтанний емоційний спалах, а акт внутрішньо прийнятого вироку – відплата «служі червоного Сатани», зраднику, кату власного народу та рідної землі. Символічність цього жахливого кроку обумовлена переконанням, що зло має бути покаране.

Надзвичайною лаконічністю та скупими, уривчастими фразами автор передає невимовне батьківське горе. Втративши двох синів із вини ворожої системи, Корній позбавляє життя останнього – своєю власною рукою, в межах глибоко особистісного й морального протесту. «От вийду, може щось знайду... Може знайду синів наших... може... – голос його затремтів, утявся сам від себе, ноги відмовились тримати, і він скоро пішов до виходу» [5, с. 166].

«... гасне поволі місяць, зникають поволі з голови думки, зливаються в одну чорну пляму без початку, без кінця...» [5, с. 170]. Марія – мати великого роду, знищеного «червоною Сатаною», – помирає в цілковитій самотності. Марія – трудівниця, що насіяла й вижала стільки хліба, що стало б нагодувати півсвіту, – помирає з «розчепіреними пальцями роздутих з голоду ніг...»

Серед жаху смертей, серед духовного спустошення, коли за задумом Сатани людина, окрім голодного шлунку, ні про що інше не повинна думати, Гнат приносить до Марії своє невмируще кохання й своє гірке каяття за єдиний у житті гріх, скоєний проти неї.

Останні дні Марії осяяні сонячним світлом. « Сонце! – каже вона. – Сонце! Дивися, Гнате, яке сонце. Бачив ти коли таке сонце?..» [5, с. 167]. «Гнат, – пише письменник, – мовчки сидить, і в душі його воскресають мертві з гробів, встають з домовин люди, розкидані по всій землі. Встають радісні і співають радісні пісні» [5, с. 167].

Весняне сонце, як символ незнищенності життя, супроводжує Марію до останньої краплини її свідомості. «26258-й день... день останній, день кінця. Тридцять днів гаснула сама Марія - покинута, одинока. Заходяче сонце не забуло Марії, заглянуло до неї і довго цілувало її сухе жовте обличчя... Довго, довго виривалася з життя Марія. Перетинається окремо кожний нерв. Мідяне холодне сяйво місяця облило холодом роздуті з розчепіреними пальцями ноги... З напруженням рветься останній нерв. Гасне поволі місяць, зникають одна за другою з голови думи, зливаються у чорну пляму, без початку кінця... Плющатся і грузнуть очі, холонуть засохлі уста, западають груди, серце робить останній удар... Марії не стало...» [5, с. 170].

Висновки. У романі Уласа Самчука «Марія» концепт «голод» постає багаторівневим художнім утворенням. Він виявляється не лише як фізична відсутність їжі, а як символ руйнації природного життєвого порядку, деградації моральних норм і духовного апокаліпсису. Голод у творі знищує родину, деформує людську психіку, спричиняє втрату етичних орієнтирів і водночас стає випробуванням людяності.

Через образ Марії письменник осмислює долю України, а сама героїня набуває символічного значення матері-страдниці, що уособлює народ, приречений на фізичне винищення, але здатний зберегти духовну сутність. Отже, роман є художнім свідченням національної катастрофи та важливим чинником формування історичної пам'яті.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших досліджень є порівняльний аналіз концепту голоду у творах української еміграційної літератури ХХ століття, зокрема у творчості І. Багряного, В. Барки та інших авторів, а також вивчення його інтерпретації в сучасному літературному процесі.

Література

1. Бородіца С. В. Критична рецепція романів-епопей У. Самчука в літературознавчому дискурсі української діаспори другої половини ХХ століття // Філологічний дискурс. 2016. Вип. 3. С. 25–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fild_2016_3_5 (дата звернення: 12.02.2026)
2. Бурлакова І. В. Творчість Уласа Самчука. Проблеми індивідуального стилю : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2001. 19 с.
3. Луцій С. Романістика української діаспори 1960–1980-х років: проблематика, жанрово-стильові парадигми : монографія. Тернопіль : Джура, 2017. 412 с.
4. Руснак І. Є. Живий дух Уласа Самчука. Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 2009. С. 9–28.
5. Самчук У. О. Марія. Хроніка одного життя : роман / підгот. тексту та післямова С. П. Пінчука. Київ : Рад. письменник, 1991. 190 с.
6. Хопта С. Гомер української літератури ХХ століття. Улас Самчук. Біографія та творчість // Дніпро. 2010. № 2. С. 131–133.
7. Шевчук В. Улас Самчук та його Волинська сага // Українська мова і література в школі. 1992. № 11–12. С. 30–33.

Anastasiia Ananieva. The Concept of «Famine» in Ulas Samchuk's Novel «Mariia»

Abstract. *The article examines the concept of “famine” in Ulas Samchuk’s novel “Maria” as an artistic interpretation of the tragedy of the Ukrainian people during the Holodomor. Particular attention is paid to the symbolic meaning of famine, its impact on the physical and spiritual state of a person, and the destruction of family and moral values. It is argued that Samchuk’s novel serves as an important artistic testimony to the national catastrophe and*

contributes to the formation of historical memory, national consciousness, and the moral values of the modern reader.

Key words: *novel, concept, Holodomor, people, national consciousness.*

УДК 82-1:821.161.2

Юліана Валусва

**ОБРАЗ ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ
У ФІЛОСОФСЬКИХ ПОЕМАХ ІВАНА ФРАНКА**

**Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови, літератури
та методики навчання
Національного університету кораблебудування
ім. адмірала Макарова
Родіонова І. Г.**

У статті досліджується проблема поєднання традиції й новаторства у філософських поемах Івана Франка крізь призму образу ліричного героя-провідника та його морального вибору.

Ключові слова: *Іван Франко, філософська поема, традиція, новаторство, ліричний герой, провідник, моральний вибір, національна ідея.*

Постановка проблеми. Іван Якович Франко – новатор української літератури, чия творчість суттєво вплинула на подальший розвиток національного письменства. Його творча діяльність значно збагатила українську культуру та піднесла її до рівня європейської літературної традиції. Особливе місце у спадщині письменника посідають філософські поеми, де письменник звертається до біблійних сюжетів як до потужного культурного архетипу, водночас надаючи їм нового національно-філософського змісту.

Осмилення співвідношення традиції та новаторства у філософських поемах Івана Франка є важливим аспектом сучасного літературознавчого дискурсу, оскільки дозволяє глибше зрозуміти естетичну природу його творчості та її місце в розвитку української літератури. Філософські поеми митця постають як складний художній синтез національної та європейської інтелектуальної традиції, водночас демонструючи виразні риси індивідуального стилю, жанрових трансформацій і світоглядного новаторства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ліро-епічні шедеври І.Я. Франка привертали увагу науковців різних історичних періодів, котрі досліджували філософсько-політичні поеми у контексті інтертекстуальних (Л. Роман, І. Каїзер) та компаративних моделей (М. Ласло-Куцюк). Звісно, мають рацію літературознавці, вказуючи на ретельне вивчення Біблії І. Франком, що стала для нього «джерелом багатьох оригінальних художніх праць» [2, с. 123]. У нашій розвідці будемо посилалися на дослідження С. Капран, котра у своїй статті здійснила ґрунтовний аналіз біблійної основи поем «Мойсей» та «Смерть Каїна» і окреслила специфіку інтерпретації образів цих героїв у художньому світі письменника. Дослідниця акцентує увагу на трансформації канонічного біблійного сюжету та підкреслює, що І.Франко переосмислює постать Мойсея не лише як релігійного пророка, а передусім як національного провідника, мислителя й трагічного лідера. Особливо цінною для нашого дослідження є теза авторки про психологізацію образу Мойсея і Каїна та посилення внутрішнього конфлікту героїв, що відрізняє Франкову інтерпретацію від біблійного першоджерела. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти новаторство письменника у трактуванні біблійного матеріалу та виявити, яким чином образи героїв набувають символічного значення в контексті української національної ідеї.

Мета нашої розвідки полягає у з'ясуванні особливостей художнього переосмислення біблійних образів Мойсея та Каїна у філософських поемах Івана Франка, дослідженні образу ліричного героя-провідника, його трагедії та ідейно-філософського навантаження в контексті взаємодії традиції й новаторства. Актуальність дослідження зумовлена потребою системного аналізу того, яким чином у цих творах взаємодіють усталені поетикальні моделі й авторські інновації, що формують оригінальну концепцію людини, історії та буття.

Виклад основного матеріалу. Традиція і новаторство в художній літературі перебувають у постійній взаємодії та взаємозумовленості. Традиція постає як сукупність усталених тем, мотивів, образів і жанрових форм, що передаються з покоління в покоління й становлять основу літературного розвитку. У процесі історичного поступу саме традиційні художні моделі стають підґрунтям для подальших творчих трансформацій. Новаторство ж виявляється у переосмисленні цих моделей, у відкритті нових смислових акцентів, поглибленні психологізму, удосконаленні жанрових структур і засобів художнього вираження. Воно не заперечує традицію, а виростає з неї, надаючи їй нового ідейно-естетичного звучання [4].

Звертаючись до біблійних сюжетів, Іван Франко не обмежується їх ілюстративним відтворенням, – традиційні образи Мойсея та Каїна у його філософських поемах зазнають глибокого художнього переосмислення, набуваючи нових психологічних і національно-філософських акцентів. Письменник трансформує канонічні постаті у складні образи ліричних героїв, через яких осмислює проблему морального вибору та відповідальності особистості перед народом [1, с. 70].

У біблійній традиції Мойсей постає як непохитний пророк і законодавець [3]. І. Франко ж акцентує не лише на його пророчій місії, а передусім на внутрішній драмі. Його Мойсей є героєм, який переживає сумнів, духовну самотність, нерозуміння з боку власного народу. Саме психологізація образу стає одним із виявів новаторства письменника.

Франко переносить конфлікт із площини «людина – Бог» у площину «провідник – народ». У центрі постає проблема служіння: чи має право провідник сумніватися? «І поник головою Мойсей. / «Горе моїй недолі! / Чи ж довіку не вирваться вже / Люду мому з неволі?»». / «І упав він лицем до землі: «Одурив нас Єгова!»» [5]. Чи може народ відкинути свого пророка? «Та тепер його голос зомлів / І погасло вітхніння, / І не слухає вже його слів / Молоде покоління» [5]. Біблійний сюжет набуває виразного національного звучання, а образ Мойсея перетворюється на символ духовного лідера українського народу.

Філософська поема «Мойсей» є вершинним твором пізнього періоду творчості І. Франка, у якому з особливою силою виявилися його роздуми про долю народу, роль духовного провідника та трагедію самотності пророка. Образ Мойсея у поемі набуває узагальненого символічного значення і постає як втілення ліричного героя-мислителя, покликаного вести народ, навіть ціною власного життя.

Центральною ідеєю поеми є служіння народу та відповідальність лідера за його долю. Франко висловлює віру у відродження національної самосвідомості й гідності українського народу, підкреслюючи необхідність самопожертви провідника заради майбутнього своєї громади. Пафос поеми визначається безмежною відданістю ідеї свободи та справедливості, що пронизує всі події твору «Все, що мав у житті, він віддав / Для одної ідеї, / І горів, і яснів, і страждав, / І трудився для неї» [5].

Ліричний герой Мойсей поєднує риси пророка і мудреця. Він постає як носій високих моральних ідеалів, здатний надихати народ навіть через особисті страждання. Через образ Мойсея І. Франко транслює власні переживання і роздуми про роль поета та громадянина. Герой працює заради майбутнього, у якому сам участі не візьме, а його життя і смерть стають стимулом для духовного пробудження народу.

Трагедія Мойсея полягає у відчуженості від тих, кому він віддав усю свою енергію та ідеали. Його сумніви, самотність і вигнання – це моральна кара за розрив між високими прагненнями провідника та слабкістю людських мас «І паде величезная тїнь / Від Мойсея

востаннє / Аж униз на гебрейські шатри, / Мов батьківське прощання» [5]. Однак смерть героя не зменшує, а піднімає народ до нового походу, перетворюючи пасивність на героїчну активність.

Образ Мойсея набуває узагальненої символічної значущості. Він втілює боротьбу і терпіння народу, а його життя і смерть стають символом історичної долі та духовного відродження. Узагальненість образу, масштабність мислення та пафосна художня мова поеми дозволяють розглядати твір не лише як історичну або релігійну алегорію, а й як філософську рефлексію над роллю людини в історії.

У поемі «Смерть Каїна» І. Франко також відходить від канонічного трактування образу. Біблійний Каїн передусім злочинець і вигнанець. Старший син Адама і Єви Каїн вбив свого брата Авеля і багато років блукає по світу, зненавидівши усіх людей, навіть власну дружину. Смерть веде його пустелею до примарного раю, в якому він спостерігає одвічне прагнення людини до знання і до життя. Першого вбивцю на землі, Каїна, І. Франко просвітлює любов'ю Божого Сина, любов'ю всеохоплюючою, що прощає всіх і кожного. «Своє відкриття, що смерть перемагається любов'ю, Каїн несе людям, як свій найбільший скарб... Історією Каїна Франко показав, як нелегко людству вибиватися із темряви й духовної безпросвітності, як тяжко самотнім провидцям, яким пощастило пізнати істину, донести її до широкого загалу, до всього народу, як нелегко спрямувати народ на дорогу порятунку і щастя» [1, с. 71].

Поема Івана Франка «Смерть Каїна» є глибоким філософським твором, у якому автор переосмислює біблійний сюжет про першого братовбивцю, надаючи йому нового, психологічно й концептуально ускладненого звучання. Франко не зупиняється на традиційному трактуванні Каїна як уособлення гріха й прокляття, а вибудовує образ внутрішньо роздвоєної, мислячої особистості, яка проходить складний шлях духовного пошуку «Здавалося йому, / Що півдуші в нім гнівно рветься пріч, / А пів без пам'яті, мов нетля в жар, / Летить туди, до брам хрустальних раю» [6].

Центральною ідеєю поеми стає осмислення співвідношення знання й моральності, провини й спокути, самотності й потреби любові як найвищої духовної цінності. Письменник переносить акцент із самого факту злочину на процес внутрішнього розвитку героя, зображуючи його тривале духовне блукання, що поступово приводить до прозріння.

Каїн Івана Франка – це не лише вигнанець і носій кари, а передусім людина, яка мислить, сумнівається й прагне збагнути сенс буття. Він постає як трагічний шукач істини, що намагається осягнути закономірності світу й власного існування. Його внутрішні монологи розкривають глибину душевного конфлікту, адже герой розривається між гордістю, болем і поступовим усвідомленням своєї духовної спустошеності. Подорож Каїна до раю, його прагнення проникнути за межу забороненого символізують жагу абсолютного знання «Лиш раз поглянути! / Лиш миг потіхи! / А там нехай ідуть всі муки й кари, / Які судилися мені!» [6]. Однак саме в цьому прагненні криється трагедія: пізнання без любові не приносить гармонії «І всі круг дерева знання товпляться, / Всі рвуться, топчуться, падають, встають... / Потоки крові І море сліз значать їх путь – дарма!» [6].

Кульмінаційним моментом стає відкриття героєм істини про те, що справжнім «деревом життя» є любов, яка становить основу людського існування й духовної цілісності «Значить, чуття, великая любов – Ось джерело життя!», «Чуття, любов! / Так ми ж їх маєм в собі! / Могучий зарід їх у кождім серці / Живе, лиш виплекать, зростить його – / І розів'єсь!» [6]. Отже, Франко формулює думку про те, що сенс буття не в раціональному осягненні таємниць світу, а в моральному відродженні людини.

Трагедія Каїна насамперед полягає у пізньому прозрінні та неприйнятті світом. Проїшовши шлях духовних страждань і дійшовши до істини, герой прагне повернутися до людей, щоб поділитися відкриттям і спокутувати свою провину через служіння. Однак його смерть від руки Лемеха символізує сліпоту людства, яке не здатне впізнати й прийняти того, хто несе моральне оновлення. Особливо промовистим є мотив сліпоти Лемеха: сліпий фізично персонаж стає втіленням духовної сліпоти покоління. Каїн гине саме в момент

духовного очищення, що надає фіналу поеми глибокого трагізму й водночас підкреслює ідею історичної повторюваності нерозуміння пророків і провідників.

Символічна система поеми підсилює її філософський зміст. Пустеля постає образом внутрішнього спустошення та самотності героя; райська стіна символізує втрачений ідеал гармонії; дерево знання уособлює раціональне пізнання, яке без морального начала не дає спасіння; дерево життя стає символом любові як абсолютної духовної істини. Образ гори підкреслює складність і висоту шляху самопізнання, а мотив смерті від стріли – історичну неможливість своєчасного прийняття істини суспільством.

Новаторство І. Я. Франка полягає в глибокій психологізації біблійного образу, у зміщенні акценту з теми покарання на проблему духовної еволюції особистості та в наданні Каїнові рис ліричного героя-провідника. Письменник зберігає традиційну основу сюжету, однак наповнює її новим філософським змістом, утверджуючи ідею морального самопізнання й відповідальності людини за свій вибір. У цьому полягає органічне поєднання традиції й новаторства: спираючись на біблійний архетип, І. Франко створює модерну концепцію героя, який через страждання приходить до любові, але залишається трагічно самотнім у своєму прозорінні.

Висновки. Аналіз філософських поем Івана Франка «Мойсей» і «Смерть Каїна» дає підстави стверджувати, що письменник органічно поєднує традицію та новаторство, використовуючи біблійні сюжети як культурний архетип для глибокого філософського й національного осмислення сучасних йому проблем. Спираючись на канонічні образи, митець не відтворює їх буквально, а трансформує відповідно до власної художньої концепції, надаючи їм виразного психологічного, морального й історіософського змісту.

Образи Мойсея та Каїна у поемах постають не лише як біблійні персонажі, а як узагальнені моделі ліричного героя-провідника, покликаного нести народіві істину. Обидва герої проходять шлях духовних випробувань, самотності й сумнівів, однак залишаються вірними ідеї служіння. Їхня трагедія полягає у розриві між високою духовною місією та неспроможністю народу своєчасно усвідомити й прийняти цю місію. Автор порушує проблему відповідальності особистості перед суспільством і водночас відповідальності народу за власну історичну долю.

Новаторство письменника виявляється передусім у глибокій психологізації біблійних образів, у перенесенні акценту з релігійного сюжету на внутрішній світ героя, у філософському осмисленні категорій віри, знання, любові, провини й служіння. Традиційний сюжет у його інтерпретації набуває національного звучання та стає формою вираження авторських роздумів про історичний шлях українського народу. Через постаті пророка й вигнанця І. Франко створює універсальний образ духовного лідера, який працює заради майбутнього, навіть не будучи зрозумілим сучасниками.

Отже, філософські поеми Івана Франка демонструють взаємодію традиції й новаторства як закономірний процес літературного розвитку. Біблійний архетип у творчості митця стає підґрунтям для формування модерної концепції ліричного героя-мислителя, провідника й морального авторитета, чия особиста трагедія переростає у символ духовного відродження народу.

Література

1. Капран С. Б. Біблія у творчості І. Франка. *Українське релігієзнавство*. 2006. № 39. С. 67–73. URL: <https://doi.org/10.32420/2006.38.1721> (дата звернення: 12.01.2026).
2. Роман Л., Каїзер І. Інтертекстуальні витоки поеми І. Франка «Мойсей». *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал*. (АПСНІМ). 2017. № 3 (15). С. 122-125.
3. Свята Біблія українською мовою [Електронний ресурс]. URL: <https://www.wordproject.org/bibles/uk/index.htm> (дата звернення: 15.02.2026).

4. Традиції і новаторство в літературі. Словник літературознавчих термінів [Електронний ресурс]. URL: <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/tradytsiyi-i-novatorstvo-v-literaturi> (дата звернення: 12.02.2026).

5. Франко І. Мойсей : поема (повний текст) [Електронний ресурс]. Бібліотека української літератури UkrLib. URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=633#google_vignette (дата звернення: 13.02.2026 (дата звернення: 12.02.2026)).

6. Франко І. Смерть Каїна (повний текст) [Електронний ресурс] Бібліотека української літератури UkrLib. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=5341> (дата звернення: 12.02.2026).

Yuliana Valueva. The Image of the Lyric Hero in I. Franko's Philosophical Poetry

Abstract. The article explores how tradition and innovation are combined in Ivan Franko's philosophical poems, focusing on the figure of the lyrical hero-leader and his moral choices.

Key words: Ivan Franko, philosophical poem, tradition, innovation, lyric hero, leader, moral choice, national idea.

УДК 821.161.2.09

Тетяна Волк

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЗМУ В РОМАНІ АНДРІЯ СЕМ'ЯНКІВА «ТАНЦІ З КІСТКАМИ»

Науковий керівник –
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач катедри української мови,
літератури та журналістики
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
Хомич Т. Л.

У статті проаналізовано роль психологізму в романі Андрія Сем'янків «Танці з кістками», з'ясовано його функції в розкритті внутрішнього світу персонажів й осмисленні соціальних проблем сучасності.

Ключові слова: психологізм, роман, внутрішній світ, персонаж, соціальна проблематика, сучасна українська література.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні українські письменники дедалі частіше зосереджуються не на подіях, які розгортаються у творах, а на їхньому відображенні в людській психіці. Роман Андрія Сем'янків «Танці з кістками» належить до тих художніх текстів, де психологізм не був тлом, а став основою для розвитку сюжету. Тобто центральне місце відведено не обставинам, а реакції персонажів на них.

Проблема ролі психологізму в романі А. Сем'янків є актуальною, оскільки у творі показано, як соціальні виклики розкрито через внутрішні переживання героїв. Аналіз образів персонажів і їхніх реакцій на події, що відбуваються, дає змогу краще зрозуміти поетику цього художнього тексту й основні напрямки розвитку сучасної української соціально-психологічної прози.

Теоретичне значення розвідки полягає в представленні розуміння того, як у літературних творах показано внутрішній світ героїв, зокрема завдяки використаним для

цього художнім засобам, а також у способах, якими їхні переживання відображають соціальні проблеми й питання вибору в житті.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів у подальших літературознавчих працях, а також під час аналізу художніх творів, присвячених проблемам унутрішньої кризи, морального падіння й відповідальності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. На цей момент роман Андрія Сем'янків «Танці з кістками» не був повноцінним об'єктом літературознавчих досліджень. Це слугує підтвердженням актуальності обраної теми. Сьогодні наявні розвідки, пов'язані з роллю психологізму в художніх текстах, аналізом внутрішнього світу персонажів, мотивацією їхніх учинків. У процесі дослідження було взято до уваги праці Т. Вавринюк, І. Зимомрі, Л. Козубенка, Л. Угляр, які торкаються порушеної проблематики. Наукові розвідки містять як загальну інформацію про явище психологізму в літературі, так і пов'язану з формами, художніми засобами й прийомами для його втілення у творі. Однак у зазначених працях не зосереджувалися на аналізі роману А. Сем'янків. Це зумовлює необхідність окремого дослідження ролі психологізму та його функцій саме в цьому творі, бо тут вищезазначене явище слугує одним із основних передумов для розвитку сюжету.

Мета статті – з'ясувати роль психологізму в романі Андрія Сем'янків «Танці з кістками», визначити функції цього явища й простежити способи його реалізації у творі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема психологізму посідає важливе місце в системі літературознавчих досліджень, оскільки пов'язана з розкриттям унутрішнього світу персонажів того чи того твору. Завдяки цьому явищу читач має змогу зрозуміти мотиви вчинків героїв, а також побачити їхні думки й почуття. Достатньо довгий проміжок часу психологізм не мав повного теоретичного й історико-літературного тлумачення, це зумовлювало різні підходи до його осмислення науковцями [4, с. 26]. Учені по-різному трактували зміст поняття. Внаслідок цього виникла потреба в його взагаліненому визначенні, яке б поєднувало психологічний і художній аспекти аналізу літературного твору.

Психологізм – передавання художніми засобами внутрішнього світу персонажа, його думок, переживань, зумовлених зовнішніми й внутрішніми чинниками [5, с. 292]. Л. Козубенко вважає, що цим поняттям теж можуть описувати бажання й прагнення героїв твору [4, с. 25]. Вони є важливим складником їхнього внутрішнього світу та визначають подальшу поведінку персонажів.

Найбільш інтенсивного розвитку психологізм досяг у літературі ХХ століття. Для творів цього періоду характерна зосередженість не на однозначних подіях чи вчинках, а на внутрішніх, часто суперечливих станах людини, її коливаннях між різними емоційними й моральними полюсами. Письменники продовжують звертатися до традиційних гуманістичних цінностей, зокрема тем кохання, дружби, втрати сенсу життя, проблем «утраченого покоління», водночас із цим значно посилюється інтерес до внутрішніх можливостей людської психіки. У літературі ХХ століття простежується прагнення осмислити приховані механізми психічних процесів, що зумовлює звернення до ірраціональної сфери людського буття. Використовуючи засоби психологічного зображення, напрацьовані літературою попередніх століть, письменники ХХ століття переосмислюють їхню функцію й ієрархію. Використовують освоєні літературою минулого століття засоби психологічного зображення, але починають лідувати розповідно-композиційні прийоми (пов'язані з переміщеннями «точки зору» і суб'єктом оповіді). Розвиток психологізму в літературі можна розглядати як поступову еволюцію його форм і прийомів від простіших до складніших [3, с. 160].

У літературному творі психологізм виконує низку важливих функцій: сприяє розкриттю характерів героїв для читачів; допомагає зрозуміти психологію людини\суспільства в різних життєвих обставинах; робить психічний стан героїв одним із

основних елементів літературного твору, тобто акцент не лише на обставинах, а й на реакції; установлює міцний емоційний зв'язок між читачем і персонажем; розкриває страхи, комплекси, пристрасті героїв твору; допомагає читачам розвивати в собі емпатію, толерантність, правильні уявлення про добро і зло, бо вони переживають разом із персонажами багато історій; сприяє формуванню внутрішнього конфлікту героя, саме його сумніви й суперечності стають рушійною силою для подальшого розвитку сюжету; підсилює напруження в тексті, це робить твір цікавішим для читачів; індивідуалізує персонажів для кращого запам'ятовування; розкриває мотивацію багатьох подій сюжету.

Усі зазначені функції психологізму дають змогу розглядати художній твір не лише як опис подій, а як простір переживань персонажів. Саме такий підхід реалізовано в романі Андрія Сем'янків «Танці з кістками». Автор пише про лікаря, щоб зобразити стан сучасної медицини з її безгрошів'ям і моментами нечесними оборудками в лікарні, що демонстровано через призму того, як це бачить головний герой. Як би це не виглядало масштабно для читачів, але в першу чергу твір не про події, а про реакції на них.

Як зазначають Л. Угляр, і І. Зимобря, у літературному творі можуть бути різні засоби психологічного зображення (наприклад, внутрішній монолог, публічні сповіді, щоденники, листи, сни, видіння тощо) [7, с. 226–227]. Для поезики роману А. Сем'янків є характерними перше й п'яте. Прикладом унутрішнього монологу є епізод, де Северин прийшов убити Роберта. «Не шкода, не шкода, йому й так кінець», «Не дивись на обличчя. Він уже був мертвий, ще коли ти зайшов у його дім» [6, с. 343 – 344]. Твір також містить фрагмент, у якому головний герой бачить сон. Цей момент є значущим, адже дозволяє проникнути в його підсвідомість і побачити, що його турбує насправді. Сон виглядає хаотичним, у ньому то з'являються, то зникають різні люди з його життя (колишня дружина; син, якого він не може впізнати; нинішня цивільна дружина; Толя Жупан, його колишній колега, у звільненні якого фактично був винен головний герой; пацієнтка з пневмотораксом, якій недавно робив розтин; професор Кольчик, який смертельно захворів у реальності, а в сні вже був «на островах», де й хотів опинитися; також іще кілька людей) [6, с. 116–117]. Зі сновидіння стає зрозуміло про безлад у теперішньому й неможливість упорядкувати своє минуле. Герою складно дивитися в майбутнє, не будучи обтяженим чимось. Образи сну символізують почуття провини, жаль за втратами, вказують на травматичний досвід персонажа. У структурі твору цей епізод допомагає глибше зрозуміти внутрішній стан героя, мотиви його поведінки й причини подальших рішень.

Відтворення емоційних станів персонажів є важливим засобом психологізму в художньому творі. Звернення автора до переживань героїв зосереджує увагу читача на психологічному вимірі тексту, посилює емоційне сприйняття й підштовхує до глибшого осмислення зображених подій [1, с. 110]. Це часто відбувається за допомогою фізіологічних і поведінкових реакцій. Тілесні вияви емоцій і дії дозволяють краще побачити, що герої відчувають у ту чи ту мить. У романі зафіксовано численні невербальні маркери емоційних станів персонажів: «Северин вискочив із-за столу», «Масловський завмер на порозі», «обличчя начмеда налилося кров'ю», «із вічним невдоволенням фізіономії», «довбана либа», «ухопився за свою шапку й похмуро заговорив», «аж трусився від обурення», «зняковіло потупити очі», «промимрити щось», «розвів руками», «невинно округлив очі», «трохи вгамувався й заговорив спокійніше» [6, с. 5–8]. Наведені приклади показують, що психологічний стан персонажів у романі автор передає в основному через динамічні дії, жести й міміку, а не завдяки прямому називанню емоцій. Андрій Сем'янків прописав тілесні реакції героїв – різкі рухи, заціпеніння, зміну тону голосу, міміку. Завдяки цьому внутрішнє напруження, роздратування, сором і розгубленість стають зрозумілими без додаткових пояснень. Невербальна поведінка слугує не тільки засобом вираження емоцій чи настанов, а й функціє як зовнішній вияв духовного світу особистості [2, с. 290].

Одним із результативних прийомів для відтворення внутрішнього світу персонажів є «потік свідомості», який зазвичай розглядають як найрозгорнутішу форму внутрішнього

монологу. За допомогою цього прийому свідомість героя автор подає як безперервний рух думок, емоцій, асоціацій, почуттів, спогадів, образів [3, с. 160].

У процесі відображення психологічних станів у творі письменник наділив персонажа характерними страхами, мріями, спогадами, які роблять його дуже реалістичним. [3, с. 159]. Головний страх Северина – опинитися за ґратами через незаконні дії на роботі, що весь час підсилює внутрішнє напруження й тривогу, спонукаючи до двох убивств. Його мрії зосереджені переважно на прагненні покращення матеріального становища. Це врешті-решт щастя не принесло, бо гроші зароблені незаконно. Також протягом твору його іноді переслідують спогади про колегу Доброго, у смерті котрого він винен. Страх, мрії й спомини формують внутрішній конфлікт і впливають на Северинову поведінку й мислення упродовж твору. Психологізм у романі дає змогу простежити причинно-наслідкові зв'язки між моральним станом головного героя і його хибними вчинками.

Висновки дослідження й перспективи подальшої наукової роботи. У результаті проведеної розвідки з'ясовано, що психологізм у романі Андрія Сем'янків «Танці з кістками» грає провідну роль у розкритті внутрішнього світу персонажів і є одним із основних передумов для розвитку сюжету. Автор акцентує насамперед не на соціальних проблемах, а на ставленні героїв до них. Установлено, що психологізм реалізують різноманітні прийоми, наприклад, внутрішній монолог, сновидіння, невербальна поведінка персонажів. Зображення емоційного стану героїв допомагає Сем'янківу показати соціальні проблеми сучасного суспільства, зокрема стан медицини, бідність, злочинність.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розширенні аналізу психологізму в сучасній українській і зарубіжній прозах. Доцільним може бути порівняння способів зображення внутрішнього світу персонажів у різних авторів. Окремо можна приділити увагу дослідженню співвідношення психологізму й соціальної проблематики, а також ролі потоку свідомості в літературних творах.

Література

1. Вавринюк Т. І. Екстралінгвістичні засоби психологізму в художньому тексті. *Література світу: поетика, ментальність і духовність*. 2018. том 11. С. 109–117.
2. Вавринюк Т. І. Маркери невербальної поведінки в художніх текстах. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2017. Вип. 16. С. 288–296.
3. Козубенко Л. М. Динаміка форм, засобів, прийомів психологізму та їх втілення у літературі жахів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2023. № 59, т. 2. С. 159–162.
4. Козубенко Л. М. Явище психологізму в художній літературі. *Теоретична і дидактична філологія. Серія: Філологія*. 2019. Вип. 29. С. 23–30.
5. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.2 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
6. Сем'янків А. Танці з кістками: медичний трилер. Київ: Віхола, 2023. 368 с.
7. Угляр Л. Система художніх засобів психологізму у прозі Тоні Моррісон. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 12. С. 224–231.

Tetiana Volk. The Significance of Psychologism in Andrii Semiankiv's Novel 'Dances with Bones'

Abstract. *The article explores the significance of psychologism in Andrii Semiankiv's novel "Dances with bones". The analysis shows that psychologism both illuminates the inner world of the characters and reflects pressing social issues of the present.*

Key words: *psychologism, novel, inner world, character, social issues, contemporary Ukrainian literature.*

НОВЕ УКРАЇНСЬКЕ РОЗСТРІЛЯНЕ ВІДРОДЖЕННЯ: ПОЕЗІЯ ВІКТОРІЇ АМЕЛІНОЇ, ЛІДІЇ ПРОЦИК, АРТЕМА ДОВГОПОЛОГО

У статті висвітлено творчість поетки Вікторії Амеліної, трагічна загибель якої стала символом незламності покоління митців, позначеного російсько-українською війною. Також розглянуто літературний доробок сучасних письменників Лідії Процик і Артема Довгополого в контексті сучасного літературного спротиву.

Ключові слова: *нове розстріляне відродження, Вікторія Амеліна, Лідія Процик, Артем Довгополий, сучасна українська поезія, літературний спротив, війна.*

Постановка проблеми. Сучасна українська література переживає період нових випробувань, коли слово митця знову стає зброєю у боротьбі за свободу та право на існування. Війна, що триває в Україні, позбавила життя багатьох талановитих авторів, проте залишила по собі їхню творчість як духовний заповіт. Це явище дедалі частіше окреслюється поняттям «нового розстріляного відродження», яке символізує трагічний, але водночас героїчний досвід покоління українських поетів і письменників, чия творчість зупинилася передчасно, проте залишила глибокий слід у культурі.

Ключовими питаннями статті є дослідження поезії Вікторії Амеліної та сучасних поетів Сумщини в контексті нового українського розстріляного відродження, зокрема осмислення їхньої ролі у формуванні літературного спротиву та національної ідентичності в умовах війни.

Обрана тема «Лети у вічність, світла пташко: нове українське розстріляне відродження. Поезія Вікторії Амеліної» є досить важливим та актуальним, оскільки воно торкається проблематики збереження національної пам'яті й водночас відкриває нові аспекти сучасного українського літературного процесу. Постають Вікторії Амеліної та творчість інших поетів, які загинули у війні, постають як символи цілого покоління митців, що змушені були обміняти перо на зброю або ж віддали життя через російську агресію. Таке дослідження дозволяє не лише систематизувати їхню літературну спадщину, а й осмислити її в контексті культурного спротиву, де слово набуває сили духовної зброї.

Наукова новизна статті полягає в тому, що вперше досліджено поезію Вікторії Амеліної та сучасних поетів Сумщини в контексті нового українського розстріляного відродження, зокрема осмислено їхню роль у формуванні літературного спротиву та національної ідентичності в умовах війни. Це свідчить про перспективність теми для літературного дослідження, оскільки вона дозволяє глибше осмислити аспекти історії через художні засоби у творах.

Мета статті – схарактеризувати творчість Вікторії Амеліної, Лідії Процик та Артема Довгополого як оригінальне і самобутнє явище в контексті сучасного українського літературного спротиву.

Виклад основного матеріалу дослідження. Матеріали дослідження можна використати у наукових розвідках – для подальшого вивчення феномену «нового розстріляного відродження» та ролі сучасної літератури у воєнний час; у навчальному процесі – як матеріал для вивчення на уроках української літератури, історії культури, спецкурсах із новітньої літератури України; у культурно-просвітницькій діяльності – для популяризації імен і творчості Вікторії Амеліної та сучасних поетів Сумщини серед широкого кола читачів; у практиці збереження національної пам'яті – як джерело для створення виставок, літературних вечорів, меморіальних проєктів, присвячених митцям, чие життя було обірване війною.

Вікторія Юріївна Амеліна (1986-2023) – українська письменниця, поетка, правозахисниця, документаторка воєнних злочинів, яка стала символом нової хвилі українського літературного відродження, перерваного війною. Попри фах інформатики й

кількарічну роботу в ІТ-сфері, Амеліна обрала літературу як головний шлях самовираження й служіння суспільству.

Мар'яна Савка, редакторка «Видавництва Старого Лева», каже: *«Українська література втратила дуже зрілу письменницю. Вона намагалася повністю охопити собою болючі речі цієї війни. Її включеність у це була максимальною. Ми сподівалися, що саме Віка напише головний роман про цю війну, бо вона постійно була в епіцентрі подій, була близько до лінії фронту, до дітей, які лишилися без дому і без батьків, до жінок, які втратили все у цій війні, до військових»* [8].

Із початком повномасштабної російської агресії Вікторія Амеліна не залишилася осторонь подій, які докорінно змінили життя мільйонів українців. Вона поєднала літературну діяльність із активною громадянською позицією. Улітку 2022 року письменниця стала частиною правозахисної організації Truth Hounds, яка займається фіксацією та розслідуванням воєнних злочинів. Разом із колегами вона виїжджала на деокуповані території сходу, півдня й півночі України, щоб документувати свідчення очевидців, збирати докази та зберігати правду для майбутніх судів і світової спільноти.

Паралельно з цією діяльністю Амеліна почала працювати над новою для себе формою письма – нон-фікшн літературою. Її перша документальна книжка англійською мовою отримала назву «War and Justice Diary: Looking at Women Looking at War». У ній авторка зосередила увагу на історіях українських жінок, які, попри небезпеку та щоденний ризик, займаються фіксацією злочинів окупантів і водночас намагаються зберегти власне життя та людську гідність у час війни. Таким чином, письменниця прагнула не лише донести світові правду про російську агресію, а й показати силу та стійкість українського суспільства через жіночі голоси.

Одним із важливих епізодів у житті Вікторії Амеліної під час війни стало віднайдення щоденника українського письменника та волонтера Володимира Вакуленка, якого вбили російські окупанти в Ізюмі. Під час роботи на деокупованій Харківщині вона виявила рукопис, який був захований у саду біля будинку в селі Капитолівка. Цей щоденник став не лише особистим свідченням трагедії митця, а й символом знищення української культури, що знову переживає масові втрати через війну.

Про знайдення цінного рукопису вона згадувала: *«За моєю спиною чекає, важко дихаючи, його розгублений батько. Він першим почав копати, але нічого не зміг знайти. А син же просив його, ховаючи щоденник у саду 23 березня 2022 року, під час російської окупації: “Коли наші прийдуть – віддаси”....Втрата рукопису, про який я ще кілька годин тому не знала, а батько Володі не пам’ятав, зараз видається нам обом непоправною. Батькові – бо не зміг виконати волю сина. Мені – бо збувається мій найгірший страх: я всередині нового Розстріляного Відродження.*

...Я випростовуюсь і повертаю батькові Володимира непотрібну лопату, намагаюся підібрати слова, щоб хоч якось його втішити. Але слів немає. Тож я опускаю очі і раптом – бачу щось у землі, нахилиюсь і витягаю тонкий згорток у поліетиленовому пакеті.

– Знайшла! – вигукую радісно, ніби дістала з землі не окупаційний щоденник, а справді – всю загублену українську літературу. Прощаючись, я обіцяю батькові Володимира, що зроблю все, аби про його сина говорив світ» [5].

Письменниця була впевнена, що боротьба триває не лише на полі бою, а й у площині відстоювання правди та збереження пам’яті про злочини, вчинені проти українців. Йдеться про взаємозалежність різних форм спротиву: із одного боку, захист країни зброєю, із іншого – підготовка підґрунтя для юридичного покарання винних. І лише поєднання цих зусиль може привести до повноцінного результату, адже перемога не обмежується військовим тріумфом, вона повинна мати й морально-правову складову. Майбутнє суспільства залежить від здатності не тільки виграти війну, а й правильно осмислити її наслідки: *«Якщо ми переможемо, але не зможемо довести воєнні злочини і покарати винних, ця історія не буде завершеною. Є люди, які працюють на оцю віддалену в часі справедливість. З іншого*

боку, для того щоб правосуддя взагалі стало можливим, інші люди воюють у цю мить на передовій. Якщо ці люди на передовій програють, ніякої віддаленої справедливості не буде. Але вони переможуть, вже перемагають. Ціна майбутньої перемоги вже така висока, що ми маємо якимось чином дати собі раду і з судою, і з суспільною думкою (*public opinion*) про сутність російської імперії» [3].

Сьогодні постать Вікторії Амеліної поєднує в собі образ **письменниці, активістки та свідка історії**, а її життя й творчість є невід'ємною частиною феномену «нового українського розстріляного відродження».

Поезія Вікторії Амеліної вирізняється багатством тем і глибокою художньою структурою, що дозволяє розглядати її як важливий феномен сучасної української літератури. Центральним у її творчості стає дослідження переживань людини в умовах війни, тривоги та постійної загрози життю. Письменниця поєднує особисті спогади з колективним досвідом, створюючи тексти, які одночасно відображають індивідуальну долю й стан суспільства.

Сама авторка так говорила про свою творчість періоду повномасштабного вторгнення: «Зараз писати художню прозу взагалі неможливо. Немає сенсу щось вигадувати, коли реальність у своїй насиченості перевищує літературу. Усі слова змінили свої значення. Тому у тих кількох віршах, які я написала з початку вторгнення, особливо немає метафор, якоїсь вигадливості, спроб вразити. Є прямота, голі сенси, біти інформації. Я це називаю «Очевидні речі, записані у стовпчик під час війни» [6].

Серед ключових тематичних ліній її поезії – поняття втрати та смерті, цінність життя, переживання близьких людей та внутрішня боротьба з почуттям безсилля. Амеліна приділяє особливу увагу моральним і етичним аспектам війни, осмислюючи складні вибори та дії людини у критичних обставинах. Її твори сповнені глибокої емоційності, що підсилюється художніми засобами, такими як метафора, символ, епітет і контраст.

Художні доміанти поезії Вікторії Амеліної включають поєднання реалістичного та лірико-філософського планів, що дозволяє читачеві одночасно сприймати зовнішні події і внутрішні переживання героїв. Важливе місце займає образ часу, який часто постає як невідворотна сила, що впливає на долю людини й суспільства. Значну роль відіграє також природа, яка слугує фоном для внутрішніх станів, створюючи атмосферу тривоги або надії.

Вікторія Амеліна посідає особливе місце серед сучасних українських письменників як яскрава представниця нового українського відродження. Її життя та творчість стали свідченням нерозривного зв'язку митця з історичною долею нації.

Її творчість і сама постать стали символом незламності українського слова й жіночої сили, що поєднує ніжність і мужність. Тому даремно після її загибелі лунали слова: «*лети у вічність, світла пташко*» – бо саме такою вона залишилася в пам'яті сучасників: тендітною й сильною водночас, поеткою, чий голос долинає крізь час, щоб свідчити про Україну, її біль і надію.

У поетичній спадщині авторки провідними є мотиви війни, пам'яті, втрати та внутрішнього опору. Її твори поєднують особисте й колективне, відкриваючи глибину індивідуальних переживань через призму національного досвіду.

Художні доміанти поезії Амеліної вирізняються лаконізмом, метафоричністю та символічною насиченістю. Її вірші водночас прості й глибокі, позначені прагненням зберегти правду й передати силу людського духу навіть у трагічних обставинах.

Отже, поезія Вікторії Амеліної є невід'ємною частиною літературного процесу доби війни та прикладом відродження українського слова в умовах нових історичних викликів. Вона продовжує традиції «розстріляного відродження», водночас формуючи власну мистецьку парадигму, що стане вагомою для майбутніх поколінь.

Війна, як і ворог, не шкодує нікого. Гинуть молодь, що вже стала цвітом нації. Гинуть і ті, хто був цим цвітом впродовж майже всього свого життя.

Одна з таких – поетеса Лідія Григорівна Процик. Народилася і все життя (а це з 1949 року) прожила на Сумщині, у прикордонному селі Пустогород. За фахом закрійниця, вона

мала неабиякий мистецький хист: шила одяг, займалася господарством, а у вільний час писала поезію. Її творчість зародилася ще у шкільні роки, коли майбутня поетеса почала складати перші вірші про рідний край, природу й людські почуття. *«Вона могла все робити своїми руками. Працювати в городі, водити трактор, шити одяг»* – згадують знайомі [4].

Літературний доробок Лідії Процик охоплює дві збірки: *«Від серця до серця»* (2007) та *«Стежками долі»* (2019). Поезії вирізняються емоційністю, мелодійністю, увагою до образів природи та гармонійного життя села. У віршах поетеси звучать мотиви ширшої любові до рідної землі, до краси світу, водночас у них відчувається тонкий ліризм і споглядальність. Не випадково на деякі тексти Процик композитори писали музику, адже вони органічно поєднували ритм і мелодію [7].

Поетичні вечори Лідії Процик у Глухівській публічній бібліотеці завжди збирали багато слухачів. Слухаючи її твори, читачі відзначали їхню емоційну силу, здатність торкатися серця. Це була поезія, як згадували співробітники, *«для людей і про людей»*, що йшов від щирості та життєвого досвіду.

Втім, війна докорінно змінила як життя, так і творчість поетеси. Після повномасштабного вторгнення вона зізнавалася, що не може писати: *«вірші не пишуться, немає натхнення»*. Проте навіть ця «творча мовчанка» промовисто свідчила про психологічну травму та драматизм часу, коли слово відступає перед трагедією.

Смерть Лідії Процик стала ще одним болісним символом «нового розстріляного відродження». 18 листопада 2023 року вона загинула під час атаки ворожих дронів-«шахедів», коли гуртожиток у Глухові, де вона знайшла прихисток після обстрілів рідного села, був зруйнований. Так трагічно обірвалося життя поетеси, яка все життя залишалася вірною Сумщині та своїй творчості.

«Восени 2023 року Лілія Григорівна переселилася в Глухів, після того як її будинок в Пустогороді неодноразово обстріляли російські війська. В бібліотеці планувався її творчий вечір. На жаль, тепер ми вже ніколи не почуємо її голос, але ніколи не забудемо про неї» [9].

Артем Довгополий – український поет і військовослужбовець, чий короткий земний шлях поєднав ремесло залізничника, любов до слова й відповідальність захисника. Він народився 22 березня 1994 року в місті Конотопі на Сумщині. Навчався спершу у місцевому інституті Сумського державного університету за фахом «залізнична та колійна техніка», згодом продовжив освіту в Українському державному університеті залізничного транспорту у Харкові. Уже в студентські роки Артем писав вірші, виступав на конкурсах і фестивалях, поєднуючи технічну спеціальність із постійною потребою говорити мовою поезії.

Поетична діяльність Артема Довгополого розпочалася ще в шкільні роки. Він брав участь у численних фестивалях та конкурсах, серед яких XI фестиваль авторської пісні та співаної поезії серед учнівської молоді (Суми, 2011), Міжнародний фестиваль авторської пісні «Булат» (Суми, 2012), Всеукраїнський фестиваль відеопоезії «ГраК» (Конотоп, 2012) та обласний молодіжний літературний конкурс «Орфей» (Суми, 2015). Його вірші публікувалися у колективних збірках *«Джерел натхнення сила»* (Конотоп, 2013) та *«Орфей»* (Суми, 2015) [1].

Його поетична спадщина здебільшого жила в рукописах, виступах і публікаціях у збірниках спільно з іншими авторами. Уже після загибелі друзі та видавці зібрали тексти в окрему книгу *«Я став би корінням»* – її уклали й видали у 2024/2025 роках у межах проєкту РОЕ:TRY. Ця поява книги стала символічним «поверненням» Артема в читання багатьох людей – не як заголовка зі стрічки новин, а як голосу, який дихає ритмом живої мови. Упорядники на презентації казали так: *«Якби не уламок російської міни, то неабиякий потенціал Артема (не тільки творчий) знайшов би своє втілення. Він точно знав, що загине на цій війні, неодноразово говорив про це, але не відступив від своїх цінностей і віддав найдорожче, залишивши лише цю добірочку віршів... Нехай читач сприймає цю книжку як останній монолог Артема Довгополого»* [2].

Про Довгополого пам'ятають як про поета, що виростав із локальної спільноти та водночас говорив універсальними темами – гідності, любові, втрат, відповідальності. Його біографія – це історія митця, який не встиг «стати книжкою» за життя, але встиг стати прикладом: як поєднати дар слова і готовність захищати. У спогадах сучасників і культурних інституцій він – одна з голосних нот теперішнього «нового розстріляного відродження», покоління, яке платить занадто високу ціну за право бути почутим.

Творчість Артема Довгополого вирізняється поєднанням емоційності, філософської глибини та образності, яка передає переживання війни, людської тлінності та духовної сили.

Поезія сучасних авторів Сумщини виразно окреслює новий етап українського літературного спротиву, у якому слово стає не лише засобом творчості, а й духовною зброєю. Лідія Процик та Артем Довгополий, попри різні життєві шляхи, демонструють єдність у прагненні відобразити трагізм і водночас силу народу в часи війни. Їхня творчість постає як свідчення доби, сповнене індивідуального досвіду, що набуває загальнонаціонального звучання.

Тексти Лідії Процик вирізняються глибоким емоційним виміром, у якому поєднуються ліризм, світлий біль та надія на краще. Поетеса вибудовує образи, що вбирають у себе жіночий досвід життя – ніжність, тривогу, молитву, водночас наповнені гідністю та внутрішньою силою. У такий спосіб її поезія формує своєрідний ліричний щоденник покоління, яке вкотре переживає випробування війною.

Артем Довгополий, своєю чергою, поєднує роль митця й воїна. Його поезія не лише відображає особистий досвід фронтової боротьби, а й набуває філософського виміру, де життя і смерть осмислюються як складові одного цілого. Автор творить образи, в яких війна постає не лише як зовнішня загроза, але і як глибокий екзистенційний виклик. Саме тому його слово стає справжнім голосом спротиву та внутрішньої незламності.

Висновки. Як бачимо, у творчості літературних митців Сумщини простежується тісний зв'язок особистого та загальнонаціонального. Вони розширюють уявлення про сучасну українську літературу, яка в умовах війни стає простором духовної боротьби й самоідентифікації. Їхня поезія назавжди стала невід'ємною частиною культурного фронту, де кожен рядок перетворюється на акт спротиву та свідчення стійкості українського народу. Бо самі митці хоч і стали представниками «нового українського відродження», віддавши своє життя на поталу ворогу, проте далі житимуть – у власних творах та пам'яті читачів. Назавжди.

Ще десятиліття тому багато хто з літературознавців, дослідників, та й пересічних громадян нашої країни був би надзвичайно здивованим, що тема війни стане знову настільки актуальною сьогодні. Здавалося, що свідомі народи вже зробили всі можливі висновки щодо жахливості, безрозсудності воєн та усвідомили наскільки кривавими можуть бути їхні наслідки. Та, на жаль, лише здавалосьь.

У статті наведені результати дослідження «**Лети у вічність, світла пташко: нове українське розстріляне відродження. Поезія Вікторії Амеліної**» та можна зробити наступні висновки:

1. Життєвий і творчий шлях Вікторії Амеліної засвідчує її виняткову роль у сучасному літературному процесі. Авторка романів «Синдром листопаду» та «Дім для Дома», Амеліна вийшла за межі прози, відкривши нову сторінку своєї творчості в поезії. Біографія Амеліної нерозривно пов'язана з її громадянською діяльністю: як документаторка воєнних злочинів і культурна діячка вона була голосом свого покоління, а її загибель у Краматорську в червні 2023 року закарбувала її ім'я в історії як символ нового «розстріляного відродження».

2. Аналіз поетичної спадщини Амеліної дозволяє виокремити її тематичні та художні доміанти. Центральним у її поезії є мотив війни та особистої й колективної пам'яті. У творах Амеліної війна постає не лише як трагедія, але і як виклик людяності, нагадування про обов'язок перед минулим і майбутнім. Образи пташки, світла, дитячих іграшок, зруйнованого дому часто слугують символами крихкості життя й водночас незнищенності

духу. Художня мова Амеліної вирізняється метафоричністю й символізмом, у ній поєднується лірична ніжність із трагічною гостротою. Це робить її поезію універсальною й водночас глибоко національною.

3. Творчість поетів Сумщини – Лідії Процик та Артема Довгополого – яскраве свідчення сучасного українського літературного спротиву. У її віршах важливою є інтонація сповіді, що робить твори особливо ширими. Артем Довгополий, уродженець Сумщини, доброволець і воїн, загинув у боротьбі з російською агресією. Його поезії, поширені у відкритому доступі, відображають глибину внутрішнього світу людини, яка водночас є митцем і воїном. Так постає новий образ поета-борця, чие слово стає духовною зброєю поряд із фізичною.

4. Поетична мова та образність Лідії Процик та Артема Довгополого мають низку характерних ознак. Процик активно використовує природні образи – пори року, колір, пташиний спів – щоб через них показати трагедію й водночас надію, приховану в людській душі. Довгополий, навпаки, тяжіє до прямишої, оголеної поетики: у його текстах є воєнна конкретика, згадка про побратимів, фронтову буденність, але й у них звучать універсальні мотиви любові до Батьківщини, прагнення світла та мрія про перемогу. Символи дому, вогню, води й дороги стають наскрізними у творах обох митців, окреслюючи той самий екзистенційний простір, у якому перебуває вся сучасна Україна.

Таким чином, творчість Вікторії Амеліної, Лідії Процик та Артема Довгополого демонструє, що сучасне українське «розстріляне відродження» – це не лише трагічний досвід втрат, а й духовна спадщина, яка формує нову літературну парадигму. Ці митці, кожен по-своєму, засвідчили силу слова як засобу пам'яті, спротиву й віри, що зберігає голос України у світі.

Література

1. Гаврилюк Н. Поезія полеглих: Артем Довгополий. Режим доступу: <https://zbruc.eu/node/117970> (дата звернення: 12.01.2026).
2. Горлач П. «Сприймайте цю книгу як його останній монолог»: видали поетичну книжку загиблого військового Артема Довгополого. Режим доступу: <https://suspilne.media/culture/919147-spriymajte-cu-knigu-ak-jogo-ostannij-monolog-vidali-poeticnu-knizku-zagiblogo-vijskovogo-artema-dovgopologo/> (дата звернення: 14.02.2026).
3. Заблоцька О. Вікторії Амеліній було би 39: 15 цитат письменниці до її дня народження. - Режим доступу: <https://suspilne.media/culture/915715-viktorii-amelinij-bulo-bi-39-15-citat-pismennici-do-ii-dna-narodzenna/> (дата звернення: 12.02.2026).
4. Капустіна М. «Нам її дуже не вистачатиме»: знайомі вбитої у Глухові поетеси Лідії Процик розказали її історію. - Режим доступу: <https://hlukhiv.city/articles/392915/nam-ii-duzhe-ne-vistachatime-znajomi-vbitoi-u-gluhovi-poetesi-lidii-procik-rozkazali-ii-istoriyu> (дата звернення: 15.02.2026).
5. Меркулова Н. Вікторія Амеліна: «Я всередині нового Розстріляного Відродження». - Режим доступу: <https://gromada.group/news/statti/27794-viktoriya-amelina-ya-vseredini-novogo-rozstrilyanogo-vidrodzhennya> (дата звернення: 12.02.2026).
6. Николаєнко А. Розстріляне відродження: 19 найкращих цитат Вікторії Амеліної. - Режим доступу: <https://womo.ua/rozstrilyane-vidrodzhennya-19-nykrashhih-tsitat-viktoriyi-amelinoyi/> (дата звернення: 12.02.2026).
7. Привалова Т. Пам'яті поетеси з Глухівщини Лідії Родителевої-Процик. - Режим доступу: <https://kourier.in.ua/11589-pamyat-poetessi-z-gluhvschini-ldyi-roditelyevoyi-procik.html> (дата звернення: 11.02.2026).
8. Ржеутська Л. Смерть Амеліної: нове українське розстріляне відродження. - Режим доступу: <https://www.dw.com/uk/smert-viktorii-amelinoyi-nove-ukrainske-rozstrilane-vidrodzhennya/a-66102918> (дата звернення: 12.02.2026).
9. Юхта Т. На Сумщині від удару РФ загинула поетеса Лідія Родителева-Процик. - режим доступу: <https://suspilne.media/sumy/887243-na-sumsini-vid-udaru-rf-zaginula-poetesa-lidia-roditeleva-procik/> (дата звернення: 12.02.2026).

Liudmyla Didenko, Anastasiia Velboy. The New Ukrainian Executed Renaissance: Poetry of Viktoriia Amelina, Lidiia Protsyk, and Artem Dovhopolyi

Abstract. The article examines the poetry of Viktoriia Amelina, whose tragic death has become a symbol of the resilience of a generation of artists shaped by the Russian-Ukrainian war. The study also considers the works of contemporary writers Lidiia Protsyk and Artem Dovhopolyi within the context of contemporary literary resistance.

Keywords: New Executed Renaissance, Viktoriia Amelina, Lidiia Protsyk, Artem Dovhopolyi, contemporary Ukrainian poetry, literary resistance, war.

УДК 821.161.2-32'06.09:394.2(477)

Аліна Золотарьова

ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО ЖАНРУ РІЗДВЯНОГО ОПОВІДАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ХІХ СТ.

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
Криворізького державного
педагогічного університету
Онiкієнко І. М.

У статті досліджуються традиції і новаторство жанру різдвяного оповідання в українській літературі ХІХ ст. на матеріалі творів Олени Пчілки, М. Коцюбинського, Б. Лепкого та Панаса Мирного. З'ясовується просвітницький, дидактичний потенціал жанру різдвяного оповідання та його роль у моральному вдосконаленні суспільства.

Ключові слова: різдвяне оповідання, традиції, новаторство, благочинність, моральне прозріння, випробування дитини.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Жанр різдвяного оповідання в українській літературі ХІХ століття залишається недостатньо системно вивченим у контексті його жанрових трансформацій. Хоча різдвяне оповідання має глибокі біблійні та фольклорні традиції, саме у ХІХ ст. відбувається його інтенсивне художнє переосмислення. Новаторство цього жанру реалізувалося у поєднанні морально-дидактичного змісту творів із виразною соціально-психологічною проблематикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. На важливості осмислення різдвяної тематики в українській літературі неодноразово наголошували Н. Шевчук, І. Буркут, З. Жук, І. Ліпницька, які розглядають святочне оповідання в контексті міфопоетичних та фольклорних традицій. Увагу різдвяній прозі з погляду її новаторства приділяє О. Колінько, яка акцентує на синтезі сакрального та соціального у творах другої половини ХІХ століття. Щодо жанрової специфіки та модифікацій різдвяного оповідання зазначали й англійські дослідники: Е.-Дж. Левін, С. Д. Еллісон, Дж. Д. Кросан, Дж. Брігз, К. Хоул.

Мета статті: з'ясувати традиції, новаторство та особливості художньої модифікації жанру різдвяного оповідання в українській літературі ХІХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. В європейській літературі повноцінним літературним жанром різдвяне оповідання стало в ХІХ столітті – у добу романтизму й вікторіанства. У творчості Ч. Діккенса жанр різдвяного оповідання набув остаточної кристалізації, що спостерігається у його повістевому циклі «Різдвяні книги» («Christmas Books») (1843–1848), зокрема «Різдвяна пісня у прозі» («A Christmas Carol»). Сюжет

розгортається за різдвяною формулою: чудо – моральне прозріння – перетворення героя. Порушено соціальну проблематику, в основі якої лежить турбота про бідних, співчуття родинам.

Українська наукова спільнота пропонує різні підходи до визначення жанрової сутності цього різновиду. Так І. Липницька застосовує поняття «святочне оповідання» [6, с. 323], О. Кравець підкреслює близькість такого оповідання до казкових форм, називаючи різдвяною казкою [4, с. 95], а О. Колінько розглядає різдвяні історії, що поєднують сакральне диво й соціальний контекст [3, с. 174].

Н. Шевчук, яка зазначає, що письменникам вдалося створити специфічний жанровий різновид, акумулюючи у своїх творах попередні традиції: прадавню форму фольклорних обрядових наративів, середньовічне християнське тлумачення Різдва, елементи фантастики та етноознаки часу [11].

І. Буркут зауважує, що саме часова маркованість становить найстійкішу типологічну ознаку різдвяних оповідань [1, с. 68]. Часовий проміжок, сприятливий для розвитку жанру, може охоплювати весь святочний (дванадцятиденний) період – від Різдва Христового до Святвечора на свято Богоявлення.

У різдвяних оповіданнях українських письменників можна простежити різноманітні форми казкової оповіді: наслідування фольклорних жанрів, відтворення їхніх ритмічних і речитативних структур, наприклад, в оповіданні «Морозенко» Панаса Мирного: «Он чуєш, яке надворі схопилося! Гуркоче, гуде та виє... Розгулявся Морозенко!» [7, с. 1].

У другій половині ХІХ ст. жанр різдвяного оповідання зазнає відчутних змін. Митців слова перестала влаштовувати лише розважальна мета та вимога неодмінно щасливого фіналу. Літератори вводили у жанрову форму поважні соціально-проблемні теми, що призвело до появи «антисвяткових» оповідань (наприклад, «Морозенко» Панаса Мирного). Автори прагнули наповнити різдвяне оповідання новим змістом, переносючи його ближче до сучасної людини та ідейно-емоційно трансформуючи жанрову структуру. Навіть розвиваючись на соціально-історичному тлі, художні тексти у новій ідентичності не втратили ознак міфологічного тексту і були тісно пов'язані зі стійкістю різдвяних традицій.

Генеза святкування Різдва не починається лише з його введенням у церковний календар (у Західній Церкві – між 354 і 360 роком, у Східній – від 378 року), оскільки вона глибоко закорінена у початки солярного культу. Із поширенням християнства церковний календар наклався на стародавній природний, поганський. На думку українського етнолог-фольклориста К. Сосенка, свято Різдва Христового успадкувало і продовжило такі три основні ідеї, які побутували «у добі передхристовій»:

1) неодолима туга за первісними, ідеальними часами, коли людство жило щасливіше, надія і впевненість, що ці часи мають здатність повертатися, що відродиться всесвіт і настане нова доба світу і нового людського життя;

2) ідея необхідності відродження астрального неба, а разом з ним і сонця, як центральної сили світла та життя, і з цим відродженням (божим Геліосом) розпочнеться на світі правдивий, щасливий, Золотий вік (*aurea aetas*);

3) очікування народження небесного Божого Сина, уособлення нової світової доби, нового владики світу, посередника між небом і землею, який принесе людству духовні і земні блага [9, с. 32].

Біблійні сюжети, зокрема євангельські оповіді від Матвія та Луки, стали основою жанру різдвяного оповідання, формуючи його духовно-сміслову ядро. Вони поєдналися з апокрифічними та народними мотивами, що надали творам елементів дива, символіки оновлення й надії. У цьому жанрі Різдво постає як час духовного відродження, коли перемога світла над темрявою символізує спасіння людини, а біблійна ідея добра та милосердя часто контрастує із суворою реальністю людських страждань, надаючи оповіданням глибокого гуманістичного змісту.

Безпосереднім джерелом формування жанру різдвяного оповідання є усна народна творчість, адже його художня природа зумовлена живим процесом творення за участю

оповідача і слухача. У культурологічному вимірі основою свята постає спілкування, що забезпечує «колективне переживання ідеальних устремлінь» [4, с. 95]. Здавна Святки були часом спільних зібрань, вечірок, бесід і розваг. Важливою була дидактична функція через закодованість у ній символічно-магічного змісту. Святкова бесіда, у якій традиційно брали участь представники різних поколінь, активізувала «колективну пам'ять» і забезпечувала передачу культурного досвіду.

Обов'язковою частиною різдвяних традицій було вшанування предків, утілене в образі Дідуха – останнього снопа, який урочисто вносили до хати. Його вважали символом роду, добробуту й пам'яті. Як зауважували К. Сосенко та С. Килимник, ідея «прадіда-божества» простежується й у інших слов'янських культурах, що підтверджує спільність уявлень про духовну єдність поколінь [9].

Особливе місце серед джерел виникнення жанру різдвяного оповідання посідає українська вертепна драма, що розвивалася за зразком середньовічних західноєвропейських містерій. Фольклоризувавшись, вертеп органічно увійшов у календарну різдвяно-новорічну обрядовість українців. Вертепна драма поєднувала книжні та народні елементи, складалася з двох частин: «святої» – за євангельськими мотивами народження Ісуса Христа, та «народної» – побутово-сатиричної інтермедії, яка змінювалася залежно від регіону й часу [10]. Така структура забезпечила жанрову двоплановість різдвяного оповідання, де високе й земне, сакральне й буденне, серйозне й комічне взаємодіють у єдиному художньому просторі.

Центральні персонажі вертепу були представлені переважно символічно: через іконографічні зображення на задньому плані, звернення інших дійових осіб і мотиви колядок, що їх оспівували. До цієї групи належали немовля Христос у яслах, його Мати Марія та Йосиф Обручник [2, с. 57]. Кілька персонажів мали своїх прототипів у євангельському сюжеті. Це три царі, ангели, пастухи, цар Ірод. Водночас у різдвяній виставі особливою оригінальністю вирізнялися дійові особи, цілком традиційні для фольклору: Чорт та Смерть.

Інтермедійний персоналій був чітко окресленим і тематично впорядкованим. Його становили типізовані представники різних соціальних верств українського суспільства доби Гетьманщини: Дід і Баба, Солдат, Циган із сином і дружиною, угорець із угоркою, поляк і полька, Запорожець, Шинкар і його родина, Піп, Дяк, Клим. Їхні діалоги та поведінкові моделі ґрунтуються на народному гуморі, пародії та побутовому конфлікті. Через це вертеп стає не лише релігійною виставою, а й формою суспільного коментаря, у якому виявляється народне бачення добра і зла, справедливості, морального порядку.

У багатьох різдвяних оповіданнях важливу роль відіграє колядка – одна з форм святкового вітання та прославлення господаря, для якого вона виконується. Колядка «проганяє» смуток і журбу, наповнює оселю – чи то бідну хатину, чи заможний двір – радістю й світлом, пробуджує уявлення про ідеальний, гармонійний світ [9].

Друга половина XIX століття в українській літературі ознаменувалася значною трансформацією традиційного жанру різдвяного оповідання. Відходячи від фольклорно-фантастичної парадигми (де диво слугує розв'язкою соціальних чи моральних колізій), письменники реалістичного напрямку, зокрема Михайло Коцюбинський, Олена Пчілка та Панас Мирний, переосмислили різдвяний час, використовуючи його як духовний простір для викриття гострих соціальних проблем, моральних випробувань та здійснення життєво необхідної для бідного селянства благочинності. Ключовим модифікуючим мотивом у цій новій моделі виступає випробування дитини. Дитина, як найвразливіший елемент суспільства, стає центральною фігурою, що приймає на себе удар нужди, соціальної байдужості та жорстокості зимової природи. Аналіз оповідань «Ялинка» М. Коцюбинського, «Сосонка» Олени Пчілки та «Морозенко» Панаса Мирного дозволяє виокремити різні аспекти цього випробування: від емоційної втрати до фізичного та психологічного виживання.

У різдвяному оповіданні «Ялинка» М. Коцюбинського випробування Василька є жорстокою перевіркою стійкості перед обличчям нужди та небезпек зимової природи (хуртовина, вовки). У «Сосонці» Олени Пчілки випробування Івася підкреслює тему соціальної несправедливості та травматичного досвіду в панівних колах, де дитина стає об'єктом приниження та насильства, рятуючись завдяки щасливому випадку. Панас Мирний, звернувшись до народної міфології в оповіданні «Морозенко», доводить цей мотив до його логічної, проте найтрагічнішої кульмінації. Пилипко послуговується любов'ю та відчаєм, свідомо йде на випробування, що завершується його смертю від лютої стихії, символізуючи фатальну неможливість бідній дитині бодай вижити у світі нужди. «Не задавив би мороз, то голод догриз!» [7, с. 19] – такий підсумок стражденного життя української родини, покинутої напризволяще світом і людьми навіть у новорічно-різдвяний час.

Аналіз різдвяних оповідань «Забавний вечір» Олени Пчілки та «Святий вечір» Богдана Лепкого дозволяє простежити модифікацію жанру через зіставлення топографічних, соціальних та звичаєвих аспектів, які, попри відмінності, утверджують Різдво як простір благочинності та морального прозріння.

Олена Пчілка активно використовує у «Забавному вечорі» народні вислови та специфічну лексику, яка, з одного боку, передає дух святкового часу, а з іншого – відображає автентичну мову середовища. Народні вислови з'являються переважно в діалогах селян та у внутрішніх міркуваннях оповідача, що додає тексту «смаку Різдва» і підкреслює контраст між панським і сільським світами. Наприклад, селяни прагнуть підкреслити милість Божу у нещасті: «Ну, хвалити Бога милосердного! – мовляв Пилип: – таки дісталися!» [8, с. 14]. З іншого боку, у критичних ситуаціях з'являються народні прокльони чи примовки, що виражають роздратування і напругу, як-от: «Але-ж і віхола зривається, нехай Бог сохраниць! – мовив знов Пилип. – А щоб на тебе лихая година!» [8, с. 13]. Або ж риторичні звернення до вищих сил: «Господи! що-ж це таке?! – міркує з турботою Ксенія» [8, с. 10].

У різдвяному оповіданні «Забавний вечір» Олена Пчілка здійснює трансформацію традиційного різдвяного чуда через акцент на дієвій благочинності. На відміну від фантастичного дива, диво в оповіданні письменниці є результатом морального вибору старшої панночки Ксенії, який відбувається під впливом бажання допомогти молодій матері ростити своє новонароджене дитя здоровим і не втратити найнеобхіднішого.

У своїх оповіданнях Олена Пчілка не показує безпросвітної нужди селян, але змальовує проблемні ситуації, коли господарю потрібно приймати рішення не на користь всієї родини. Так Ксенія дізнається, що дядько Кіндрат хочуть продати корову, бо треба заплатити податок і внести десять рублів. Всю ніч панночка не могла заснути, адже довелося спати на підлозі, накрившись замість ковдри хутряними шаликами. На ранок дівчина прийняла рішення, повністю аналогічне різдвяному диву. Приховуючи від родини свій намір, вона жертвує грошима, призначеними для її браслетки, що тепер виступає символом світської суєти та марнославства вищого світу. Попри те, що дівчата належали до вищого світу, вони не втратили добросердечності, милосердя, співчуття до бідних, виявилися здатними на добротність.

Олена Пчілка як активний член Київської просвіти закладає у свої оповідання моральне повчання, дидактичну ідею, спрямовуючи представників української громади на добротворення.

Богдан Лепкий та Олена Пчілка демонструють, як топографічна приналежність (Західна Україна / Центрально-Східна) впливає на збереження національного фольклорного шару, що допомагало українцям зберігати свою ідентичність в умовах московської окупації.

У різдвяному оповіданні «Святий вечір» Лепкого етнорелігійні цінності виявляються через збережену обрядовість у селянському побуті. Навіть другорядні елементи (як-от соснина і ялинка) використані у ритуалі: «Поміж тарілки кидають гіллячки темно-зеленої соснини» [5, с. 1]. Утверджується сакральність трапези (ділення просфори:

«діляться нею і бажають собі усього добра» [5, с. 1]), а також соціальна відповідальність господаря перед челяддю: «Батько й мати виходять до кухні, де накритий стіл до челядної вечері, і так само обмінюються бажаннями. З усіма, хто там є. Не дай Боже, обминути кого!» [5, с. 1]. Завершення обряду колядою підтверджує єдність і стійкість традицій: «Коляда, золотий, небесний обруч, один із тих нечисленних, що тримає вкупі все, що своє, рідне, власне, святе...» [5, с. 2].

Розглянуті твори засвідчують відхід української літератури другої половини XIX ст. від сентиментально-дидактичної функції різдвяного оповідання до глибокого соціально-психологічного аналізу, де випробування дитини є лакмусовим папірцем суспільної жорстокості. Сутність різдвяного оповідання модифікувалася у напрямку соціального реалізму, де найбільше диво – це здатність людини до жертвовної любові, благочинності та морального прозріння.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, різдвяне оповідання в українській літературі XIX століття постає як жанр, що поєднує традиційну християнську ідею духовного відродження з актуальною соціальною проблематикою. У центрі таких творів – людина, її внутрішній моральний конфлікт, пошук гуманістичних цінностей і здатність до трансформації під впливом сакральних божественних сил. Модифікації жанру, виявлені в українських текстах, свідчать про прагнення письменників не лише відтворити різдвяну обрядовість і символіку, а й наголосити на необхідності людського співчуття, підтримки найбільш уразливих суспільних верств, зокрема матері та дитини.

Для більш повного осмислення розвитку жанру різдвяного оповідання XIX ст. в перспективі необхідно звернутися до аналізу вертепної української драми кінця XVIII – початку XIX ст. та творів українських письменників першої половини XIX ст., які пов'язували свято Різдва Христового з Гетьманщиною, козацькими звичаями і традиціями, наголошували на автентичності і самобутності української культури.

Література

1. Буркут І. Художні особливості хронотопу різдвяної прози: темпоральна зумовленість різдвяного оповідання (на матеріалі англійської, російської та української літератур). *Слово і Час*. 2012. № 11. С. 68–71.
2. Войтович В. Українська міфологія. Київ : Либідь, 2002. 664 с.
3. Колінько О. П. Різдвяні історії: Між дивом і реальністю (на матеріалі зарубіжної та української літератур). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика*. 2021. Том 32 (71). № 3. С. 171–176.
4. Кравець О. Архетип різдвяної казки в українській та хорватській інтерпретаціях. *Султанівські читання*. 2021. Вип. 10. С. 95–103.
5. Лепкий Б. Святий вечір. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=21042> (дата звернення: 30.01.2026).
6. Липницька І. Поетика жанру «різдвяного» оповідання Богдана Лепкого. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Lipnytska_Inna/Poetyka_zhanru_rizdvianoho_opovidannia_Bohdana_Lepkoho.pdf? (дата звернення: 30.01.2026).
7. Мирний Панас. Морозенко. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=981> (дата звернення: 30.01.2026).
8. Пчілка О. Оповідання. І. Оповідання різдвяні : Забавний вечір ; Маскарад ; Чад. Київ : Друкарня К. Н. Милевського, 1907. 104 с. URL: <https://archive.org/details/Opovidannja-Olena-Pchilka-Rizdvjani> (дата звернення: 30.01.2026).
9. Сосенко К. Різдво-Коляда і Щедрий вечір : культурологічна оповідь. Київ : Український письменник, 1994. 286 с.
10. Шевчук В., Шевчук Н. Про походження Вертепної драми та традиції її постановки. URL: <https://ecotur-kmk.at.ua/publ/47-1-0-27> (дата звернення: 30.01.2026).
11. Шевчук Н. «Різдвяні оповіді» Ч. Дікенса у хронотопно-типологічних зв'язках. Автореферат канд. дисертації. Львів : Львівський національний університет імені

Івана Франка, 2001. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0401U002189> (дата звернення: 30.01.2026).

Alina Zolotariova. Traditions and Innovations of the Genre of Christmas Short Stories in 19th-Century Ukrainian Literature

Abstract. The article explores the traditions and innovations of the Christmas short stories genre in Ukrainian literature of the 19th century based on the works of Olena Pchilka, M. Kotsiubynsky, B. Lepky and Panas Myrny. The educational and didactic potential of the Christmas story genre and its role in moral education are explored.

Key words: Christmas story, traditions, innovations, charity, moral insight, child's test.

УДК 7.036:821.161.2

Анастасія Чурсіна

**ХРОНОТОП У РОМАНІ
ЮРІЯ ЯНОВСЬКОГО «МАЙСТЕР КОРАБЛЯ»**

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова
Родіонова І. Г.

У статті досліджено особливості просторово-часової організації роману Юрія Яновського «Майстер корабля», з'ясовано основні функції хронотопу у створенні образної системи та приділено увагу морському хронотопу як символу свободи та творчого розвитку.

Ключові слова: хронотоп, неоромантизм, художній простір, модернізм, свобода, море.

Постановка проблеми. Юрій Іванович Яновський – український письменник, поет, сценарист, драматург, один із романтиків української літератури першої половини ХХ століття. Його називали «лицарем культури», адже творчість видатного митця поєднує кінематографічний стиль із морською романтикою та глибоким психологічним змістом. Він першим започаткував жанр роману в новелах в українській літературі. Починав свій творчий шлях як поет, але справжню популярність йому принесла проза. «Мамутові бивні» (1925) – перша збірка новел у якій він постає як майстер лаконічного письма, а друга збірка «Кров землі» (1927) у якій можна добре простежити захопленість автора морем та технікою.

Одним із перших визначних творів письменника став роман «Майстер корабля» (1928), що став справжнім проривом того часу. Ю. Яновський створив зразок українського мариністичного роману, поєднавши реалістичні події морського життя з вигадливими екзотичними пригодами. У творі українська культура гармонійно поєднується з місцевими мотивами та морською атмосферою. Сюжет, у свою чергу, розгортається як процес творення нового – від будівництва корабля до формування взаємозв'язків між героями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Сучасні дослідження про роман митця відзначають його експериментальні підходи до жанру, автобіографізм, а також осмислюють методичні аспекти шкільного та вузівського вивчення творчості (А. Данюк, С. Гуцуляк, О. Ковальчук, О. Криворотенко).

Мета статті – проаналізувати специфіку просторово-часової організації роману «Майстер корабля» та визначити функції хронотопу у створенні образної системи й авторської концепції світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «хронотоп» у літературознавстві увів філософ і мистецтвознавець Михайло Бахтін, його концепція стосується взаємозалежності простору й часу у літературних творах, окреслює стосунки між автором і персонажем його твору, проблему кута зору, тобто просторово-часових «форм героя» та «теорії світобачення й довкілля», висвітлює емоційно забарвлені просторово-часові аспекти письменства та змальованих персонажів. Хронотоп часто співвідносять із темою, обставиною часу і місця дії, або, як наголошував учений, із насиченим емоційно-ціннісною інтенсивністю порогом, коли увиразнено мотив зустрічі, життєвий перелом, кризу в житті літературних героїв. В реальності просторово-тимчасові характеристики розділити неможливо. Саме тому було створено це поняття, аби відобразити їх конкретну неподільність.

Хронотоп – це поєднання простору та часу в художньому творі, де в конкретний момент відбуваються конкретні події. У цьому поєднанні демонструються характер персонажів, структура самого сюжету та атмосфера твору. Як зазначає М. Бахтін, хронотоп роману багато в чому визначає поведінку персонажів та саме розвиток дії. До того ж, на його думку, хронотоп є вагомим показником жанрової приналежності твору. Саме тому цьому терміну М. Бахтін відводить одну з ключових ролей у розумінні оповідних форм та їх розвитку.

Сучасні науковці приділяють значну увагу хронотопу, зокрема, В. Лаговська та Г. Олейнікова, які розглядають поняття хронотопу та його значення в галузі філологічних досліджень в історичній перспективі, визначивши «важливість відображення хронотопу через конкретні образи, сцени та діалоги для побудови внутрішнього світу тексту» [1, с. 30].

У літературному тексті хронотоп виконує важливі функції: передає внутрішній стан головного героя, створює особливу художню атмосферу та поєднує між собою події сюжету притаманні для певного часу та місця. Він також залежить від жанру, особливостей стильової тенденції чи ідіостилію. Саме у творах неоромантизму час і простір часто набувають символічного значення та мають тісний зв'язок з психологічними переживаннями персонажів цього твору. Час у художньому світі часто постає як багатовимірною категорія, в якій розрізняють фабульно-сюжетний та розповідний його види. Художній час твору залежить від його наповненості важливими подіями та їх просторової осяжності. Тут хронотоп може допомогти у визначенні зв'язків між внутрішнім світом героїв та художнім простором. Час і простір у літературному творі – це головні складові художнього образу, які в свою чергу сприяють цілісному сприйняттю художньої дійсності. У своєму творі автор наділяє простір і час своїми певними характеристиками, які відображають його особисте сприйняття. Тому час і простір різних авторів ніколи не буде схожим між собою, адже в кожен з них закладено особисті характеристики притаманні конкретній людині. Відображаючи певний простір твору, хронотоп таким чином вводить у нього читача і будує у свідомості зв'язки між навколишнім світом та художнім цілим.

Хронотоп у романі «Майстер корабля» проявляється через часові межі подорожей та морську атмосферу. Тут простір виступає чинником, що впливає на стосунки героїв, а час залежить від розвитку подій. Дослідження хронотопу дає можливість зрозуміти, як час і простір створюють художній світ роману, акцентують увагу на символіці свободи, моря, а також впливають на образ головного героя. З огляду на це, дослідження хронотопу дає можливість детальніше зрозуміти художній світ Юрія Яновського «Майстер корабля», де образ головного героя формують часові межі подорожей та морське середовище.

У романі «Майстер корабля» Ю. Яновський демонструє специфічний часопростір. Замість конкретної прив'язки до певного часу, використовує часові маркери, щоб створити ефект узагальнення. Автор ніби з 70-х рр. ХХ ст. кидає свій погляд назад, пригадуючи бурхливі 20-ті, пише про своє покоління, про свою молодість. Ю. Яновський, як відомо, до

70-х років не дожив, але такий погляд на 50 років назад має серед формалістів своє визначення, вони називають такий погляд «ефектом очуднення».

Натомість письменник більше приділив увагу внутрішньому світу героїв та художній символіці часо-просторових меж. Час у творі постійно переплітається з простором: будівництво корабля, численні подорожі відбуваються в певний проміжок часу, який саме і визначає подальший розвиток сюжету твору та поведінку героїв. Тут також спостерігається циклічний принцип часової побудови за допомогою композиційного обрамлення: спогади дорослого То-Ма-Кі про свої молоді роки. Хронотоп цього роману дає змогу автору продемонструвати стосунки між героями, їхні внутрішні переживання, що в свою чергу створює цілісну художню картину роману.

Простір моря у творі постає головним символом свободи, незалежності, романтики. У тексті твору яскраво спостерігається прагнення героїв до особистісного розвитку та нового життя, коли вони вирушають у море. Тут море виступає джерелом вільної думки та засобом розкриття власного потенціалу героїв. Це приклад відкритого та земного простору. Протиставлення обмеженого простору суші та відкритого простору моря акцентує увагу на внутрішніх психологічних переживаннях героїв, що добре ілюструє слова одного з персонажів: «Треба не губити напрямку, бачити попереду верхів'я гори й іти крізь хащі» [5] – ця фраза показує прагнення героя до мети та подолання труднощів. Корабль у цьому контексті – своєрідна модель життя, уособлення творчого шляху людини.

Часова аура роману сповнена великою кількістю символічних знаків: фігурка майстра корабля як оберіг та втілення творчості, якір на руці Богдана як символ прив'язаності до морської долі, порівняння жінки із морем, що підкреслює її непередбачуваність. За допомогою цих символів читач має змогу глибше і точніше зрозуміти, як саме морський простір у романі та часові межі подорожей впливають на формування образу героїв, на їхню поведінку та психологічні зміни.

Час у романі представлений як постійно змінний процес, що вдало ілюструють слова головного героя: «Сиве волосся до чогось зобов'язує. Старечі ноги йдуть уже просто до могили. Багате досвідом життя лежить переді мною, як рельєфна мапа моєї Республіки» [5] – вони показують усвідомлення пройденого часу і життєвого досвіду, що формує подальші дії. Визначальною формою часу є подієво-сюжетний час. Подорожі персонажів, особливості у поведінці та зміни у взаємодії між ними здійснюються в певний час і в певних місцях, що дає змогу читачеві відчувати постійний рух та розвиток, який не зосереджується тільки на одному конкретному аспекті. Так розповідач згадує творчий процес створення фільму: «Ми так розмовляли з годину. Ми встигли б і посваритися, та знали, що картину треба закінчити, і стримували себе. Я й досі ціную витриманість високого режисера...» [5]. Водночас, сприйняття простору підкреслює така фраза: «Мене вражала настирливість моря. Де б ви не йшли, воно завжди синіло між будинками в кінці вулиці», що демонструє постійний контакт героїв із морським середовищем. До цього ж можна віднести і будівництво корабля, яке демонструє поступовий розвиток подій у творі та розвиток стосунків між героями. Як зазначено в романі: «У цей момент, коли народжувався корабель, стало тихо й урочисто. З невідомого елінгу пускалось на воду рожденика. Салом натертій киль слизнув по кругляках, і роздалася під його тиском вода на боки» [5], – ця сцена передає важливість спільної діяльності героїв та початок нового етапу в житті.

Висновки. Таким чином, хронотоп у романі передає особливу морську атмосферу та об'єднує події сюжету, іманентні конкретному місцю та часу. Сюжет твору був новим для тогочасної української літератури: спочатку матрос Богдан розповідає історію повстання безправних рабів на кораблі, – бунт ошуканих і безправних заробітчани; згодом його друзі, Сев і То-Ма-Кі, створюють сценарій про це повстання, а потім самі знімають фільм. Для зйомок будується справжній вітрильник, на якому плавають учні морехідної школи. У роман органічно вплетені нотатки синів головного героя – пілота і письменника – які коментують його мемуари через листи до 70-річного оповідача. Ці персонажі безпосередньо не беруть участь у подіях художнього світу, проте взаємодіють з ними через

текст. Також у романі присутні листи коханої оповідача, балерини Тайях, розповіді матроса Богдана та роздуми самого мемуариста, що формують багатозарову перспективу подій і внутрішній світ героїв.

У результаті, морський хронотоп у романі Юрія Яновського «Майстер корабля» поєднує в собі час із простором, а також багату символіку та психологічні особливості персонажів. Це допомагає автору увиразнити понадчасові виміри проблематики та наголосити на актуальності проблеми ідейного пошуку. Хронотоп формує загальну художню картину, у якій образ головного героя демонструє його власні почуття, страхи та переживання, а також дає змогу зосередитись на пошуку себе у житті та духовному розвитку.

Хронотоп у романі Юрія Яновського «Майстер корабля» відзначається складною та своєрідною просторово-часовою організацією, де поєднується символічний і реальний аспекти зображення. Простір моря виступає не лише як певний географічний об'єкт, а й як багатозначний символ свободи, творчого шляху та духовного врівноваження. Час у свою чергу демонструє особливості формування характерів героїв та сприяє розкриттю їхньої внутрішньої еволюції. Будівництво корабля – процес, що виконує об'єднавчу функцію, постаючи простором взаємодії персонажів і символом їхньої творчої діяльності.

Отже, хронотоп у романі «Майстер корабля» виконує багато важливих функцій: символічну, психологічну та композиційну; він формує образну систему твору та відображає авторську концепцію світу як простору свободи та творчості. Його особливість виявляється у поєднанні реального історичного часу 1920-х років із позачасовими цінностями мистецтва. Світ кіномитців у романі постає як простір творчого експерименту, де стираються межі між буденністю й мистецтвом. Завдяки цьому формується модерністська модель часу і простору.

Література

1. Лаговська В. О., Олейнікова Г. О. Історія дослідження хронотопу *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*. 2023. № 1. С. 29–34. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2023-1-41>. (дата звернення: 12.02.2026).
2. Літературознавча енциклопедія. У 2-х томах. Т. 2 / Авт.-укл. Ю. І. Ковалів. К.: ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
3. Патетичний фрегат: Роман Юрія Яновського «Майстер корабля» як літературна містифікація / Упоряд. Панченко В. Київ: Факт, 2002. 344 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr00000152311> (дата звернення: 12.02.2026)
4. Пуніна О. Кіноконструкція в романі Юрія Яновського «Майстер корабля». *Слово і час*. 2010. № 11. С. 41–50. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/handle/123456789/142800> 1. (дата звернення: 15.02.2026).
5. Яновський Ю. І. Майстер корабля. Київ. Видання: Pabulum, 2023. 232 с.

Chursina Anastasiia. The Chronotope in Yuriy Yanovsky's Novel «The Master of the Ship»

Abstract. *The article examines the features of the spatial-temporal organization of Yuri Yanovsky's novel «The master of the ship», identifies the main functions of the chronotope in creating the system of imagery, and pays special attention to the maritime chronotope as a symbol of freedom and creative development.*

Key words: *chronotope, neoromanticism, artistic space, modernism, freedom, sea.*

ГОГОЛІВСЬКІ МОТИВИ В РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО»

Науковий керівник:
доктор філологічних наук,
професор кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Новиков А. О.

У статті акцентовано на глибинному інтертекстуальному зв'язку роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» й повістю Миколи Гоголя «Записки божевільного». Українська письменниця, з одного боку, ніби підтверджує реалістичність гоголівських апокаліптичних застережень, а з іншого – застерігає людство від глобальної моральної й техногенної катастрофи.

Ключові слова: інтертекстуальність, алюзії, рецепція, сарказм, Гоголь, гоголівський катастрофізм, божевільня.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У своєму романі «Записки українського самашедшого» Ліна Костенко переконливо засвідчила, що «гоголівський катастрофізм» розгортається у ХХ і ХХІ століттях цілком за передбаченим сценарієм. Головний герой її твору намагається сприйняти абсурд буття як особистісний, а щоб остаточно не втратити розум, періодично «пом'якшує» його специфічною гоголівською іронією, гумором та сарказмом.

Примітно, що гоголівський текст у романі не зводиться до епізодичних цитувань або довільних алюзій, а розгортається як паралельна сюжетно-сміслова лінія, що постійно корелює з основною оповіддю, допомагаючи коментувати її з позиції класичної сатиричної традиції. Така стратегія дозволяє авторці підкреслити повторюваність історичних і соціальних абсурдів, які в різні епохи набувають лише нових форм вираження та перебігу.

Інтертекстуальність роману виявляється вже в самій назві твору та жанровій кореляції з «Записками божевільного» М. Гоголя. Тематика суспільного безумства наявна у доробку Гоголя не випадково. Рефлексивна природа тодішньої літератури відображає проблему соціальних «недуг», що мають позачасовий міжкультурний вимір. Відповідно, у наш час соціальне «безумство» сучасної України фіксується головним героєм роману, від імені якого відбувається оповідь, на межі ХХ і ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Досі немає однозначності у тлумаченні терміну «інтелектуальність», особливо з огляду на модифікації жанру роману у ХХІ ст. Для Ю. Крістєвої, яка є засновницею вивчення цього поняття, «інтертекстуальність» є нічим іншим, як «пермутацією текстів», тобто у просторі одного тексту кілька висловлювань, запозичених з інших текстів, взаємодіють і взаємно нейтралізуються. Дослідженням теорії інтертекстуальності займалися Ю. Крістєва, Ж. Женетт, Р. Барт тощо. Значну увагу дослідженню цієї проблеми присвятила також українська вчена Ольга Алісеєнко в науковій розвідці «До історії становлення інтертекстуальності» [1].

Проблемам, власне, гоголівської рецепції в романі Л. Костенко «Записки українського самашедшого» присвятила свої наукові розвідки низка вітчизняних дослідників. Серед них – Наталія Коч, Михайло Насенко, Анатолій Новиков, Катерина Чулкова та ін.

Так, на думку Наталії Коч («Інтертекстуальність роману Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”»), «проекція “Записок сумасшедшего” Миколи Гоголя на

українську дійсність – свідомо художня аналогія авторки роману. “Божевільний” та “хворий” світ, що змальовує Ліна Костенко, синтезує в собі світ сучасної України та викривлений мікрокосмос окремої людини не тільки за допомогою персонажу гоголівських “Записок сумашедшого” Поприщева, а й героя новели “Перевтілення” абсурдиста Франца Кафки...» [3, с. 214].

Михайло Наєнко у статті «Локус Гоголя в “Записках українського самашедшого” Ліни Костенко», зокрема, звертає увагу на те, що Микола Гоголь у своїх творах передбачив «катастрофізм, занепад людської цивілізації», деградацію на ґрунті наживи людську мораль (“Мертві душі”)), доведену «канцелярсько-бюрократичним абсурдом до божевілья людську психіку («Записки божевільного» та деякі інші з так званих петербурзьких повістей)». А Ліна Костенко у романі «Записки українського самашедшого» показала, що все божевілья в нашу добу проявляється в численних «аваріях, стихійних лихах та суспільних конфліктах, які герой “Записок...” зібрав за кілька років не лише як сумлінний реєстратор, але й як сповнений переживань і почуттів уболівальник та співучасник їх» [5].

Водночас Анатолій Новиков у розвідці «Гоголівський дискурс роману Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”» акцентує, що «алюзії і ремінісценції, пов’язані з Гоголевою творчою спадщиною, з’являються у творі Ліни Костенко впродовж всього нарративу. Притому звертається письменниця не тільки до «Записок сумашедшого» як своєрідного претексту свого твору, а й до «Мертвих душ», «Вія», «Тараса Бульби», «Вечорів на хуторі біля Диканьки», «Страшної помсти», «Повісті про те, як посварилися Іван Іванович з Іваном Никифоровичем» і навіть до незакінченої повісті «Страшний кабан». Порівняння з останньою потрібне для характеристики того безглуздя, що відбувається в українському парламенті» [6, с. 214].

Також питань гоголівської інтертекстуальності в романі Л. Костенко «Записки українського самашедшого» торкнулися Наталія Коч в іншій своїй праці «Концепти української картини світу: індивідуально авторське представлення концепту УКРАЇНА у романі Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”», Катерина Чулкова в розвідці «Роман “Записки українського самашедшого” Ліни Костенко у контексті сучасного літературно-критичного дискурсу» та інші дослідники. Однак зазначена тема цими працями не вичерпується, а тому тема гоголівської інтертекстуальності в творчості Ліни Костенко потребує більш детального вивчення.

Мета наукової розвідки – довести, що у своєму романі «Записки українського самашедшого» Ліна Костенко не лише підкреслює реалістичність гоголівських прогнозів щодо морального занепаду суспільства та ймовірності техногенної катастрофи внаслідок безконтрольного технічного прогресу у ХХ – на початку ХХІ століття, а й застерігає людство від остаточного скочування в прірву.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Примітно, що гоголівський текст у романі не зводиться до епізодичних цитувань або довільних алюзій, а розгортається як паралельна сюжетно-смілова лінія, що постійно корелює з основною оповіддю, допомагаючи коментувати її з позиції класичної сатиричної традиції. Така стратегія дозволяє авторці підкреслити повторюваність історичних і соціальних абсурдів, які в різні епохи набувають лише нових форм вираження та перебігу. Недаремно інтертекстуальність роману виявляється насамперед у назві «Записки українського самашедшого» та жанровій кореляції з «Записками божевільного» М. Гоголя. Тематика суспільного безумства наявна у доробку Гоголя не випадково. Рефлексивна природа тодішньої літератури відображає проблему соціальних «недуг», що мають позачасовий міжкультурний вимір. Відповідно, у наш час соціальне «безумство» сучасної України фіксується протагоністом роману на межі ХХ і ХХІ ст.

На відміну від М. Гоголя, Ліна Костенко вводить у заголовне словосполучення додатковий означуваний елемент – «український», що окреслює просторову визначеність подій і реалій, зображених у романі, а також підкреслює національну самоідентифікацію головного героя. Зроблено це, щоб підсилити численні проблеми, що порушені у творі, і

зادля шарування сюжетних та концептуальних пластів навколо української дійсності та найактуальніших викликів новітньої історії.

Форма записок виступає засобом відтворення художньої реальності, створюючи ефект інтимізації оповіді та можливість глибшого проникнення у внутрішній світ персонажів. Вона слугує своєрідним психологічним зрізом, реконструює сукупність думок і переживань людини в критичному стані, на межі між свідомістю та безумством.

Показово, що божевільний М. Гоголя не мав на меті ведення особистого щоденника як способу сповіді або мовного звільнення від емоційних тягарів, на відміну від «самашедшого» Ліни Костенко, де щоденник стає засобом самовираження та утвердження індивідуальності. Герой роману ХХІ ст. сприймає письмовий запис як прояв власної неповторності та ідентичності, адже почерк є унікальним і відображає особисту самотність автора.

Присутність Миколи Гоголя в художній структурі роману зумовлена також внутрішньою логікою нарративу: дружина головного героя працює над науковим дослідженням, присвяченим творчості письменника, що природно вводить гоголівський текст у щоденникові записи оповідача. Проте ці цитати виходять за межі побутового чи фахового контексту і стають своєрідним «документом епохи», що іронічно та водночас трагічно резонують із сучасною реальністю. Висловлювання Гоголя про злидні, нікчемність особистості, абсурдність часу й простору – своєрідні пророчі формули, що з дивовижною точністю відтворюють атмосферу політичного, морального й духовного занепаду.

Переломним у житті чиновника ХІХ ст. є той момент, коли він розуміє, що його образ зовсім не збігається із тим, як його бачать оточуючі. Начальник відділу критикує Поприщина, сприймаючи його прагнення до прихильності Софії, дочки директора, як комічне й неприйнятне. Внутрішній конфлікт ще більше загострюється, коли він дізнається, що насправді така омріяна дівчина насміхалася з нього та закохана в військового, що завдає йому глибоких душевних травм.

Значне нервове напруження через нав'язливу суперідею призвело до гранично кризового психічного стану Гоголевого Поприщина. Примітно, що схожий стан характерний і для головного героя Ліни Костенко. Обидва, зокрема, намагаються втекти від власного «я». Самашедший Л. Костенко ще на початку твору фіксує: «*Ми їздимо на природу, в Гідропарк, за місто, але я нікуди не можу поїхати від себе*» [2, с. 7]. Тобто головний герой хотів би утекти від своїх думок, від реального часу із його проблемами, і поїздки за місто на відпочинок у цьому не допомагають. Страх перед існуванням як домінуюча характеристика емоційного стану та чинник тиску на свідомість є наслідком екзистенційного мотиву абсурдності буття, який використовується і М. Гоголем, і Л. Костенко як передумова реального психічного розладу героя.

Самашедший Ліни Костенко мозаїчно занотує «дублі денних кошмарів» [2, с. 28], «накопичує» у власному щоденнику інформаційні парадокси, що відбуваються в межах України та світу, і формулює песимістичний висновок про те, що «світ висить на тонкій ниточці людської психіки» [2, с. 206], адже усе це буває досить складно осмислити та встановити причинно-наслідкові зв'язки. Крім цього, через велику кількість негативних нових та нових проблем «трагедії стають буднями людства» [2, с. 324], особливо це добре простежується у період революцій, протестів та, звісно, сучасної російсько-української війни, що свідчить про те, що роман не втрачає своєї актуальності і через 15 років після його виходу.

Персонаж Миколи Гоголя, на відміну від героя роману Ліни Костенко, остаточно втрачає рівновагу між раціональним світосприйняттям і психічним розладом, переходячи ту небезпечну межу, за якою хвороблива свідомість. Його поведінка дедалі більше визначається неадекватними, імпульсивними реакціями на зовнішні обставини. У стані марева він уявляє себе іспанським монархом, що засвідчує повний розрив із об'єктивною дійсністю. Так, Поприщин, прочитавши в газеті повідомлення про неможливість обрання спадкоємця іспанської корони, проголошує себе Фердинандом VIII, наказує свої служниці

найближчим часом пошити для нього королівську мантію й очікує на прибуття «депутації» із свого королівства. Його психічний розлад простежується навіть у датуванні щоденника: якщо записи розпочинаються 3 жовтня, то усвідомлення себе королем Іспанії з'являється, за його ж хронологією, 43 квітня 2000 року. І що далі, то глибше персонаж занурюється у власну уяву. Зрештою, він потрапляє до божевільні, однак інтерпретує це як прибуття до свого королівства.

Своєрідність інтерпретації мотиву божевільня в романі Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» полягає в тому, що внутрішній стан протагоніста постає не як втрата розуму, а як реакція на руйнування ціннісних координат у деформованій реальності. Йдеться радше про втрату смислових опор під тиском абсурдизованого світу, ніж про безпосереднє помутніння розуму. Тобто це таке собі божевільня навпаки, тому у вирі неймовірних подій дедалі складніше зберігати здоровий глузд.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. У художній структурі роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» на концепт «Гоголь» покладається важлива інтертекстуальна функція, тому він представлений у вигляді багатовимірної системи посилань, алюзій і ремінісценцій. Назва твору вже сигналізує на присутність гоголівського канону, а численні згадки про письменника, включно з професійною зацікавленістю дружини головного героя, яка пише дисертацію про Гоголя, підкреслюють культурний та інтелектуальний діалог із класиком. У романі регулярно трапляються прямі цитати, алюзії та порівняння з творами Гоголя, насамперед із «Записками божевільного», що дозволяє Ліні Костенко цікаво відтворювати художній досвід ХІХ ст., але насамперед накласти марення та ілюзії Аксентія Поприщина на сучасну українську реальність. Тому бачимо часто подвійну перспективу: класичний текст допомагає із розумінням психічного стану новітнього героя та стає засобом критичної рефлексії над соціальними та культурними процесами сучасності. Введено чимало фактів із життя самого «українського генія», який став класиком української літератури (як дата народження) та прямих цитат із його творів («Записки...», «Ніч перед Різдом», «Женитьба» тощо).

Однак, на наш погляд, найкраще концепт «Гоголь» допомагає письменниці у контексті критичного осмислення сучасного світу. Особливої авторської уваги заслужив Поприщин, тому у тексті є алюзії на його любов до Іспанії, королем якої він себе проголосив, на кінцеву дату у його щоденнику (2000 рік), на послідовність місяців (січень після лютого) та багато іншого. Втім, якщо у Гоголя герой справді збожеволів, то у Костенко сходить із розуму світ, тому у пересічній людини дедалі менше залишається ресурсів для того, щоб його розуміти і залишатися його частиною. Тобто «божевільний» індивідуальний світ Поприщина та «нездоровий» суспільний світ ХХІ ст. мають чимало спільних рис: хаос, абсурдність, дисгармонію між очікуваннями та реальністю. У романі гоголівська іронія подекуди набуває різновиду пастишу, адже класичний текст не просто цитують, а накладають на сучасний соціальний і політичний контекст, створюючи багатозарову паралель. Доходимо висновку, що такі феномени сучасності, як бюрократія, суспільна апатія, деградація політичного дискурсу, розрив поколінь тощо можна осмислити через оптику інтертекстуальності.

Неважко дійти висновку, що акцентуючи у своєму романі на гоголівському катастрофізмі, Ліна Костенко не лише погоджується зі своїм літературним попередником, а й ніби попереджає своїх співвітчизників, що моральна деградація суспільства, його нездатність контролювати технічний процес можуть призвести до техногенної катастрофи.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у подальшому вивченні гоголівської рецепції в інших творах Ліни Костенко.

Література

1. Алісеєнко О. М. До історії становлення інтертекстуальності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2022. Вип. 53 (2). С. 48–52.

2. Костенко Ліна. Записки українського самашедшого. К. : А-БА-БА- ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. 416 с.
3. Коч Н. В. Інтертекстуальність роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого». Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. 2014. Випуск III. С. 211–220.
4. Коч Н. Концепти української картини світу : індивідуально авторське представлення концепту УКРАЇНА у романі Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної Інтернетконференції “Діалог мов – діалог культур” (1–4 листопада 2012 р.). Мюнхен, 2012. Режим доступу : www.ukrainistik-konferenz.slavistik. (дата звернення 20.01.2026).
5. Наєнко М. Локус Гоголя в «Записках українського самашедшого» Ліни Костенко. *Літературна Україна*. 2011. № 17. С. 6–7.
6. Новиков А. О. Гоголівський дискурс роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого». *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. Збірник наукових праць. Випуск 4. Кривий Ріг, 2014. С. 211–220.

Taranenko D. Gogolian Motifs in Lina Kostenko’s novel ‘Notes of a Ukrainian Madman’

Abstract. The article focuses on the profound intertextual relationship between Lina Kostenko’s novel "Notes of a Ukrainian Madman" and Mykola Gogol’s short story "Notes of a Madman". On the one hand, the Ukrainian writer seems to confirm the realism of Gogol’s apocalyptic warnings, and on the other, she warns humanity against a global moral and man-made catastrophe.

Key words: intertextuality, allusions, reception, sarcasm, Gogol, Gogol’s catastrophism, madness.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ І ЗАВДАНЬ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИМОГ

УДК 378.016:811.161.2'27:373.3.011.3-051

Наталія Грона, Світлана Молочко

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано зміст лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь учнів. Визначено структуру професійної компетентності педагога та роль самостійної роботи в аспекті викладання ОК «Методика вивчення мовно-літературної освітньої галузі».

Ключові слова: комунікативна парадигма, лінгвометодична компетентність, майбутній учитель початкових класів, самостійна робота, текстотворча діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нині розбудова вітчизняної освіти ґрунтується на гуманістичних засадах та особистісному підході. Проте аналіз підготовки фахівців у ЗВО засвідчує наявність суттєвих суперечностей. Головна з них полягає у невідповідності між лінгводидактичними знаннями випускників та умінням застосовувати їх на практиці. Сучасний учитель початкових класів має виконувати складні професійні функції, але часто виявляється невідповідним до творчого розвитку текстотворчих умінь учнів. Чинна система вищої освіти поки що не повною мірою забезпечує рівень лінгвометодичної майстерності, якого вимагає сучасна початкова школа, що зрештою призводить до труднощів у професійній діяльності педагогів та знижує якість навчання.

Пошук шляхів подолання вказаних суперечностей зумовлює перегляд змісту підготовки майбутніх учителів, що знаходить своє відображення в оновлених програмах. Зокрема, сучасні освітньо-професійні програми (ОПП) ґрунтуються на інтеграції теоретичної бази та прикладних методичних умінь і навичок. Ключовий акцент зміщено з простого вивчення правил на формування в учнів здатності вільно володіти українською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо). Викладання методики в ЗВО сьогодні неможливе без опори на: теорію тексту (розуміння структури та зв'язності висловлювання), психолінгвістику (вивчення механізмів сприйняття та породження мовлення) та теорію мовленнєвої діяльності, що передбачає реалізацію чотирифазної моделі висловлювання: орієнтування, планування, реалізація та контроль [3, с. 207].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Сучасна лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів ґрунтується на синергії трьох ключових наукових напрямів: методиці навчання описового мовлення (Н. Будна, Л. Варзацька, М. Вашуленко та ін.), опрацюванні теорії тексту й комунікації (В. Бадер, К. Климова та ін.) та розвитку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності (Н. Голуб, М. Греб, Н. Грона, О. Кучерук, М. Пентилюк та ін.). Дослідження цих науковців інтегрують складні лінгвістичні категорії в шкільну практику, забезпечуючи перехід від формального вивчення граматики до формування «мовленнєвої особистості» учня. Такий цілісний підхід готує майбутнього педагога до ролі фасилітатора, який, спираючись на психолінгвістику та теорію мовленнєвої діяльності, розвиває комунікативну свободу дитини та її здатність творчо продукувати тексти різних жанрів.

Конкретні шляхи модернізації освітнього процесу окреслено в законодавчих і нормативних документах (Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про фахову передвищу освіту», Концепція «Нова українська школа»,

Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти, професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»). У професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2024) виділено компетентності, якими наразі мають володіти вчителі: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, педагогічного партнерства; інклюзивна, здоров'язбережувальна компетентність, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, здатність до навчання впродовж життя [5]. Хоча професійний стандарт акцентує увагу на широкому спектрі компетентностей, текстотворча компетентність є їх наскрізною основою для вчителя початкових класів. Вона забезпечує педагогу можливість якісно реалізувати свої мовно-комунікативні, предметно-методичні та інформаційно-цифрові функції, ефективно навчаючи учнів створювати власні зв'язні висловлювання та розвивати їхню мовленнєву особистість з перших кроків навчання.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті змісту лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи над текстом, а також у визначенні структури лінгвометодичної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісна трансформація початкової освіти потребує перегляду підготовки вчителя до розвитку мовленнєвої особистості школяра, де текст виступає ключовою комунікативною одиницею. Зміст модуля «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст». Методика розвитку мовлення молодших школярів» освітнього компонента «Методика вивчення мовно-літературної освітньої галузі» ґрунтується на засадах теорії мовленнєвої діяльності, лінгвістики тексту та психолінгвістичних механізмах створення текстів. Програма передбачає комплексний розвиток мовлення на фонетичному, лексичному, граматичному та текстовому рівнях. Студенти опановують методику навчання молодших школярів створювати різні типи висловлювань, орієнтуватися в комунікативних ситуаціях та редагувати власні роботи. Важлива увага приділяється навчанню через комплексні вправи, перекази, твори та есе. У межах курсу посилено роль самостійної роботи, що спрямована на формування професійної автономності студентів та розвиток їхньої здатності організовувати текстотворчу діяльність здобувачів освіти.

Самостійна робота у межах модуля трансформується з простого читання літератури у складний процес професійного саморозвитку. Її можна поділити на три основні блоки:

- 1) науково-теоретичний (аналітична діяльність). Цей етап передбачає роботу з інформаційними потоками та формування наукового світогляду:
 - систематизація знань: збір та критичний огляд джерел, написання доповідей, тез, анотування сучасних досліджень із психолінгвістики та теорії тексту;
 - методичний аудит: аналіз чинних програм та підручників крізь призму комунікативно-діяльнісного підходу;
 - аргументація: формулювання власних висновків щодо ефективності тих чи інших методів навчання;
- 2) практико-зорієнтований (дослідницька діяльність). Тут відбувається перевірка теорії на практиці:
 - пошукова діяльність: вивчення реального стану текстотворчих умінь учнів (через аналіз їхніх творів, есе, переказів);
 - розв'язання методичних задач: розгляд складних педагогічних ситуацій, де потрібно вибрати найбільш доцільний прийом навчання для конкретної мовленнєвої ситуації;
 - творче моделювання: створення вправ для розвитку мовлення, ефективної текстотворчої діяльності;
- 3) комунікативно-презентаційний (апробація). Важливий етап для формування вчителя як особистості та експерта:
 - публічні виступи: участь у дискусіях, захист власних методичних напрацювань;

- цифрова презентація: розміщення результатів досліджень у віртуальному освітньому просторі (блоги, мережеві спільноти);
- групова взаємодія: робота у творчих колективах над спільними методичними кейсами.

Досвід доводить, що ефективними є методичні задачі – ситуативні завдання практичного спрямування. Наприклад:

Задача на діагностику: «Проаналізуйте учнівський твір. Визначте, на якому етапі текстотворення (планування, добір засобів чи редагування) дитина припустилася найбільшій кількості помилок. Запропонуйте корекційну вправу».

Задача на ситуативність: «Вам потрібно навчити учнів 2-го класу розрізняти опис та розповідь. Розробіть ігрову мовленнєву ситуацію, яка б спонукала дітей до використання різних типів мовлення».

Задача на редагування: «Уявіть, що ви проводите урок-аналіз переказів. Як коректно вказати учневі на логічну помилку в побудові тексту, не знизивши його мотивацію до творчості?»

Такий комплексний підхід до самостійної роботи дає можливість студенту не просто «вивчити методику», а опанувати професійну автономію. Це робить молодого фахівця конкурентоспроможним, оскільки він готовий не лише до відтворення знань, а й до творчого розв'язання непередбачуваних педагогічних викликів у сучасній початковій школі.

Ефективність такої автономної діяльності студента забезпечується цілісністю структури його підготовки. На основі аналізу науково-методичних джерел та практики ми виокремлюємо ключові компоненти лінгвометодичної компетентності, які розвиваються в процесі такої роботи:

- інформаційно-когнітивний: визначає спроможність педагога до інтелектуального опрацювання методичних даних, самостійного пошуку знань та аналітико-синтетичної роботи з лінгводидактичними категоріями;
- мотиваційно-комунікативний: відображає прагнення до фахового вдосконалення та вміння організувати мовленнєву взаємодію, навчаючи учнів ефективно сприймати (аудіювання, читання) та продукувати (говоріння, письмо) тексти;
- діяльнісно-проєктувальний: передбачає стратегічне планування освітнього процесу, обґрунтований вибір методик та здійснення рефлексивного моніторингу результатів навчання;
- лінгвістично-аналітичний: ґрунтується на фундаментальному розумінні мови як системи, дотриманні літературних норм та здатності здійснювати системний аналіз мовних явищ на всіх рівнях мовознавства;
- особистісно-творчий та аксіологічний: реалізуються через професійну самоактуалізацію, упровадження освітніх інновацій та виховання особистості учня на засадах гуманістичних і національних цінностей через роботу з текстом;
- діагностувально-технологічний: охоплює інструментарій оцінювання мовної підготовки школярів та бездоганне володіння вчителем технікою мовлення (дикцією, диханням, орфоепією) як зразком для наслідування.

Ці складники лінгвометодичної компетентності є взаємопов'язаними та визначають готовність майбутнього вчителя початкових класів до ефективної професійної діяльності, зокрема у формуванні в учнів комплексних текстотворчих умінь.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, ключовою умовою результативного впровадження компетентнісного підходу в навчання майбутніх учителів початкової школи є розроблення ґрунтовного лінгвометодичного наповнення, що відповідає особливостям вітчизняного освітнього простору. Ефективність функціонування цієї системи залежить не лише від засвоєння студентом предметних знань, а й від глибокого формування професійних умінь, що забезпечують високий рівень фахової готовності.

Перспективи подальшої наукової роботи вбачаються в розробленні та апробації методичної системи використання інноваційних цифрових інструментів для дистанційної самостійної роботи студентів, дослідженні специфіки інтеграції текстотвірчої компетентності в підготовку вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Література

1. Вашуленко М. С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні. Вісник Львівського університету. Серія філологічна. 2010. Вип. 50. С. 35–42.
2. Греб М., Грона Н. Есе в початковій школі: композиційні особливості, методика написання. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2019. Вип. 2. С. 143–150.
3. Грона Н. В. Підготовка майбутніх учителів до формування у здобувачів початкової освіти текстотвірних умінь. Текст у дослідницьких парадигмах: теорія і практика : [колективна монографія] / за ред. О. М. Семеног. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 206–232.
4. Українська мова. 1–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання : навчальна програма. URL: http://mon.gov.ua/images/gr/pr/ukr_mova.doc (дата звернення: 22.01.2026).
5. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства економіки від 23.12.2020 № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10> (дата звернення: 22.01.2026).

Nataliia Hrona, Svitlana Molochko. Linguistic and Methodological Training of Future Teachers for Fostering Text-Composition Skills in Primary School Students

Abstract. The article substantiates the content of linguistic and methodological training of future teachers for fostering students' text-composition skills. The structure of the teacher's professional competence and the role of independent work in developing professional autonomy are defined.

Key words: communicative paradigm, independent work, future primary school teacher, linguistic and methodological competence, professional autonomy, text-composition activity.

УДК 378.147:811.111

Наталія Кочубей

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МЕДІАЦІЇ

У статті розглянуто формування міжкультурної іншомовної компетентності студентів мовних спеціальностей засобами медіації. Обґрунтовано роль медіативного підходу в іншомовній підготовці та окреслено його педагогічний потенціал для розвитку ефективної взаємодії та формування іншомовної міжкультурної компетентності.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, медіація, медіативний підхід, студенти мовних спеціальностей, міжкультурна взаємодія, викладання іноземних мов.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах міжкультурна взаємодія виходить за межі культурного чи побутового обміну й охоплює сферу професійної комунікації. Вона функціонує не лише як діалог культур у галузях мистецтва, туризму чи повсякденного життя, а й як інструмент фахової співпраці на міжнародному рівні. У цьому

контексті формування іншомовної міжкультурної компетентності є важливим чинником зростання професійної спроможності майбутнього спеціаліста. Відтак опанування іноземною мовою у закладах вищої освіти набуває стратегічного значення та інтегрується в ширший культурологічний дискурс підготовки фахівців. Сучасний професіонал повинен не лише володіти мовними засобами спілкування, а й бути готовим до діяльності в умовах глобалізованого середовища, ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, усвідомлювати власну культурну ідентичність та виявляти повагу до різноманіття мов і традицій. Здатність до гнучкої адаптації в полікультурному просторі та відкритість до міжкультурного діалогу стають невід'ємними характеристиками фахівця нового покоління. Актуальність дослідження зумовлена потребою у підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, орієнтованих на ефективну міжкультурну взаємодію та здатних здійснювати професійну діяльність в умовах культурного різноманіття. Формування міжкультурної компетентності передбачає трансформацію світоглядних установок здобувачів вищої освіти, зокрема переосмислення ними ціннісних орієнтирів і змісту навчальної діяльності в університетському середовищі. Такий процес ґрунтується на становленні цілісної та адекватної ціннісної картини світу, а також на усвідомленні визначальної ролі міжкультурної комунікації в полікультурному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. У сучасному науковому дискурсі іноземна мова дедалі частіше інтерпретується як важливий чинник полікультурного розвитку особистості здобувача освіти. Вона розглядається не лише як засіб комунікації, а й як ефективний інструмент соціалізації, що сприяє інтеграції індивіда в нове соціокультурне середовище та адаптації до змінених суспільних умов. Т. І. Олійник зазначає, що введення елементів культури в процес викладання іноземної мови є необхідною потребою сьогодення, оскільки усвідомлення та відокремлення ознак відмінностей різних культур, толерантне ставлення до цих відмінностей стимулює лінгвістичний, когнітивний та соціальний розвиток студентів [10, с. 29].

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує зростання уваги вітчизняних і зарубіжних учених до проблематики міжкультурної компетентності. Представники соціології, культурології, психології, лінгвістики, філософії та педагогіки активно досліджують її сутнісні характеристики, структурні компоненти та умови формування, що свідчить про міждисциплінарний характер і актуальність цього феномена. У сучасному науковому дискурсі поняття «міжкультурна компетентність» має широку інтерпретацію. М. Вуган стверджує, що цей термін охоплює здатність до критичної культурної рефлексії, розуміння себе як представника певної культури, а також вміння вести діалог між ціннісно різними позиціями [4]. D. Deardorff зазначає, що поняття включає елементи особистісного розвитку, установки до «іншості» та готовність до поведінкової адаптації [7, с. 241]. Разом з тим, дослідники пропонують розмежовувати «intercultural competence» та «intercultural communicative competence», де друге поняття включає специфіку мовної взаємодії [8, с. 456].

Зарубіжний досвід демонструє високий ступінь інтеграції міжкультурного компонента у професійну підготовку викладачів іноземних мов. Так, у країнах Європейського Союзу міжкультурна компетентність розглядається як структурна частина комунікативної компетентності відповідно до моделі міжкультурної комунікативної компетентності [4]. У США в рамках підходів ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) міжкультурна компетентність оцінюється окремо, як здатність до intercultural proficiency, що включає готовність діяти з розумінням у незнайомих культурних контекстах [9].

Активніший розвиток міжнародної співпраці між спеціалістами різних сфер потребує вдосконалення складових іншомовної комунікативної компетентності, які забезпечують ефективне міжкультурне спілкування. Водночас посилюється значення

фахівця-посередника, здатного передавати інформацію та налагоджувати своєрідні «мости» між культурами як у письмовій, так і в усній формах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності впровадження медіації як відносно нової для України освітньої стратегії, спрямованої на формування іншомовної міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [5], провідна роль медіації для викладачів іноземних мов полягає у створенні відповідного середовища з належними умовами для сприяння навчанню та спілкуванню студентів, мотивуючи їх до співпраці між собою у побудові або розумінні нових мовних значень. Посередництво використовується в будь-якому середовищі вивчення мови, щоб допомогти учням вирішувати конфлікти, поліпшувати комунікацію та будувати стосунки. Тому у рекомендаціях прийнято концепцію посередництва як спосіб допомоги учням у розумінні мови і займає інноваційну позицію, розглядаючи мову як «засіб комунікації», а не як предмет для вивчення, відповідно сприймаючи учнів як соціальних агентів. Це допомагає викладачам зосередитися на навичках медіації в процесі навчання студентів: вони є користувачами мови, які готуються діяти в соціальному світі, і як такі відіграють найважливішу роль у процесі вивчення мови [6].

А. І. Мельник стверджує, що виробничі функції майбутніх фахівців передбачають оволодіння низкою вмінь, пов'язаних із професійною медіативною діяльністю: випускники мають уміти раціонально будувати власні стратегії та застосовувати спеціальні знання в реальному міжкультурному спілкуванні, орієнтуючись на лінгвосоціокультурні чинники; швидко збирати і систематизувати нові дані; адаптуватися до потоку інформації тощо. Зі щораз більшою мовною та культурною різноманітністю суспільств у сучасних реаліях популярність медіації як ефективної методики викладання мов у педагогічних практиках визначає потребу докладнішого дослідження цього явища [2, с. 45–58].

Враховуючи сучасні тенденції у сфері освіти України, можна зазначити, що сучасний учитель іноземної мови має бути не тільки наставником, який робить навчальний процес легшим, допомагаючи опанувати формальний аспект іншомовного спілкування, але й медіатором, соціокультурним перекладачем, посередником, здатним також пояснити і неформальні змістові нюанси в інтерпретації носіїв мови.

Викладачі мов забезпечують мовну освіту шляхом розробки заходів та створення умов, необхідних для занурення у значущий міжкультурний контекст, що дає можливість і допомагає практикувати мову. Викладач виступає в ролі консультанта, фасилітатора, посередника та взірця мови. Функціональна роль викладача в процесі навчання умінь медіації є домінуючою, тож відповідно поступово має трансформуватися від фасилітатора до медіатора або поєднати в собі обидві ці функції, спрямовуючи фокус на розвиток стратегічних умінь медіативної діяльності – застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетентності для досягнення взаєморозуміння під час усного та письмового спілкування [1, с. 3].

Педагогічна медіація як стратегія вивчення іноземної мови є варіантом, який забезпечує ефективне засвоєння матеріалу. С. Печенізька під терміном медіативні вправи має на увазі завдання лінгвокраїнознавчого характеру, які мають бути достатньо відображені у підручнику для тренування потрібних мовних та інтерпретаційних навичок, зі змістовим наповненням соціокультурного спрямування відповідно до державної навчальної програми з іноземних мов, з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та інтересів учнів, з диференціацією завдань за різними рівнями знань і навчальних можливостей. Вчена зазначає, що медіативні вправи повинні мати чітку й зрозумілу учням і вчителям логіку, а також певну структуру і систему, які б допомагали реалізовувати на практиці навчальну мету розвитку необхідних для опанування іноземної мови мовленнєвих умінь, як рецептивних, так і продуктивних, беручи за основу вивчення не тільки іноземної мови, а й культури. Варто добирати відповідні інтерактивні методи і форми роботи, які

могли б максимально полегшити учням формування іншомовної соціокультурної компетентності у процесі виконання різних контекстуальних завдань з розумінням вище обговорюваних міжкультурних нюансів та варіантів адекватного реагування відповідно до контексту та комунікативних задач [3, с. 204]. На основі аналізу дослідження [11, с. 42–49], виділяємо такі практичні елементи у концепті медіації, якими має оволодіти майбутній спеціаліст у процесі формування іншомовної міжкультурної компетентності:

- розробка завдань, спрямованих на формування іншомовної міжкультурної компетентності, що базуються на власному педагогічному досвіді та узагальненні позитивного досвіду провідних фахівців;
- забезпечення впровадження елементів гри у процес формування іншомовної міжкультурної компетентності, що дозволить зробити процес навчання більш невимушеним та наблизити його до ситуацій реального спілкування;
- організація навчання у взаємодії, що реалізується у форматах суб'єкт–суб'єктної та суб'єкт–об'єктної комунікації та сприяє розвитку міжкультурної компетентності;
- використання у навчанні іноземних мов видів діяльності, що спрямовані на конструювання знань (проблемно-орієнтоване навчання, аналіз кейсів, побудова концептуальних схем, проєктне навчання, проведення експериментів);
- добір і проєктування завдань, орієнтованих на особистісний розвиток здобувачів освіти, з урахуванням їхнього рівня підготовки та забезпеченням педагогічно доцільної анонімності виконання.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Формування міжкультурної іншомовної компетентності розглядається як важлива складова професійної підготовки студентів мовних спеціальностей у сучасному глобалізованому середовищі. Іноземна мова постає не лише засобом комунікації, а й чинником соціокультурної інтеграції та особистісного розвитку здобувачів освіти. Використання медіації як освітньої стратегії сприяє організації ефективного міжкультурного діалогу, розвитку рефлексивності та здатності до адаптації в полікультурному просторі. У цих умовах професійна роль викладача іноземної мови розширюється і поєднує функції фасилітатора, консультанта та медіатора. Практична реалізація медіативного підходу пов'язується з упровадженням інтерактивних, ігрових, проєктних і проблемно-орієнтованих видів діяльності, що активізують навчальну взаємодію студентів. Інтеграція медіації в освітній процес закладів вищої освіти розглядається як перспективний напрям удосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Подальшого опрацювання потребують методичні моделі застосування медіативних технологій та їх емпірична перевірка в різних освітніх умовах.

Література

1. Волік В. В. Медіація та її місце у процесі навчання іноземної мови. *Парадигма пізнання: Гуманітарні питання*. 2016. 7 (18). С. 2–3.
2. Мельник А. І. Медіативна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови та культури. *Науковий Вісник КНЛУ. Сер. Педагогіка та психологія*. 2025. Т. 42. С. 45–58. URL: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.42.2025.334890>
3. Печенізька С. Медіація як сучасна навчальна стратегія формування в учнів закладів загальної середньої освіти іншомовної соціокультурної компетентності. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 32. С. 198–208. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-198-208> С. 204
4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume. Council of Europe Publishing. 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-language> (дата звернення: (24.02.2026)).

6. Council of Europe (CoE). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: CoE. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/168078798> (дата звернення: 24.02.2026).
7. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, no. 3. P. 241–266. URL: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
8. Fantini A. E. Assessing intercultural competence: Issues and tools. The SAGE Handbook of Intercultural Competence, 2009. P. 456–476.
9. NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements URL: <https://www.actfl.org/educator-resources/ncssfl-actfl-can-do-statements> (дата звернення: 24.02.2026).
10. Oliynyk T. I. Raising cross-cultural awareness through English language teaching. *Іноземні мови*. 2008. No 4. С. 29–32.
11. Role of pedagogical mediation in the process of learning Spanish as a foreign language. *Revista Torreón Universitario*. 2024. № 13(38), P. 42–49. URL: <https://doi.org/10.5377/rtu.v13i38.19300>

Nataliia Kochubei. Fostering Foreign Language Intercultural Competence among Students of Language Specialities through Mediation.

Abstract. The article deals with the development of intercultural foreign language competence of students specializing in languages through mediation. The role of the mediative approach in foreign language training is substantiated and its pedagogical potential for the development of effective interaction and the formation of foreign language intercultural competence is outlined.

Key words: intercultural competence, mediation, mediative approach, students of linguistic specialties, intercultural interaction, foreign language teaching.

УДК 378.091.12:373.3:811.161.2

Ірина Кухарчук

**РОЛЬ МОВНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті розкрито роль мовної освіти у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи. Охарактеризовано значення освітніх компонентів «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова (з практикумом)», «Культура наукової української мови» у формуванні лінгвістичної, професійно-комунікативної та академічної компетентностей майбутнього педагога. З'ясовано, що якісна мовна освіта є фундаментом професійної готовності майбутнього вчителя до реалізації завдань сучасної початкової освіти.

Ключові слова: мовна освіта, професійна підготовка, мовна компетентність, культура мовлення, академічна грамотність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах реформування національної системи освіти особливої ваги набуває проблема якісної мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Концепція Нової української школи визначає серед ключових компетентностей здобувачів освіти вільне володіння державною мовою, здатність до ефективної комунікації, критичного мислення та навчання впродовж життя. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти одним із пріоритетних завдань є формування в учнів комунікативної компетентності, читацької грамотності, уміння чітко й доречно

висловлювати власні думки в усній і письмовій формах із дотриманням норм сучасної української літературної мови. Реалізація цих положень безпосередньо залежить від професійної готовності вчителя, який є носієм мовної та мовленнєвої культури для дітей молодшого шкільного віку. Саме тому мовна освіта у структурі підготовки майбутніх педагогів постає як стратегічно важливий чинник їхнього професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Проблема мовної освіти майбутніх учителів початкової школи ґрунтовно представлена в працях українських учених-методистів і дослідників із професійної педагогічної освіти.

Значний внесок у розроблення теоретичних і методичних засад формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів зробили О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Мамчур, Л. Мацько, Г. Передрій, М. Пентилюк, О. Савченко, Г. Онкович та ін.

Теоретичні засади формування мовної особистості вчителя та розвитку його мовленнєвої культури обґрунтовано в працях Л. Мацько та Л. Кравець, зокрема в навчальному посібнику *«Культура української фахової мови»* розкрито проблему мовної норми, професійного мовлення та мовної компетентності фахівця [2]. Питання культури наукової мови й академічного мовлення системно висвітлено в працях О. Семеног, М. Пентилюк, І. Маруніч, І. Гайдаєнко, зокрема у виданні *«Ділове спілкування та культура мовлення»* висвітлено проблему культури ділового мовлення, розкрито особливості професійного спілкування, культури усного і писемного ділового мовлення [5]. Проблему формування мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів для реалізації мовної змістової лінії дослідила Л. Пашко [4].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема мовної освіти майбутніх учителів початкової школи перебуває в полі зору провідних українських учених і методистів. Їхні праці створюють теоретичне й методичне підґрунтя для вдосконалення системи мовної підготовки студентів педагогічних спеціальностей відповідно до сучасних освітніх вимог.

Мета статті – з'ясувати роль мовної освіти у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність учителя початкової школи має виразний комунікативний характер, адже мова є основним чинником педагогічної взаємодії, пояснення навчального матеріалу, організації співпраці, виховання та розвитку особистості дитини. Високий рівень мовної культури педагога забезпечує точність і доступність пояснень, формування в учнів нормативного мовлення, створення сприятливого психологічного клімату та розвиток мовленнєвої активності молодших школярів. Отже, мовна освіта є не лише складником фахової підготовки, а й основою професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Вагому роль у мовній освіті майбутнього вчителя початкових класів відіграє освітній компонент *«Українська мова за професійним спрямуванням»*, який формує професійно-комунікативну компетентність педагога. У межах цієї дисципліни здобувачі освіти оволодівають нормами професійного мовлення, навичками укладання службових документів, удосконалюють уміння публічного виступу та педагогічного спілкування, засвоюють фахову термінологію освітньої галузі. У контексті ідей Нової української школи, що акцентують на педагогіці партнерства та ефективній взаємодії між учителем, учнем і батьками, здатність до грамотної й коректної професійної комунікації є важливою умовою успішної педагогічної діяльності. Цей курс сприяє формуванню мовленнєвої впевненості майбутнього вчителя, його готовності до професійної взаємодії в різних комунікативних ситуаціях.

Не менш значущим є курс *«Сучасна українська мова (з практикумом)»*, який забезпечує системне засвоєння знань про мовну систему – її фонетичний, лексичний, словотвірний, морфологічний і синтаксичний рівні, а також стилістичні особливості.

Опанування цих розділів формує лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя, необхідну для свідомого, науково обґрунтованого викладання мовного матеріалу в початковій школі. Важливим є й практичний аспект курсу, спрямований на вдосконалення власного мовлення студентів, вироблення орфоепічних, орфографічних, граматичних і стилістичних навичок. Глибоке розуміння внутрішніх закономірностей мови дозволяє майбутньому вчителю прогнозувати типові труднощі учнів і добирати ефективні методи їх подолання, що повністю узгоджується з компетентнісною спрямованістю НУШ.

Особливе значення у структурі мовної підготовки має дисципліна «Культура наукової української мови», яку опановують студенти на другому (магістерському) рівні здобуття освіти. Курс забезпечує розвиток академічної грамотності здобувачів освіти. У процесі її вивчення майбутні вчителі опановують особливості наукового стилю, набувають умінь створювати академічні тексти, працювати з науковими джерелами, дотримуватися принципів академічної доброчесності. В умовах модернізації освіти вчитель початкової школи має бути активним учасником професійної спільноти, здатним до дослідницької діяльності, самоаналізу та впровадження інновацій. Висока культура наукового мовлення є запорукою його професійного зростання та конкурентоспроможності.

У сукупності зазначені освітні компоненти формують цілісну систему мовної освіти майбутнього вчителя, що охоплює лінгвістичну, комунікативну та академічну складові. Така комплексна підготовка відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти та положенням Концепції Нової української школи щодо компетентнісного підходу, розвитку мовної особистості та формування в учнів здатності ефективно користуватися державною мовою в різних сферах життя.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, мовна освіта є фундаментальним чинником професійного становлення майбутніх учителів початкової школи. Вона забезпечує формування їхньої професійної компетентності, сприяє розвитку мовної культури, комунікативної майстерності та академічної зрілості. Якісна мовна підготовка майбутнього педагога є необхідною умовою реалізації завдань сучасної початкової освіти та запорукою формування мовно компетентного, свідомого й активного покоління молодших школярів. Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на вдосконалення змісту, форм і методів мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розроблення інноваційних моделей формування їхньої професійно-мовленнєвої компетентності та забезпечення відповідності цієї підготовки сучасним вимогам початкової освіти.

Література

1. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ . *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 99–104.
2. Мацько Л.І., Кравець Л.В. *Культура української фахової мови: Навч. посіб.* Київ: «Академія», 2007. 360 с.
3. Оліяр М. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як пріоритетний напрям сучасної мовної освіти. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/2/35.pdf (дата звернення: 06.02.2026).
4. Пашко Л. Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів для реалізації мовної змістової лінії інтегрованого навчання за допомогою мнемотехніки у світлі Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (1), 2022. С. 193–218.
5. Пентиліук М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. *Ділове спілкування та культура мовлення: навч. посіб.* Київ : Центр навчальної літератури, 2010. 224 с.

Iryna Kukharchuk. The Role of Language Education in the Professional Development of Future Primary School Teachers

Abstract. *The article reveals the role of language education in the professional development of future primary school teachers. The significance of the educational components “Ukrainian language for professional orientation”, “Modern Ukrainian language (with practicum)”, “Culture of scientific Ukrainian language” in the formation of linguistic, professional-communicative and academic competencies of a future teacher is characterized. It is found that high-quality language education is the foundation of the professional readiness of a future teacher to implement the tasks of modern primary education.*

Key words: *language education, professional training, language competence, speech culture, academic literacy.*

УДК 378.091.3-051:373.3

Марія Оліяр

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів. Стверджується, що дисципліни мовно-літературного циклу можуть слугувати основою формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Ключові слова: *майбутні вчителі початкових класів, аксіологічний підхід, ціннісні орієнтації, освітній процес, мовно-літературна освіта.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Концепція нової української школи, Державний стандарт початкової освіти чітко націлюють освітню систему на формування ціннісної сфери молодших школярів. «Відповідно до загальної мети освіти, місією початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві» [2]. Відповідні завдання постають і перед системою професійної освіти майбутніх педагогів. Учитель, який не характеризується сформованими загальнолюдськими та загальнонаціональними гуманістичними цінностями, не зможе повноцінно реалізувати свої професійні функції в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що педагогічна наука створила передумови для здійснення теоретико-методологічного осмислення цієї проблеми: визначено ціннісний потенціал початкової освіти (М. Кузьма-Качур, О. Лавроненко, Л. Навозняк та ін.); здійснено осмислення моральних цінностей (О. Поліщук, Н. Пташнік, Г. Пустовіт, О. Сухомлинська та ін.); розкрито сутність прилучення людини до загальнолюдських цінностей, виявлено підходи, принципи, зміст і методи залучення учнів шкіл та молоді до цінностей (В. Кремень, В. Москалець, О. Осипчук, Л. Романюк, О. Сойчук, Т. Ткачук та ін.).

Незважаючи на значний внесок учених у розвиток педагогічної науки, слід констатувати, що проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у педагогічній теорії ще недостатньо осмислена. Вивчення зазначеної проблеми вимагає вирішення питань, пов'язаних з виявленням аксіологічних засад професійної педагогічної освіти, з доведенням необхідності вивчення орієнтованості студентів на моральні цінності, з обґрунтуванням аксіологічного підходу і шляхів його реалізації в ЗВО та ін.

Мета статті – розкрити теоретико-методичні аспекти проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів у процесі мовно-літературної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Глобальні перетворення у соціальній, економічній, політичній сферах українського суспільства на сучасному етапі спричинили нові тенденції у сфері професійної педагогічної освіти. Це виявляється насамперед у вимогах до фахівців системи освіти. Сьогодні для вчителя важливо бути конкурентоспроможним на ринку праці, мати достатній діапазон і рівень професіоналізму.

Головне завдання педагога – дати учнівській молоді повноцінне духовно-моральне виховання, основа якого – багатовікові традиції української народної і класичної педагогіки, що сформувалася на моральних та етичних цінностях. Для цього сам учитель повинен характеризуватися сформованими гуманістичними ціннісними орієнтаціями. Нагальною є необхідність у підготовці таких кадрів, які, маючи високий духовний потенціал, психолого-педагогічну підготовку, були здатні до роботи з орієнтації учнів на соціально значущі цінності.

Як зазначає М. Магда, «дефініцію «ціннісні орієнтації» розуміємо як складний соціально-психологічний новотвір, який визначає вектор самореалізації особистості та ставлення її до себе і Всесвіту; категорію «професійні цінності» розуміємо як орієнтири, на основі яких людина обирає, освоює і здійснює професійну діяльність та у яких відбиваються вимоги суспільства і професії у аксіосфері особистості фахівця» [1, с. 91].

О. Целякова зазначає, що ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість структури особистості, визначають стратегії її діяльності, впливають на мотиваційну сферу. Відповідно вони визначають спрямованість прагнень та інтересів особистості; індивідуальні уподобання і зразки поведінки; критерії значущості подій і явищ; готовність до реалізації у власному особистому і професійному житті; оцінки себе та інших людей; уміння структурувати морально значущі життєві ситуації, приймати рішення і виходити з проблемних і конфліктних ситуацій, уміння визначати і змінювати домінанти особистісної життєдіяльності [3].

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх педагогів – найважливіший компонент структури особистості, що має у своїй структурі мотиваційний, когнітивний, емоційний та оціночний компоненти і забезпечує успішність процесу професійно-педагогічної орієнтації майбутніх педагогів.

Учитель початкових класів як фахівець спрямований на виконання певних соціальних та професійних функцій у суспільстві. Будь-які професійно значущі компетенції, які втілюються в педагогічній діяльності, наповнюються ціннісними сенсами, стають внутрішніми переконанням, частиною власних оцінних і понятійних категорій, установок, стереотипів майбутніх педагогів. Особливо цьому сприяють предмети мовно-літературного циклу як за своїм змістом, так і за можливостями використання інноваційних форм і методів їх викладання, зокрема курс сучасної української мови, низка вибіркових дисциплін, у процесі вивчення яких відбувається формування почуття відповідальності перед суспільством, активного розуміння своїх соціальних і професійних функцій, осмислення прав та обов'язків, етичних норм. Вирішуючи завдання виховання студентської молоді, необхідно визначити ціннісні основи власної життєдіяльності майбутніх педагогів, допомогти їм відчувати відповідальність за збереження моральних засад суспільства. У зв'язку з цим проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів стає однією з найактуальніших і потребує системного підходу.

У процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців вирішуються конкретні завдання, зокрема: виховання любові й поваги до Батьківщини, до її минулого та сьогодення, знання історії, мови, культури свого народу, свого краю, культурної спадщини людства; засвоєння гуманістичних, демократичних та традиційних цінностей українського суспільства; виховання почуття відповідальності та обов'язку перед Батьківщиною;

формування готовності та здатності до морального самовдосконалення, до реалізації свого творчого потенціалу на основі безперервної освіти і самовдосконалення, постійного підвищення рівня фахової майстерності; формування відповідальності за мовну культуру як загальнонаціональну цінність; розвиток здатності до вчинків та дій, що здійснюються на основі морального вибору, усвідомлення відповідальності за їх результати; формування шанобливого та доброзичливого ставлення до інших людей, насамперед до своїх учнів, їхніх батьків, колег, повага до їх думки, світогляду, культури, мови, віри, готовності та здатності вести діалог з іншими людьми та досягати взаєморозуміння; формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя та ін.

Основними прийомами розв'язання цих завдань є впровадження під час занять із сучасної української мови, методики її вивчення форм і методів роботи з текстом, які сприяють духовно-моральному розвитку студентів, добір тематичного текстового матеріалу ціннісної спрямованості, використання ефективних способів практичної роботи з ним, розроблення методичних матеріалів, спрямованих на формування духовно-ціннісних якостей студентів.

Педагогічними умовами, що забезпечують становлення ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, є опора на ціннісний потенціал змісту професійної освіти; поєднання традиційних форм навчання з інноваційними; інтеграція теоретичної та практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Найбільш результативними, на наш погляд, є такі форми та методи організації роботи на заняттях, як: комплексний аналіз ціннісного змісту тексту; мовний аналіз тексту; розвивальні лінгвістичні вправи; різні види диктантів; есе, твори-міркування; лексичні вправи; редагування тексту; порівняння змісту текстів та ін. Наприклад, прийом лексичної розминки, який передбачає добір синонімів до слів, що мають ціннісний зміст, дозволяє розкрити сутність поняття на основі зіставлення, порівняння його з іншими, близькими та протилежними йому, наприклад: співчуття, турбота, співпереживання, ніжність, сердечність, шляхетність, жертвовність тощо. У процесі такої роботи виявляються ціннісні пріоритети студентів, визначаються їхні морально-етичні ідеали.

Під час ознайомлення з методикою роботи над творами усної народної творчості відбувається ґрунтовна розмова про справедливість, працьовитість та інші ціннісні поняття, засуджуються малодушність, боягузтво, себелюбство, ледарювання: «Без діла жить – тільки небо коптить», «Діло майстра величає», «Не одяг красить людину, а добрі діла» – ці та багато інших прислів'їв є не тільки скарбничкою мудрості, а й керівництвом до дії.

Аналіз творів українських письменників-класиків, методики їх вивчення в школі – це водночас процес формування ціннісних якостей у студентів. Аналізуючи будь-який твір, ми з'ясуємо, що таке добро, а що зло, що відповідає нормам моралі, а що – ні. При цьому прищеплюємо любов до рідного краю, його історії, природи, виховуємо дбайливе ставлення до слова, людини, всього, що оточує нас.

Але не лише навчальні заняття формують моральні цінності, але й робота в студентських наукових гуртках і проблемних групах, участь в олімпіадах, конкурсах, проєктах, різноманітних заходах виховного спрямування, які допомагають виховувати морально стійку особистість майбутнього фахівця.

Ефективним у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів вважаємо проблемний підхід у навчанні, що активізує особистісний потенціал студентів. Методика проблемного вивчення предметів мовно-літературного циклу, яка передбачає вирішення педагогічних завдань і ситуацій, створює мотиваційну основу навчальної діяльності студентів, впливаючи на їхню емоційну, духовно-моральну сфери, спонукаючи до самовираження, використання своїх знань, переконань, поглядів, досвіду для розв'язання проблеми. Вони мають творчий характер і сприяють становленню суб'єктної позиції майбутніх учителів. Розв'язання проблемних ситуацій передбачає аналіз мотивів, аргументів, рефлексію. У ході роботи над проблемними завданнями на мовно-літературному матеріалі студенти оцінюють можливість застосування здобутих знань у

майбутній професійній діяльності, шляхи розв'язання моральних проблем в освітньому середовищі, замислюються над різноманітними світоглядними питаннями.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Таким чином, вивчення дисциплін мовно-літературного циклу має велике значення для підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності та всебічно сприяє формуванню їхніх ціннісних орієнтацій. Ціннісна сфера студентів формується у вигляді життєвих ідеалів, елементів культурно-морального досвіду, найважливіших складових життєвих уявлень, особистісних якостей на основі змісту названих дисциплін.

Перспективи подальшої наукової роботи вбачаємо у вивченні впливу позааудиторних форм навчально-виховної діяльності студентів – майбутніх педагогів – на формування їхньої ціннісної сфери.

Література

1. Магда М. П. До тлумачення поняття «Ціннісні орієнтації». *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 53. Том 2. С. 89–92.
2. Нова українська школа. Порадник для вчителя. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf
3. Целякова О. М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 38. С. 222–233.

Mariia Oliiar. Formation of Value Orientations among Future Primary School Teachers in the context of Language and Literature Education

Abstract. The article examines the issue of forming value orientations of future primary school teachers. It is argued that courses of the language and literature cycle can serve as the foundation for the development of value orientations among students.

Key words: future primary school teachers, axiological approach, value orientations, educational process, language and literary education.

УДК 316.733

Лілія Рускуліс

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті проаналізовано поняття «інформаційна культура» в наукових колах і з'ясовано його в межах підготовки майбутніх учителів української мови і літератури; визначено елементи інформаційної культури; зацентовано на необхідності створення єдиного інформаційного простору.

Ключові слова: інформаційна культура, інформація, інформатизація, інформаційні технології, інформаційний простір.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальним і водночас злободенним викликом як для викладачів ЗВО, так і для здобувачів освіти стали COVID-19 і війна в Україні. Усупереч усім цим подіям українська освіта вистояла, хоча й зазнала суттєвих змін, перейшовши на змішану форму навчання, наріжною проблемою якої стало налагодження спілкування засобами усережневого зв'язку й всебічне використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання. Постало питання формування інформаційної культури здобувачів вищої освіти, бо «лише люди з високою інформаційною культурою здатні здійснювати точний облік природних, людських, екологічних та інших ресурсів, що дозволяє підвищувати оперативність та ефективність управлінських рішень» [2, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Студіювання магістральних проблем інформаційної культури розлого репрезентовано в наукових доробках таких учених: І. Андрощук, О. Акімова, В. Білоус, О. Блистів, Л. Галаз, А. Коломоєць, О. Купіна, І. Лапшина, І. Мачуліна, В. Олійник, Ю. Палеха, Н. Праворська, В. Степанов, Н. Уханова, І. Чайка, О. Шеломовська та ін.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, системи електронного навчання присвячено розвідки таких науковців: В. Биков, К. Бугайчук, П. Гороль, А. Гуржій, С. Литвинова, Л. Макаренко, А. Нікітіна, Ю. Півненко, Л. Рускуліс, О. Семенов, О. Свириденко, К. Стадниченко, Ф. Франчук, М. Ячменник та ін.

Мета статті: з'ясувати феномен «інформаційна культура» в процесі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури під час вивчення дисциплін мовно-літературного циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наукових джерелах дослідники визначають інформаційну культуру як «частину загальної та професійної культури особистості, спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, певний рівень володіння інформаційними технологіями задля повноцінного функціонування в сучасному суспільстві» (І. Мачуліна, О. Шеломовська) [3, с. 60]; «системне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформаційних технологій, уміння використовувати наявну інформацію для вирішення прикладних завдань, навички використання персонального комп'ютера і технологій зв'язку, здібності представити інформацію в зрозумілій для усіх формі, орієнтує на розширення та поновлення знань» (Ю. Палеха) [4, с. 7]; «уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її одержання, опрацювання і передачі комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи» (Н. Праворська) [5, с. 3]; «найбільш оптимальні способи обміну даними, інформацією та подання їх зацікавленому споживачу для вирішення теоретичних і практичних завдань, а також як механізми вдосконалення системи навчання, підготовки людини до ефективного використання інформаційних засобів та інформації» [8, с. 163]; «здатність суспільства ефективно використовувати наявні інформаційні ресурси і засоби інформаційних комунікацій, а також застосовувати для цих цілей новітні досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційно-комунікаційних технологій» [7, с. 92].

Зважаючи на такі погляди науковців, визначаємо інформаційну культуру майбутнього вчителя української мови і літератури як складову загальної культури студента, що передбачає застосування новітніх інформаційних технологій у процесі вивчення лінгвістичних мовно-літературних дисциплін, оптимізацію роботи з інформацією, відповідальну й ефективну взаємодію в інформаційному просторі.

Нам імпонують міркування Н. Праворської, що «для вільної орієнтації в інформаційному потоці людина повинна досягти певного рівня інформаційної культури як складової частини загальної культури». Учена наголошує, що інформаційна культура є продуктом творчих можливостей особистості й виявляється в певних аспектах, а саме: конкретні навички використання технічних пристроїв; здатність і готовність використовувати у власній діяльності комп'ютерні інформаційні технології; уміння брати інформацію з різноманітних джерел, репрезентувати її в зрозумілому вигляді й уміти ефективно використовувати її; володіння навичками аналітичної переробки інформації; уміння працювати з різноманітною інформацією; знання особливостей інформаційних потоків у певній сфері діяльності [5, с. 3].

Основними елементами інформаційної культури учені визначають:

1. *Комунікативний*, що визначає культуру спілкування в інформаційному середовищі як з іншими суб'єктами, так і з електронними системами.
2. *Світоглядна*, що репрезентована сформованою аксіосферою в культурі особистості шляхом долучення інформації до певних груп понять усесвіту.

3. *Інформаційно-технологічна*, в основі якої комп'ютерна й інформаційна грамотність, що повністю відповідає сучасному рівню розвитку інформаційних, телекомунікаційних технологій.

4. Інтелектуально-творча, яка з'ясовує культуру діяльності суб'єкта в інформаційному середовищі (культуротворчість), активну інтелектуально-творчу спрямованість цієї діяльності [2; 7; 8].

Нам імпонують розвідки В. Степанова, що поняття «інформаційна культура» тісно пов'язане з формуванням інформаційного суспільства, яке характеризується такими ознаками: зростання потреби людей в інформації й перетворення її на масовий продукт; формування інформаційного ринку; виникнення конкуренції; глобалізація процесів і явищ; створення й розвиток інформаційного середовища [7]. Такої ж думки дотримується Н. Уханова, яка зацентовує, що магістральними факторами, які визначили функціонування терміна «інформаційна культура», стали: усвідомлення інформації як універсальної категорії розвитку суспільства; збільшення обсягів інформації; інформатизація суспільства, відповідно й розвиток інформаційних технологій; формування й розвій інформаційного суспільства [8, с. 163].

Під інформатизацією ми розуміємо комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – впровадження в заклади освіти системи інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, інформаційній продукції й педагогічних технологіях, які базуються на цих засобах [6, с. 6]. Це один із головних напрямів оновлення ЗВО, який охоплює три взаємопов'язані процеси:

а) медіатизацію (лат. *mediatus* – посередник) – удосконалення засобів збирання, збереження й поширення інформації;

б) комп'ютеризацію – вдосконалення засобів пошуку й оброблення інформації;

в) інтелектуалізацію – розвиток здібностей, сприйняття й продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, в т. ч. використання засобів штучного інтелекту [Там само, с. 7].

Отже, інформатизація освіти є чільним фактором у процесі оновлення країни та інтеграції її у світовий освітній простір. Ефективне впровадження його уможливить надавати якісні знання, формувати навички, метакомпетентності відповідно до викликів суспільства на певному етапі розвитку його. Відповідно Україна отримає ефективну єдину інформаційну освітню мережу, що забезпечить якісне навчання й підготовку висококваліфікованих фахівців.

Як наголошує О. Блистів, Л. Галаз, базою інформаційної культури є «знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку, вміння орієнтуватися в безмежному просторі різноманітних повідомлень і даних, раціонально використовувати засоби сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для задоволення інформаційних потреб» [1, с. 16].

Наразі зацентовуємо на необхідності створення єдиного інформаційного освітнього середовища, яке призначене для отримання освіти з використанням інноваційних технологій та може охопити не лише учнів і студентів, а й учителів, викладачів. Таке середовище стане платформою для обміну думками, аналізу освітнього процесу, обговорення практичного досвіду й перспектив подальшого розвитку.

Його перевагами є:

- розроблення гнучкої системи отримання знань з упровадженням сучасних технологій, методик, що уможливить функціонування індивідуальних траєкторій навчання;
- створення вільного доступу до освітніх ресурсів для здобувачів освіти незалежно від часу й місця знаходження їх;
- можливість спілкування з вчителями й викладачами з метою обміну інноваційними педагогічними ідеями;

- створення системи моніторингу якості освіти; публічність освітнього процесу;
- створення засад для формування ринку освітніх послуг, що стимулює розвій країни [6, с. 8].

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, формування інформаційної культури здобувачів вищої освіти є проблемою актуальною, вирішення якої передбачає формування стійких навичок майбутніх учителів української мови і літератури працювати з інформаційно-комунікаційними ресурсами й раціонально застосовувати їх, відбір інформації з різних джерел й цілеспрямоване використання її для одержання, опрацювання й передавання комп'ютерних інформаційних технологій. У перспективі плануємо запропонувати низку практичних розробок із метою формування інформаційної компетентності студентів-словесників.

Література

1. Блистів О. М., Галаз Л. В. Взаємозв'язок інформаційної культури та якості навчального процесу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Проблеми економіки та управління. 2015. № 815. С. 15–21.
2. Коломієць А. М., Лапшина І. М., Білоус В. С. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя : навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2006. 88 с.
3. Мачуліна І. І., Шеломовська О. М. Основні складові формування інформаційної культури особистості. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2024. Вип. 101. С. 57–65.
4. Палеха Ю. І. Інформаційна культура особи, суспільства, організації : монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2022. 404 с.
5. Праворська Н. І. Інформація та інформаційна культура на межі тисячоліть. *Collection of Scientific Papers of Applied Math and Computer Technologies Faculty of Khmelnytsky National University*. 2009. №. 1 (2).
6. Рускуліс Л., Механцева В. Дистанційне навчання в системі вищої філологічної освіти : навч.-метод. реком. Миколаїв : СПД Румянцева, 2024. 176 с.
7. Степанов В. Ю. Інформаційна культура сучасного інформаційного суспільства. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2009. Вип. 27. С. 91–97.
8. Уханова Н. С. Інформаційна культура особистості: сутність і зміст. *Інформація і право*. 2021. № 1 (36). С. 159–166.

Ruskulis Liliia. Information Culture of the Future Teacher of Ukrainian Language and Literature

***Abstract.** The article examines the concept of information culture in scholarly discourse and clarifies its essence within the context of the professional training of the future teachers of Ukrainian language and literature. The study identifies the key structural components of information culture and emphasizes the importance of developing a unified information space as a prerequisite for effective professional education.*

***Key words:** information culture, information, informatization, information technologies, information space.*

УДК 378.016:811.1

**Iryna Sokolovska, Valentyna Nechyporenko,
Natalia Hordiienko, Olena Pozdniakova**

THE RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE STUDY IN THE MASTER'S PROGRAM OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION WITH THE PURPOSE OF INTEGRATION INTO THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMUNITY

Навчання іноземної мови для науково-дослідної роботи передбачає не лише вивчення наукової літератури в галузі професійного спрямування підготовки, а й демонстрацію результатів досліджень іноземною мовою на різних заходах. Ця діяльність потребує певних знань у професійній, науковій, комунікативній та культурній сферах. У статті досліджуються компетенції, необхідні для здійснення наукової комунікації у професійній галузі іноземною мовою, методи та засоби формування та розвитку цих компетенцій.

Ключові слова: наука, компетенції, англійська мова, професійна сфера

Problem statement. In modern conditions of active international interaction of specialists in various fields of production, business and science, it is impossible to imagine a professional who does not have the necessary knowledge in the field of communication in his professional field in a foreign language, participating in various international events, conferences, forums, exhibitions, symposiums.

In this regard, a program was developed for masters in the discipline "Foreign Language" with the aim of implementing their further research work in postgraduate studies in the future. This is due, on the one hand, to the fact that masters, especially those who plan to continue to engage in scientific research, can receive relevant information in the field. On the other hand, any scientist in modern conditions needs to be represented at the international level, implement research projects in an international team, present the results of their research at scientific conferences.

This activity involves writing theses, scientific articles, reviews, grants, reports. in a foreign language. Thus, learning a foreign language for scientific purposes becomes particularly relevant for the implementation of master's programs in modern conditions.

The main purpose of this study is to determine the competencies necessary for carrying out scientific communication in a professional field in a foreign language, methods and means of forming and developing these competencies.

The object of this study is the formation of foreign language competencies necessary for scientific activity. In recent years, the requirements for language knowledge of specialists - non-linguists - have increased significantly, which has led to corresponding changes in the organization of the educational process, means of teaching and control in higher education. Within the framework of this article, it is advisable to identify the relevance of distance learning, and in general, to determine the most optimal methods and means of teaching a foreign language, in particular English.

The methodology for forming and developing foreign language competence for scientific research work is the subject of the study.

To achieve the objectives of the study, the following methods of scientific research were used: an analysis of the scholarly works of foreign researchers, a systematization of the obtained data, an analysis of educational materials necessary for the organization of the educational process, an implementation of research results into pedagogical practice and analysis of learning outcomes. Learning a foreign language for research work involves not only studying scientific literature in the field of professional training, but also demonstrating research results in a foreign language at various events in different countries with different cultures.

This activity requires certain knowledge in the professional, scientific, communicative and cultural spheres. These conditions determine the purpose of learning a foreign language for research work to form foreign language communicative scientific and research competence. The formation of this competence involves the formation of foreign language, communicative, educational, intercultural, professional and scientific competences and competence of scientific communication.

These competencies allow us to define foreign language communicative scientific and research competence as multicomponent, which is the ability and willingness to carry out foreign

language communication taking into account the main linguistic features of a foreign language to obtain new professional knowledge, solving the main tasks of professional activity [1, p. 21].

Analysis of recent research and publications. Many Ukrainian and foreign researchers such as H. Brown, D. Byrne, O. Pometun, L. Pyrozhenko, T. Kravchyna, Sh. Amonashvili, L. Kalinina and others have dealt with the issues of interactive learning. A large number of studies and regulatory documents, including state standards and materials of the Council of Europe "Key Competencies for Europe", confirm the need to form the components listed above [2, p. 12].

Presentation of the main findings. The British Council, together with Cambridge University Press, has developed the English for Academics educational and methodological complex, which allows you to develop the skills necessary for effective participation in international educational dialogue. This educational and methodological complex corresponds to level B1 and above according to the Common European Framework of Reference for Languages. The topics of the educational and methodological complex help you master the necessary knowledge, vocabulary and communication skills for effective integration into the international scientific and educational space [3, p. 31].

The English for Academics educational and methodological complex includes two textbooks for students, a book for the teacher and an audio set. The first textbook allows you to feel like a full-fledged participant in various international scientific events in different countries of the world. The second textbook gives an idea of the peculiarities of organizing scientific events. The topics of the textbooks actively form the components of intercultural, educational and scientific research competencies, as well as the competence of scientific communication.

The first textbook includes four modules: Reading, Listening, Speaking, Writing. Each topic contains tasks of a diverse nature that contribute to the further development of reading, oral, written and listening skills. These tasks form and develop foreign language competence. Practical tasks contribute to the creative and cognitive activity of students and have a communicative basis. Thus, the content of the textbooks contributes to the formation and development of each competency component.

An undeniable advantage of the textbook is the presence of a vocabulary list for each section of the textbook (Academic vocabulary). This section allows students and teachers to monitor the development of the necessary minimum vocabulary in the field of scientific and research work. Emphasizing the advantages, it is necessary to mention the modular structure, which is built on a combination of theoretical material and practical tasks of each thematic section, which provides an opportunity for methodological maneuvers in groups with different levels of proficiency in a foreign language.

The second book of the educational and methodological complex English for Academics includes three modules: organization and participation in academic events, rules for writing scientific articles, and teaching and learning in English. At the end of the manual, as in the first book, a dictionary of active vocabulary Academic vocabulary is presented [4, p. 41].

Each topic of the module consists of the following sections: introduction (Lead-in), listening (Listening), reading (Reading), language features (Language focus), speaking (Speaking), writing (Writing), additional tasks (Follow-up). The tasks of each section involve the interrelated development of reading, listening, speaking and writing skills, which forms foreign language communicative competence. Special attention is paid to expanding students' vocabulary. Repeated use of introduced and fixed words and stable expressions in subsequent thematic sections ensures the repetition of vocabulary necessary for mastering an active dictionary. Work on grammar is also provided. Grammatical material is fixed in communicatively-oriented tasks.

There are grammatical comments that allow the student to study the language material in detail. Listening is preceded by instructional information and tasks, which facilitates the perception of the text. Each section has tasks that require participation in the discussion of a certain problem taking into account the topic of the module. Each module ends with the Module wrapping-up section.

This section provides an opportunity to evaluate and discuss your progress in mastering the topic [5, p. 16].

Research conclusions. In modern conditions of international interactions, scientists need to have certain competencies to carry out scientific and research work. These competencies can be defined as components of foreign language communicative scientific and research competence. Foreign language communicative scientific and research competence is defined by us as the readiness to carry out foreign language communication taking into account the main linguistic features of a foreign language to obtain new professional knowledge from domestic and foreign researchers, their generalization and critical evaluation, identification of promising directions for scientists from different countries, solving the main tasks of professional activity.

For the formation and development of all components of foreign language communicative scientific and research competence, an educational and methodological complex is necessary that satisfies the following requirements: development of four types of language activity, formation of experience of intercultural interaction in conditions of scientific and research work for masters with different levels of language training.

The English for Academics educational and methodological complex meets the above requirements, contributes to the formation and development of components of foreign language communicative research competence. The results of the survey conducted among master's students indicate an increase in their level of satisfaction with the proposed educational and methodological materials and with the course "Foreign Language" for research purposes in general.

Literature

1. Vdovych S. M., Palka O. V. Modern educational technologies of language training of future specialists in the service sector [Electronic resource]. *Methodological manual*. Access mode: https://lib.iitta.gov.ua/4599/1/Vdovych_Palka_2013.pdf
2. Korotka N. V. Discussion in English classes as a method of forming communicative skills in a higher educational institution. *Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy": series "Philology"*. Ostroh : Publishing House of NUOA, 2019. Issue 7(75), October. Pp. 160–163.
3. Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice : a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities / Bigich O. B., Borisko N. F., Boretska G. E. and others ; edited by S. Yu. Nikolaeva. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 p.
4. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Modern lesson. Interactive teaching technologies: scientific and methodological manual / Ed. O. I. Pometun. Kyiv : Publishing House A.S.K., 2004. 192 p.
5. Sabat S. Discussion as a method of interactive foreign language teaching for future specialists in the field of international relations. *Bulletin of Lviv University*. Series : International Relations. 2014. Issue 35.

Iryna Sokolovska, Valentyna Nechyporenko, Natalia Hordiienko, Olena Pozdniakova. The Relevance of Foreign Language Study in the Master's Program of a Higher Education Institution with the Purpose of Integration into the International Scientific Community

Abstract. Learning a foreign language for research purposes involves not only studying scholarly literature in the field of professional training, but also presenting research findings in a foreign language at various academevents. This activity requires certain knowledge in the professional, scientific, communicative and cultural spheres. The article examines the competencies necessary for carrying out scientific communication in a professional field in a foreign language, methods and means of forming and developing these competencies.

Key words: science, competencies, English language, professional sphere.

УДК 37.02

Світлана Цінько

МОВНІ ПАСТКИ НМТ: ЯК НАВЧИТИ УЧНІВ НЕ ПОМИЛЯТИСЯ В СТАНДАРТНИХ ТЕСТАХ

У статті досліджується проблема типових мовних помилок, яких припускаються учні під час виконання завдань національного мультипредметного тесту (НМТ) з української мови. Проаналізовано найбільш поширені мовні пастки, пов'язані з орфографічними та пунктуаційними нормами, лексичною сполучуваністю, граматичними формами, наголосом, а також особливостями формулювання тестових завдань. Окреслено причини виникнення помилок: формальне засвоєння правил, недостатня сформованість навичок мовного аналізу, неухважність до деталей, психологічна напруга під час тестування. Запропоновано методичні прийоми запобігання помилкам, зокрема систематичну роботу з тестовими моделями, формування навичок критичного прочитання умови завдання, використання тренувальних вправ на виявлення «пасток», а також розвиток мовної інтуїції через аналіз типових варіантів відповідей. Наголошено на доцільності поєднання традиційних і цифрових форм підготовки для підвищення результативності навчання.

Ключові слова: НМТ, українська мова, тестові завдання, мовні пастки, орфографічні помилки, пунктуаційні норми, граматична компетентність, методика навчання, підготовка до тестування, критичне мислення.

Постановка проблеми. Сучасна система зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів передбачає виконання стандартизованих тестових завдань, що перевіряють рівень сформованості мовної та мовленнєвої компетентностей. Практика проведення НМТ засвідчує, що значна частина помилок зумовлена не стільки незнанням правил, скільки невмінням розпізнавати так звані «мовні пастки» – типові формулювання або варіанти відповідей, що провокують хибний вибір.

«Мовні пастки» – це специфічно побудовані завдання, де неправильні відповіді базуються на типових мовленнєвих помилках, інтерференції або хибних аналогіях. Успіх виконання тесту залежить від здатності абітурієнта деконструювати ці пастки.

Проблема набуває особливої актуальності в умовах обмеженого часу на виконання тесту та підвищеного психоемоційного навантаження, а також формального засвоєння правил, недостатньої сформованості навичок мовного аналізу, неухважності до деталей, психологічної напруги під час тестування.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз типових мовних пасток у завданнях НМТ з української мови, з'ясувати причини виникнення помилок учнів під час виконання стандартизованих тестів та обґрунтувати ефективні методичні підходи до формування навичок їх розпізнавання й подолання.

Аналіз останніх досліджень з теми. На жаль, комплексних досліджень науковців на пропонувану тему, не виявлено. В основному це окремі замітки та певні узагальнення в приватних блогах та на сайтах Всеосвіта й НаУрок. Також є записані відео користувачів на каналі YouTube.

Виклад основного матеріалу. На сайті Українського центру оцінювання якості освіти зазначено, що «Зміст завдань блоку НМТ з української мови буде відповідати чинній програмі ЗНО з української мови ... і охоплює всі мовні теми, вивчення яких передбачено в шкільному курсі української мови: «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія»; «Лексикологія. Фразеологія»; «Будова слова. Словотвір»; «Морфологія»; «Синтаксис»; «Стилістика»; «Розвиток мовлення» [3].

На освітніх сайтах та у блогах зустрічаємо «Топ-5» чи «Топ-10» мовних пасток, у які найчастіше можуть втрапити учні [1].

Закцентуємо увагу окремих з них.

Акцентологічні пастки. Тести на наголос традиційно мають найвищий відсоток помилок. Пасткою стає використання «побутового» наголосу замість нормативного.

Питання про наголоси завжди трапляються в тестах, тому потрібно запам'ятати якомога більше слів із нормативним наголошуванням.

Для того, щоб успішно подолати акцентологічні пастки на НМТ, важливо не просто зазубрювати слова, а тренувати «мовний слух» та розпізнавати типові моделі наголошування.

Можна скористатися освітніми сайтами, які пропонують перелік слів з нормативним наголосом, що найчастіше трапляються в тестах НМТ [4]:

Можна пропонувати унаочнений матеріал за таким зразком:

На нашу думку, найефективнішою формою роботи є акцентологічні тренажери. Нижче представлено тренувальний тест, побудований на основі офіційного списку слів із нормативним наголосом, які найчастіше зустрічаються в екзаменаційних завданнях.

Ці вправи допоможуть краще відчувати ритміку українських слів. Слід пам'ятати, що найкращий спосіб вивчити наголоси – це вимовляти слова вголос у коротких реченнях.

У фразеології «пастки» в тестах зазвичай розставляють двома способами: через вживання неправильного слова всередині вислову (лексична підміна) або через сплутування близьких за змістом, але різних за контекстом фразеологізмів.

Часто абітурієнти плутають фразеологізми, які мають спільне слово, але різне значення. Наприклад: *брати за душу* – розчулювати, викликати глибоке переживання; *брати за зябра* – чинити тиск на когось, змушувати щось зробити; *брати на кпини* – висміювати.

Для уникнення подібних помилок, можна запропонувати завдання такого типу:

Знайдіть речення, де фразеологізм ужито неправильно:

1. Після зауваження вчителя хлопець **накивав п'ятами**.
2. Вона **вміла так заговорити зуби**, що клієнт забував про ціну.
3. Коли прийшла перевірка, **завідувач зрозумів, що доведеться тримати відповідь**.

4. **Не треба бити в литаври** заздалегідь, поки роботу ще не завершено.

Також можна запропонувати учням рекомендації, як не потрапити в пастку.

1. Шукайте «чуже» слово: У фразеологізмах не можна замінювати слова на синоніми.

Правильно: Відігравати роль.

Пастка: «Грати роль» (калька) або «Виконувати роль» (в контексті значення чи впливу).

0. Стережіться кальок:

Пастка: «Кидатися в очі».

Правильно: Впадати в око.

Пастка: «Приймати участь».

Правильно: Брати участь.

0. Групуйте за значенням (синонімічні ряди): вивчіть групи фразеологізмів, що означають «багато» (кури не клюють, хоч греблю гати, як зірок на небі) або «ледарювати» (бити байдики, ганяти собак, ловити гав). На НМТ часто просять знайти саме синонімічну пару.

0. Контекст – це ключ: Завжди перевіряйте, чи підходить емоційне забарвлення вислову до ситуації. «Пекти раків» (червоніти від сорому) не можна вжити в значенні «готувати обід» тощо.

Часто плутанина трапляється в закінченнях іменників у родовому відмінку чоловічого роду (-а/-я чи -у/-ю), наприклад: акта (документ) чи акту (дія).

Головна пастка: залежність від значення. На НМТ часто пропонуються слова, де закінчення змінює сенс. Варто запам'ятати такі пари:

- Акта (документ) – акту (дія, процес).
- Апарата (прилад) – апарату (установа або сукупність органів).
- Рахунка (документ на оплату) – Рахунку (результат гри або математична дія).

- Терміна (слово) – терміну (строк).
- Блока (частина споруди/машини) – блоку (об'єднання держав чи політичних сил).

- Потяга (поїзд) – потягу (бажання, відчуття).

Учням можна запропонувати такі рекомендації, як не помилитися на НМТ:

1. **Алгоритм «Межі»:** запитайте себе: «Чи можу я це намалювати з чіткими контурами?». Якщо так (стілець, будинок) – пишіть закінчення **-а**. Якщо це щось розпливчате (туман, біль, рух) – пишіть **-у**.

2. **Географічний фільтр:** місто — **-а** (*Львова*), країна/регіон **-у** (*Казахстану, Кіпру*).

3. **Вивчіть слова-винятки**, які часто плутають: *листопада – листопаду (місяць і процес опадання листя), морозу* (але якщо це казковий персонаж – *Мороза*) тощо.

Також часто можна потрапити у пунктуаційну пастку.

1. Спільний другорядний член речення.

Це класична пастка в складносурядному реченні. Учні звикли, що перед сполучниками *і, й, та, або, чи*, які з'єднують дві частини речення, кома потрібна. Але не тоді, коли є спільне слово на початку.

Пастка: *Навколо цвіли сади і співали пташки*. (Кома не ставиться, бо й сади цвіли, і пташки співали навколо).

2. Підступне слово «ЯК».

НЕ ставимо кому, якщо слово має значення «у ролі когось/чогось»: *Шевченко як поет відомий усьому світу*.

Пастка – фразеологізми: у сталих виразах кому перед «як» не ставимо ніколи: *холодний як лід, почервонівши як рак, боїться як вогню*.

Отже, загальні рекомендації «Як не потрапити в мовну пастку на НМТ?» можуть бути такими:

1. Уважно читайте умову: іноді потрібно знайти «НЕПРАВИЛЬНИЙ» варіант, а абітурієнт шукає правильний.
2. Метод виключення: Відкидайте варіанти, у яких ви впевнені на 100%, щоб зосередитися на сумнівних.
3. Перевірка наголосів: Вивчіть офіційний список слів (близько 250), які виносяться на тест.
4. Читайте речення повністю. Не обирайте відповідь, орієнтуючись лише на одне слово – інколи помилка прихована в контексті.
5. Звертайте увагу на граматичні зв'язки. Перевіряйте узгодження підмета і присудка, керування, правильність відмінкових форм.
6. Пам'ятайте про типові мовні помилки. Особливу увагу варто приділити правопису складних слів, уживанню прийменників, формам числівників та займенників.
7. Не поспішайте з відповіддю. Часто перший варіант здається правильним, але після повторного прочитання виявляється інша, точніша відповідь.
8. Перечитайте вибрану відповідь. Якщо є час, поверніться до завдання і ще раз перевірте логіку свого вибору.
9. Тренуйтеся на тестах попередніх років. Регулярна практика допомагає впізнавати типові «пастки» й швидше знаходити правильну відповідь.
10. Розширюйте мовну практику. Читання якісних текстів українською мовою допомагає інтуїтивно відчувати правильність мовних форм.

Висновки. Підготовка до НМТ – це не лише зазубрювання правил, а розвиток «лінгвістичного імунітету». Навчити учня бачити логіку побудови тесту – це найнадійніший спосіб забезпечити високий бал. Коли учень розуміє, як саме його намагаються заплутати, пастка перестає бути небезпечною.

Найефективнішою є системна робота, що поєднує аналітичні вправи, моделювання тестових ситуацій, рефлексію помилок, формування стратегії виконання тесту.

За умови систематичної підготовки та уважного виконання тестових завдань абітурієнти можуть значно зменшити кількість помилок і успішніше виконати мовну частину НМТ.

Література

1. Топ-10 мовних пасток на НМТ: як уникнути помилок. Вебінар. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QXTszPg7oGA> (дата звернення: 05.02.2026).
2. Українська мова: національний мультитест. URL: <https://zno.osvita.ua/ukrmoiva/nmt.html>
3. Український центр оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/blok-nmt-z-ukrayinskoyi-movy/> (дата звернення: 05.02.2026).
4. Наголос на ЗНО: усі матеріали та інтерактивне завдання. URL: <https://dyskurs.net/naholos-na-zno-usi-materialy-testy/> (дата звернення: 05.02.2026).

Svitlana Tsinko. Language Pitfalls in the NMT: How to Teach Students to Avoid Common Mistakes in Standardized Tests

Abstract. The article examines the issue of typical language errors that students make when completing tasks of the national multi-subject test (NMT) in the Ukrainian language. The most common language pitfalls associated with spelling and punctuation norms, lexical compatibility, grammatical forms, stress, as well as the features of the formulation of test tasks are analyzed. The main causes of errors are identified as the superficial assimilation of rules, the insufficient development of linguistic analysis skills, inattention to detail, and psychological stress experienced during testing. Methodological techniques for preventing errors are proposed, in particular, systematic work with test models, the formation of skills for critical reading of task conditions, the use of training exercises to identify “traps”, as well as the development of language intuition through the analysis of typical answer options. The feasibility of combining traditional and digital forms of training to increase learning effectiveness is emphasized.

Key words: NMT, Ukrainian language, test tasks, language pitfalls, spelling errors, punctuation rules, grammatical competence, teaching methodology, preparation for testing, critical thinking.

УДК 811.112.2:378(430):305

Анастасія Ананьєва, Крістіна Новікова

ГЕНДЕРНО ІНКЛЮЗИВНА МОВА В СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов
та методики викладання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Мілютіна О. К.

У статті аналізується впровадження гендерно інклюзивної мови в освітніх закладах Німеччини. Досліджено стратегії університетів, законодавчі розбіжності та методичні підходи до трансформації мовних норм. Визначено переваги та ключові виклики формування гендерно чутливого та недискримінаційного освітнього середовища.

Ключові слова: гендерно інклюзивна мова, німецькомовний освітній простір, гендерні маркери, інклюзивна освіта, мовна норма, вища освіта Німеччини.

Постановка проблеми. У контексті глобалізації та посилення уваги до прав людини мова стає не лише інструментом комунікації, а й активним суб'єктом формування суспільної свідомості. У сучасному німецькомовному освітньому просторі питання гендерно інклюзивної мови (*geschlechtersensible Sprache*) посідає центральне місце у дискурсі про рівність. Оскільки німецька мова має граматичну категорію роду, тривале домінування «узагальнюючого чоловічого роду» (*generisches Maskulinum*) дедалі частіше розглядається як чинник, що сприяє «невидимості» жінок та небінарних осіб.

Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю реформування освітнього середовища як ключового інституту соціалізації. Практичне завдання полягає у створенні безбар'єрного та недискримінаційного простору в університетах та школах, де мовна практика відповідає законодавчим нормам про рівноправність. Зв'язок із науковими завданнями полягає в обґрунтуванні методичних підходів до трансформації мовної норми без втрати функціональності та зрозумілості мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундамент феміністичної критики мови в Німеччині заклали Л. Пуш (*L. Pusch*) та С. Трьомель-Пльоц (*S. Trömel-Plötz*), які ще наприкінці ХХ століття почали досліджувати питання гендерної лінгвістики та інклюзивності мови. Теоретичним підґрунтям сучасної трансформації мовних норм стали праці Г. Дювальд (*G. Diewald*) та А. Штейнгауер (*A. Steinhauer*), які доводять, що лінгвістична інклюзивність є складним когнітивним процесом, що забезпечує видимість усіх учасників освітнього процесу [3]. Методичні аспекти впровадження інклюзивних норм у викладання німецької як іноземної розглядає Ш. Каупп (*S. Kaupp*), стверджуючи, що традиційна бінарна система німецької мови (чоловічий/жіночий рід) не відображає спектр ідентичностей сучасних учнів, та акцентуючи на використанні гендерних маркерів та нейтральних номінацій [10].

У сучасному вітчизняному лінгвістичному дискурсі дедалі більше утверджується теза про те, що мова перестала бути лише ретранслятором об'єктивної реальності, перетворившись на активний інструмент моделювання соціальних відносин. Українські дослідники наголошують: гендерна лексика охоплює мовні засоби, які передають саме соціальні, а не біологічні відмінності між чоловічими та жіночими ролями в суспільстві [1]. На думку науковців, імплементація гендерно чутливої лексики є стратегічно важливим механізмом утвердження фактичної гендерної рівності [2].

Метою статті є комплексний аналіз тенденцій впровадження гендерно інклюзивної мови в сучасну систему освіти Німеччини, виявлення специфічних стратегій адаптації мовних норм в академічному середовищі (на прикладі провідних університетів), а також систематизація переваг та викликів, що виникають у процесі формування гендерно чутливого освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному німецькомовному освітньому середовищі питання гендерно-інклюзивної мови набуває дедалі більшого значення, відображаючи загальносуспільні зрушення у сфері рівності та прав людини. Освіта, як ключовий соціокультурний інститут, виступає не лише інструментом передачі знань, а й потужним засобом формування цінностей, зокрема поваги до гендерного різноманіття. У закладах освіти ФРН з'являються курси та семінари, що сприяють опануванню навичок використання гендерно нейтральної мови. Це включає як графічні зміни (використання символів «_» або «*»), так і розвиток критичного мислення щодо традиційних гендерних ролей.

Важливою тенденцією є оновлення навчальних матеріалів. Наприклад, у сучасних підручниках історичні постаті представляються без надмірного акценту на гендері, а професії подаються через нейтральні терміни. Прикладом інклюзивного академічного дискурсу є навчальні оголошення: «*In unserem Seminar... werden Beispiele aus Texten von Journalistinnen und Politikerinnen analysiert*».

Роль викладача як «агента змін» є вирішальною [10]. Використання гендерно чутливої мови під час дискусій та пояснень безпосередньо впливає на інклюзивність

середовища. Проте законодавчі підходи в Німеччині є диференційованими: якщо Баварія демонструє консервативне ставлення до інклюзивних мовних практик, забороняючи використання спеціальних символів у школах та державних установах [6], то ліберальні землі активно підтримують ці практики.

Практична імплементація гендерно чутливих норм в академічному середовищі Німеччини демонструє перехід від теоретичних дискусій до створення чітких регуляторних механізмів. Провідні заклади вищої освіти розглядають мовну політику як невід'ємну частину своєї стратегії рівності та інклюзії. Зокрема, Університет Тюбінгена (*Eberhard Karls Universität Tübingen*) у своїх офіційних рекомендаціях пропонує відходити від бінарних конструкцій на користь субстантивованих дієприкметників. Наприклад, форма *Studierende* (ті, хто навчається) систематично впроваджується замість традиційного парного поєднання *Studenten und Studentinnen*. Такий підхід дозволяє не лише спростити синтаксичну структуру речень, а й зробити мовлення інклюзивним щодо осіб, які не ідентифікують себе в межах гендерної бінарності [7].

Аналогічні кроки демонструє Гамбурзький університет (*Universität Hamburg*). Його Гендерний офіс (*Gender Office*) виступає потужним консультативним центром, що пропагує використання нейтральних термінів (*Mitarbeitende* замість *Mitarbeiter/-innen*) або специфічних графічних маркерів, як-от «гендерна зірочка» (*Gendersternchen*). Це спрямовано на забезпечення рівного представлення всіх гендерних ідентичностей в офіційній документації, наукових працях та внутрішній комунікації університету. Важливо, що такі рекомендації не мають примусового характеру, проте вони формують новий етичний стандарт академічного мовлення [9].

Особливе місце в цьому процесі посідає **Leuphana Universität Lüneburg**, де фахівці наголошують: гендерно інклюзивна мова – це не лише лінгвістичне питання, а передусім політичний та етичний вибір. В їхніх інструкціях підкреслюється, що використання інклюзивних форм є актом визнання гідності кожного студента [4]. Схожу позицію займає **Університет Оснабрюка** (*Universität Osnabrück*), визначаючи інклюзивну мову як фундаментальний інструмент створення недискримінаційного освітнього середовища. Вони активно підтримують використання колективних назв, що допомагають уникнути стереотипного маскулінного забарвлення професійних ролей [11].

Вагомий внесок у популяризацію цих практик на міжнародному рівні робить **Goethe-Institut**. Будучи головною інституцією з просування німецької мови у світі, інститут адаптує свої навчальні матеріали та методичні рекомендації для викладачів німецької як іноземної (DaF). Goethe-Institut акцентує увагу на тому, що мова, яка викладається іноземцям, має відображати реальний стан сучасного німецького суспільства. Це включає ознайомлення студентів із різними способами «гендерування» (*Gendern*): від використання парних форм (*Lehrer und Lehrerinnen*) до інклюзивних альтернатив (*Lehrende*). Фахівці інституту зазначають, що розуміння цих нюансів є критично важливим для успішної соціокультурної інтеграції мігрантів та студентів у Німеччині [10].

Для спрощення процесу переходу на нові норми використовуються спеціалізовані цифрові платформи та алгоритми. Платформа **Genderleicht.de**, створена за підтримки журналістських спілок, пропонує освітянам та культурним діячам конкретні механізми заміни упереджених форм. Замість лексем, що мають чітко виражений чоловічий рід, як-от *der Arzt* (лікар), рекомендується вживати функціональні або нейтральні описові форми – наприклад, *die behandelnde Person* (особа, що проводить лікування). Це дозволяє уникнути виключення жінок та небінарних осіб із професійного контексту. Таким чином, через інтеграцію зусиль університетів, міжнародних інституцій та громадських платформ у німецькому освітньому просторі формується нова мовна парадигма, де інклюзивність стає ознакою професіоналізму та високої загальної культури [8].

Аналіз впровадження гендерно чутливих норм у навчальний процес дозволяє систематизувати ключові результати цього процесу, розділивши їх на вагомні переваги та

супутні виклики [9; 10]. Основними перевагами впровадження інклюзивної мови в освітній простір є:

- *Нівелювання гендерних стереотипів.* Систематичне використання інклюзивних конструкцій сприяє поступовому руйнуванню традиційних уявлень про «чоловічі» та «жіночі» ролі, формуючи у здобувачів освіти більш об'єктивне сприйняття професійної реальності.

- *Забезпечення фактичної рівноправності.* Завдяки переходу на нейтральну термінологію, студенти та учні відчують себе рівноцінними суб'єктами освітнього процесу незалежно від їхньої гендерної ідентичності. Це створює психологічно комфортне та підтримуюче середовище.

- *Оптимізація міжособистісного взаєморозуміння.* Застосування чутливої мови мінімізує ризики виникнення непорозумінь або прихованих конфліктів, що можуть бути спричинені мовною дискримінацією, та виховує культуру взаємоповаги в академічній спільноті.

Водночас процес лінгвістичної трансформації супроводжується низкою викликів:

- *Суспільний опір та традиціоналізм.* Значна частина академічної спільноти та суспільства загалом може демонструвати неприйняття змін, сприймаючи реформування мовних норм як надмірне ідеологічне втручання або загрозу традиційній граматичній системі.

- *Дефіцит уніфікованих стандартів.* На сучасному етапі відсутні єдині, загальноприйняті правила використання гендерних маркерів (наприклад, варіативність між використанням зірочки, двокрапки чи нижнього підкреслення), що створює певні труднощі при оформленні офіційної документації та навчальних матеріалів.

- *Потреба у додаткових ресурсах.* Успішна реалізація інклюзивної мовної політики потребує залучення значних інтелектуальних та фінансових ресурсів для оновлення підручників, розробки методичних рекомендацій та організації тренінгів для підвищення кваліфікації педагогічного складу.

Висновки. Узагальнюючи проведені дослідження, можна констатувати, що освітні установи Німеччини виступають активними суб'єктами суспільної трансформації. Впровадження гендерно інклюзивної мови здійснюється через: 1) лінгвістичну адаптацію навчальних матеріалів; 2) розробку внутрішньоуніверситетських посібників; 3) підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Встановлено, що попри регіональні законодавчі розбіжності (на прикладі Баварії), академічна спільнота загалом тяжіє до використання дебінаризованих мовних форм.

Перспективи подальшої наукової роботи. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення когнітивного впливу інклюзивної мови на академічну успішність студентів, а також на аналіз сприйняття таких мовних інновацій здобувачами освіти, для яких німецька не є рідною, оскільки додаткове граматичне навантаження може впливати на швидкість засвоєння мовного матеріалу.

Література

1. Космеда Т. А., Карпенко Н. А., Осіпова Т. Ф., Саліонович Л. М., Халіман О.В. Гендерна лінгвістика в Україні: історія, теоретичні засади, дискурсивна практика : колективна монографія / за наук. ред. Т. А. Космеди. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Дрогобич : Коло, 2014. 472 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/910a45f4-8ddd-4cea-bfa3-3c5e212e5aa5/content> (дата звернення: 20.01.2026).
2. Мілютіна О., Федченко К. Гендерна лексика німецької мови: теоретичні засади та освітньо-методичний контекст. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія Педагогічні науки. 2025. Вип. 3(59). С. 109–117. URL: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-3-59-109-117>.
3. Diewald G., Steinhauer A. *Handbuch geschlechtergerechte Sprache: Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin : Dudenverlag, 2020. 512 S.

4. Gendersensible Sprache: Leitfaden der Leuphana Universität zur geschlechtergerechten Kommunikation. *Leuphana Universität Lüneburg*. URL: <https://www.leuphana.de/universitaet/gleichstellung/gendersensible-sprache.html> (дата звернення: 10.01.2026).
5. Gender-inclusive language. *Universität Hamburg*. URL: <https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/geschlechtergerechte-sprache.html> (дата звернення: 30.12.2025)
6. German state of Bavaria bans gender-sensitive language in schools and other public bodies. *AP News*. URL: <https://apnews.com/article/germany-gender-language-bavaria-change-school-grammar-8a0ae45ebf0134627221382d0bbb0ef0> (дата звернення: 04.01.2026).
7. Gender-Inclusive Language. *Universität Tübingen*. URL: <https://uni-tuebingen.de/en/university/equity/fields-of-action/gender-inclusive-language> (дата звернення: 17.01.2026).
8. Gendern im Kulturbereich. *Genderleicht.de*. 2023. URL: <https://www.genderleicht.de/kultur/> (дата звернення: 12.01.2026).
9. Geschlechtergerechte Sprache an der Universität Hamburg. *Universität Hamburg*. 2020. URL: <https://www.bwl.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/ethik/empfehlung-geschlechtergerechte-sprache-2021.pdf> (дата звернення: 05.01.2026).
10. Kaupp S. Gender-inclusive language in German teaching. *Goethe-Institut*. 2020. URL: <https://www.goethe.de/prj/dlp/en/magazin-sprache/21967217.html> (дата звернення: 05.01.2026).
11. Sprache & Geschlecht. *Universität Osnabrück*. URL: <https://www.uni-osnabrueck.de/campusleben/chancengleichheit/geschlechtergerechtigkeit/sprache-geschlecht> (дата звернення: 10.01.2026).

Anastasiia Ananieva, Kristina Novikova. Gender-Inclusive Language in the Contemporary German-Speaking Educational Space: Trends and Challenges

Abstract. The article analyzes gender-inclusive language implementation in German education. It examines university strategies, legislative differences, and linguistic transformations. The study identifies benefits and challenges in creating a gender-sensitive, non-discriminatory academic environment.

Key words: gender-inclusive language, German educational space, gender markers, inclusive education, linguistic norm, higher education in Germany.

УДК 811.161.2'36

Марія Антонова

**ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ МОДЕЛЕЙ «ШКІЛЬНОЇ» І «НАУКОВОЇ»
ГРАМАТИКИ**

Науковий керівник:
доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету
Колесников А. О.

У статті проаналізовано основні принципи подання граматичних відомостей у підручниках з української мови для закладів загальної середньої освіти. Запропоновано доповнення та уточнення до матеріалу з граматики у навчальних джерелах для учнів

основної і старшої ланки, що уможливають висвітлення інформації відповідно до сучасних знань про граматичну систему української мови.

Ключові слова: українська мова, граматична категорія, шкільна граматики, наукова граматики.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Українська мова як семіотична система знаходить опис у процесі її дослідження лінгвістами. Такому описові підлягають усі рівні мовної структури: фонетико-фонологічний, лексичний, морфологічний, синтаксичний, морфонологічний, словотвірний, фразеологічний. Описи морфологічного, синтаксичного, словотвірного та морфонологічного рівнів називаються граматиками, натомість описи фонетико-фонологічного рівня подаються окремо, а лексико-семантичний рівень як об'єкт опису може поєднуватися із фразеологічним. Таке групування студій, що вивчають 7 рівнів мовної структури, на 3 різновиди праць (граматики, фонетики, лексикології) зумовлене об'єктивними причинами, оскільки фонетико-фонологічний рівень мови відрізняється від усіх інших тим, що він дознаковий (фонема є не знаковою, а лише смислорозрізнавальною одиницею в межах знаків), натомість усі інші одиниці мовної структури мають знаковий (семіотичний) характер. Повноцінними мовними знаками є словоформа і речення. *Словоформа*, яка на рівні узагальнення її лексичного прояву як одиниці мовлення знаходить ідентифікацію у поняттях на позначення одиниць мови – *слово* та *лексема*, а на рівні узагальнення її граматичного прояву як одиниці мовлення знаходить ідентифікацію у поняттях на позначення явищ мови – *морфологічна парадигма* слова, морфологічна парадигма частини мови, лексико-граматичного розряду, словозмінного класу (відміни чи дієвідміни), є семіотичною одиницею *номінативного* характеру, а *речення* як *синтаксична* одиниця є семіотичною одиницею *комунікативного* характеру. Морфему характеризують як напівзнак через те, що вона недостатньо автономна, упізнавана як знак, але таку упізнаваність вона отримує у складі словоформи, а також синтаксичних одиниць (словосполучення, речення, тексту).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. М. П. Кочерган граматику (граматичну систему) називає основою мови, він вважає, що «у структурі мови граматиці належить центральне місце, а фонетиці й лексиці – периферійне», що у граматиці «...найяскравіше виявляються найбільш суттєві риси структури мови, а це ще одне свідчення належності граматики до центральної частини, ядра мови» [6, с. 263]. Саме знання граматики є запорукою знання мови – людина може вивчити увесь лексичний склад певної мови, але спілкуватися цією мовою вона не зможе, натомість, володіючи лише зовсім невеликим лексичним запасом, але знаючи граматику мови (правила трансформації і поєднання трансформованих лексичних одиниць у зрозумілі для членів соціуму, що користуються цими ж правилами, комунікативні конструкції), людина зможе спілкуватися нею. Поділяємо думку й С. А. Омельчука, С. О. Карамана, Н. М. Дикої, Т. Л. Грубої, О. М. Горошкіної та інших науковців про центральність граматики як розділу шкільного курсу української мови.

Складність пізнання граматики зумовлена тим, що для системного впорядкування одиниць рівнів мовної структури, що вивчає граматики, значно більшу участь порівняно з іншими рівнями беруть парадигматичні внутрішньорівневі відношення – відношення, які Фердинан де Сосюр назвав асоціативними, адже вони не сприймаються органами чуття людини, як синтагматичні, а потребують абстрагування (через асоціації), – фонему, морфему, лексему як одиниці мови, встановлені на підставі парадигматичних відношень, ми не можемо почути чи побачити [4].

Мета статті – проаналізувати основні принципи подання граматичних відомостей у підручниках з української мови для закладів загальної середньої освіти, запропонувати доповнення та уточнення до матеріалу з граматики у навчальних джерелах для учнів основної і старшої ланки відповідно до сучасних знань про граматичну систему української мови.

Виклад основного матеріалу. Описи граматичної системи української мови умовно поділяють на «наукові граматики» і «шкільні граматики». Перший тип граматик представляють підручники для філологічних спеціальностей закладів вищої освіти, що зазвичай узагальнюють знання про граматичну систему мови, зокрема й ті, які отримані у процесі проведення наукових спостережень окремих фрагментів граматичної системи у форматі дисертаційних та інших суто наукових досліджень, не пов'язаних з викладом матеріалу з навчальною метою. Завданням таких граматик є максимально точно, деталізоване відбиття граматичної системи української мови, усіх її граматичних одиниць, категорій і значень; побудова максимально точної описової моделі реальної граматики української мови. Така модель може бути використана і має використовуватися з метою отримання інформації ортологічного характеру (вона містить орфографічні, а також нерідко орфоепічні, акцентологічні, пунктуаційні норми, інші граматичні норми – морфологічні та синтаксичні), але таке її використання не є самоціллю під час створення наукових граматик.

Другий тип граматик представляють підручники для закладів загальної середньої освіти, які відрізняються від наукових граматик тим, що, по-перше, становлять собою систему підручників для різних класів (від першого по одинадцятий), де матеріал із граматики для кожного наступного класу поступово доповнюється й ускладнюється, спираючись на вже отримані учнями в попередніх класах знання та перемезовуючись із матеріалом лексичним і фонетичним, а по-друге, метою цих підручників є насамперед вироблення в учнів практичних умінь і навичок (орфографічних, пунктуаційних тощо), передання їм інформації про граматичні норми літературного стандарту (які граматичні форми є нормативними, правильними, а які – позанормативними). Ці дві основні відмінності шкільних граматик від наукових супроводжують взаємопов'язані з ними інші їх особливості: 1) спрощення матеріалу; 2) обмеженість програмою, яка дуже повільно приймає зміни; 3) орієнтованість лише на літературний стандарт (через що в учнів складається уявлення про те, що літературна форма мови і є національною мовою, хоч насправді національна мова складається з діалектної та літературної форми); 4) орієнтованість лише на сучасний стан мовної системи (через це у школярів формується стереотип, що мова є незмінною в часі); 5) гіперорієнтованість на граматичні форми з послабленою увагою до значеннєвої сфери граматичних категорій.

Саме вимога спрощення матеріалу в шкільних граматах безумовно необхідна як інструмент механізму поступового накопичення знань, особливо на початкових етапах навчання, є причиною багатьох негативних ознак шкільних граматик, зокрема й усіх інших, названих вище. Головною негативною рисою шкільних граматик є не простота викладу матеріалу (як не парадоксально, але спрощення зазвичай не призводить до простоти, а навпаки – призводить до ускладнення, до плутанини), а те, що в учнів формуються спотворені уявлення про мову, її структуру, форми її буття, її одиниці та категорії, її динаміку в часі.

Зрозуміло, що необхідна міра спрощення матеріалу завжди є і буде ознакою шкільних граматик, але шкільна граMATика має бути відкоригована з наближенням до наукової в тих її фрагментах, які вводять учнів в оману, формуючи в них уявлення про устрій мовної системи, що не відповідає справжньому її устрою, які є нелогічними, але наукові граматики вже виробили способи, як просто уникнути цієї омани, подати матеріал логічніше, чіткіше, а отже – простіше. Подамо тут кілька фрагментів граматичних описів наукових граматик, якими, на нашу думку, варто було б уже сьогодні доповнити шкільні граматики, усунувши з останніх натомість помилки і неточності.

У шкільній граматиці, як і в деяких наукових описах, склалася традиція використовувати поняття «нульова морфема», «нульове закінчення», пор. [2, с. 58; 3, с. 46; 8, с. 174]. Це поняття вводиться майже одночасно із поняттями «морфема», «закінчення» і отримує парадоксальне визначення на кшталт: «Нульове закінчення не виражене звуком і не позначене на письмі буквою», «нульове закінчення виражає таке граматичне значення ...» [3, с. 46] тощо. Парадоксальність та алогічність таких визначень очевидна, адже

стверджуються дві протилежні думки про один об'єкт: 1) закінчення немає, воно відсутнє; 2) закінчення є і воно нульове. Такі визначення не сприяють розвитку критичного мислення учнів, про необхідність і прийоми розвитку якого так багато говорять методисти. Наукові граматики, орієнтовані на семіотичний підхід до мовної системи, сьогодні дають чітку відповідь на питання про те, як правильно назвати те специфічне явище, за яким закріпилася помилкова назва «нульове закінчення». Закінчення (флексія) – це мовний знак, а мовний знак обов'язково має форму і значення. Будь-яке явище, яке не має форми і взаємопов'язаного з нею значення, не є знаком, не є морфемою. Ситуація, коли в межах парадигми одні граматичні значення виражаються за допомогою звуків (*стол-а, дуб-а; стол-ом, дуб-ом; стол-ами дуб-ами; ног-а, рук-а; ног-ою, рук-ою; ног-ами, рук-ами*), а інші не мають звукової підтримки (*стіл, дуб; ніг, рук*), потребує термінологічної диференціації на рівні назв морфем. Морфем першого типу є звичайними або ж позначеними, а в другому випадку про існування морфем (закінчення) говорити не можна, проте фактом мови є те, що така відсутність закінчення є знаком, оскільки інформує про наявність у формі певного граматичного значення, і такі явища наукові граматики радять називати «морфемним нулем», «флексійним нулем», «нульовою реалізацією морфем» [4, с. 101].

Правильне, адекватне розуміння мови, яке, на нашу думку, має прищеплювати школа, включає розуміння її як системи категорій відображення дійсності, якою вона насправді є. У мові немає жодної категорії, поява і функціонування якої не були б зумовлені позамовною дійсністю, яку відображає мова, значеннєвою сферою. За кожним мовним знаком (за формою цього знака) стоїть значення. Для кожної мовної категорії таке значення обов'язково має номінативний (референційний) прояв у якомусь морфологічному класі слів. При цьому *референт* (факт позамовної дійсності, позначений мовним знаком) складається з двох взаємопов'язаних складників: *денотата* (явища об'єктивного матеріального світу) і *концепта* (уявлення людини про це явище). Гадаємо, виклад цієї інформації про семантичну сферу мовної системи був би корисним і цікавим для учнів вже 7-х – 8-х класів.

Недостатню увагу до семантичної сфери мови у шкільних граматах відбиває й представлення підручниками граматичних категорій української мови. Так, на фоні того, що учням повідомляється інформація про семантичне навантаження категорії числа іменників (один предмет – багато предметів), пояснення значеннєвої сфери інших граматичних категорій подається нечітко, або й відсутнє. На нашу думку, відсутність в учнів розуміння, для чого існують граматичні категорії в українській мові – серйозна вада шкільної навчальної програми. Випускники шкіл знають, для чого потрібен відмінок іменника лише те, що він допомагає «поєднати іменник з іншими словами в реченні» [1, с. 90], але вони зовсім не знають (адже цієї інформації немає у шкільних підручниках і в програмі) значення категорії відмінка, її референційної спрямованості – того, що відмінок іменника виражає якісно-функційний прояв предмета (предметності), позначеного іменником [5, с. 119]. Це зовсім нескладно і має зв'язок із назвами відмінкових грамем (тобто інформація про семантику відмінків сприятиме запам'ятовуванню їх назв і навпаки): називний відмінок називає суб'єкта, знахідний – є назвою об'єкта, орудний (від орудувати) – назвою інструмента, місцевий – назвою місця тощо. На прикладі речення (*Учень виконує вправу в зошиті кульковою ручкою*) ці знання легко закріпити, через пояснення учням, що не випадково слово *учень* (суб'єкт дії) обирає форму називного відмінка, *вправу* є формою знахідного відмінка, оскільки позначає об'єкт, на який спрямована дія учня, *в зошиті* є формою місцевого відмінка, адже позначає місце дії, а *ручкою* – це форма орудного відмінка через те, що нею орудує *учень*, вона є інструментом для писання. Так само школярам варто чіткіше пояснювати значення інших граматичних категорій, те, що рід іменників диференціює стать істот (чоловічий рід позначає чоловічу стать, жіночий – жіночу стать) та їхню недорослість (її передає форма середнього роду); ступені порівняння прикметників диференціюють різну кількісну характеристику якісної ознаки предмета в контексті порівняння; час дієслова відбиває своєрідне відображення мовою фізичного часу, обираючи

точкою відліку момент мовлення; особа дієслова та особового займенника розподіляє назви ролей осіб (носіїв процесуальних ознак) у комунікативному акті як мовця (мовців) – I особа, співрозмовника (співрозмовників) – II особа, особи (осіб), що не бере (не беруть) участі у комунікативному акті, та предмета повідомлення – III особа.

Ще один фрагмент шкільної граматики, що потребує корекції з урахуванням істин, доведених науковими граматиками, це частиномовна інтерпретація порядкових слів. Те, що слова типу *третій, шостий, сьомий, десятий, вісімнадцятий, двадцятий* шкільна граMATика [7, с. 232; 8, с. 169] подає як числівники пояснюється їхньою регулярною словотвірною похідністю від числівників, тим, що структурна класифікація числівників на прості, складні та складені (разом із деякими правилами правопису) проєктується на ці лексеми, але за семантичним принципом класифікації частин мови (ці слова позначають ознаку предмета і відповідають на питання *який?*), а також морфологічним (ці слова узгоджуються з іменником у роді, числі та відмінку, категоріях, які проявляються в них як словозмінні прикметникові категорії) та синтаксичним (ці слова сполучаються тільки з іменниками і виступають у формально-синтаксичній ролі узгодженого означення) – це чисті прикметники, а називати їх числівниками, значить обманювати учнів, руйнуючи в них навички логічного мислення. Гадаємо, що інформацію про порядкові слова як морфологічний підклас слід подавати у розділі про прикметник, інтерпретуючи їх як лексико-граматичний розряд порядкових прикметників, а інформацію про структурні ознаки порядкових прикметників варто представляти у зіставленні зі структурними розрядами числівників, від яких вони походять.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, інтеграція моделей «шкільної» і «наукової» граматики можлива і необхідна, але лише у вигляді впровадження у шкільну граматику доведених науковою граMATикою істин. Такі істини мають замінити ті фрагменти опису традиційною шкільною граMATикою граMATичної системи української мови, де модель опису не відповідає мовній дійсності. Важливо, щоб оновлена у такий спосіб шкільна граMATика мала правильний педагогічний супровід. Усі поняття, визначення і правила повинні пояснюватися, а не подаватися як догма, критична думка учнів (навіть якщо вона піддає сумніву програмний матеріал) має вітатися.

Література

1. Авраменко О., Тищенко З. Українська мова: підруч. для 6 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ: Грамота, 2023. 224 с.
2. Авраменко О. М. Українська мова: підруч. для 5 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ: Грамота, 2022. 208 с.
3. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підруч. для 5 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ: Генеза, 2022. 240 с.
4. Колесников А. Парадигмологія української мови: теоретичні питання: навчальний посібник. Ізмаїл: ІРБІС, 2020. 204 с.
5. Колесников А., Делюсто М. Парадигмологія української мови: іменник : навчальний посібник. Ізмаїл: ІРБІС, 2024. 284 с.
6. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2001. 368 с.
7. Українська мова (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / С. О. Караман, О. М. Горошкіна, О. В. Караман, Л. О. Попова. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 272 с.
8. Українська мова. Профільний рівень: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / А. Ворон, В. Солопенко. Київ: Освіта, 2018. 288 с.

Mariia Antonova. Issues in Integrating the Models of “School” and “Scientific” Grammar

Abstract. *The article deals with the basic principles of representing grammatical information in Ukrainian language textbooks for general secondary education institutions. It proposes additions and clarifications to the grammar material in educational sources for primary and secondary school pupils, which will enable the presentation of information in accordance with current knowledge of the grammatical system of the Ukrainian language.*

Key words: *Ukrainian language, grammatical category, school grammar, scientific grammar.*

УДК 37.015.3:82.02/.09

Тетяна Базуріна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВ ЗЗСО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті досліджено основні методичні аспекти розвитку ціннісних орієнтирів учнів ЗЗСО в умовах реалізації концепції НУШ та надано практичні рекомендації для вчителів української мови і літератури.

Ключові слова: *ціннісні орієнтири, НУШ, українська література, розвиток, навчання, методи, національна ідентичність, здобувачі освіти.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку ціннісних орієнтирів учнів закладів загальної середньої освіти на уроках української літератури є дуже актуальною та багатогранною. Світ швидко змінюється, і освіта не є винятком. Передові технології, які створюють нові можливості для навчання та спілкування, зміна цінностей, суспільно-політичні події додають учителям-словесникам нових завдань. Зазначимо, що вимоги НУШ [4] визначають необхідність розвитку особистості, яка розуміє, що таке добро, відповідальність та активна громадянська позиція. Це важливий компонент у підготовці здобувачів освіти до ефективного спілкування, керування емоціями й розвитку навичок стійкості.

Мета дослідження. Визначити основні особливості розвитку ціннісних орієнтирів учнів, проаналізувати сучасні підходи щодо виховання цінностей особистості та розробити практичні рекомендації для вчителів української мови і літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти досліджуваного питання розглядалися в працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Славенкової, Л. Павлової, І. Бруслова, І. Бега, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмакова, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубаčeвої та ін.

Питання розвитку ціннісних орієнтирів учнів ЗЗСО на уроках української літератури в умовах реалізації концепції НУШ перебуває в центрі уваги сучасних науковців. Теоретико-методологічні засади аксіологічного підходу ґрунтовно висвітлені у працях О. Ісаєвої та Ж. Клименко [2], які розглядають літературну освіту як стратегічний інструмент формування життєстійкості та етичного самовизначення особистості.

Дослідниця Т. Яценко [6] акцентує на тому, що ціннісний потенціал уроків літератури реалізується через розвиток читацької грамотності, де текст виступає не лише об'єктом аналізу, а й простором для діалогу між автором та учнем. Важливий внесок у розробку націоцентричного вектора виховання зробила Н. Богданець-Білокаленко, підкреслюючи роль класичних та сучасних творів у формуванні національної ідентичності як стрижневого ціннісного орієнтира в умовах воєнного стану [1].

Методичні аспекти інтеграції наскрізних ліній НУШ (зокрема громадянської відповідальності та екологічної етики) детально проаналізовані у статтях Н. Бондаренко та О. Слоньовської. Науковці одноставні у висновку, що сучасний урок літератури трансформується з репродуктивного засвоєння змісту в активний процес соціокультурного становлення учня, де художній образ стає моделлю для розв'язання життєвих дилем.

Виклад основного матеріалу. Розвиток ціннісних орієнтирів на уроках української літератури в закладах загальної середньої освіти перестав бути супутнім елементом навчання і став його фундаментальною метою. Згідно з вимогами НУШ художній твір розглядається як модель життєвої ситуації, де учень має змогу пройти через досвід морального вибору без ризику реальної помилки.

Особливістю цього процесу є перехід від «декларативних цінностей» (знання про те, що таке добре) до «дієвих цінностей» (уміння вчиняти згідно з моральними нормами). Наприклад, вивчення творчості Івана Франка чи Лесі Українки сьогодні акцентує увагу не лише на історичному контексті, а на екзистенційних цінностях: незламності, особистій свободі та служінні суспільству, що є надзвичайно актуальним для сучасної української молоді.

Процес засвоєння цінностей на уроці літератури відбувається через різноманітні художні засоби (епітети, метафори, уособлення, порівняння тощо). Кожен художній образ, кожна метафора, опрацьовані на уроці, закладають цеглину у фундамент ціннісних орієнтирів, допомагаючи здобувачеві освіти усвідомити: українська ідентичність – це не лише спадок минулого, а й свідомий вибір вільної людини.

Важливо, щоб учень/учениця не лише «відчували» стан героя художнього твору, а й висловлювали своє ставлення до нього, подій та явищ. Без емоційного відгуку розвиток цінностей неможливий. Радимо вчителю «підвести» здобувачів освіти до «персоналізації», щоб учень/учениця порівняли себе з персонажем. На цьому етапі виникають запитання: «А як би вчинив я?», «Чи поділяю я мотиви героя?». Аналізуйте з учнями вчинків героїв через призму сучасних етичних норм. Тут важливо уникати дидактизму – учитель має стимулювати дискусію, а не нав'язувати.

Для того, щоб цінності розвивалися, радимо використовувати інтерактивні методи та прийоми на уроках української літератури, що спонукають до глибокої внутрішньої роботи. Прийом «Прес» дозволяє учням аргументувати власну позицію щодо етичної проблеми у творі за схемою: «Я вважаю, що...» - «Тому що...» - «Наприклад...» - «Отже...». Школярам подобаються уявні діалоги або інтерв'ю з авторами або героями. Наприклад, обговорення з Григорієм Сковородою поняття «сродної праці» як цінності самореалізації. Трансформуйте сюжетний конфлікт художнього тексту у практичне завдання. «Уявіть, що Павлусь із повісті А. Чайковського «За сестрою» опинився у вашому класі. Яку пораду щодо відповідальності за родину він міг би вам дати?»; «Що б ви порадили йому?».

Пропонуємо також здобувачам освіти ЗЗСО оцінити вчинок героя за шкалою від -5 до +5 та аргументувати свою позицію, спираючись на власні життєві орієнтири (наприклад, після вивчення таких творів: «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного, «Маруся Чурай» Ліни Костенко, «Камінний хрест» Василя Стефаника, «Тигролови» Івана Багряного та ін.). Під час обговорення акцентуйте увагу на тому, що немає «правильної» оцінки. Важливо, щоб учень/учениця сказали: «Для мене головне - чесність, тому я ставлю – 4», або «Для мене головне - сім'я, тому я ставлю +5».

Написання поради персонажу – це цікава та потужна вправа, яка перетворює учня з пасивного читача на активного учасника подій. Це змушує не просто засуджувати чи виправдовувати, а шукати конструктивний вихід, спираючись на емпатію (за творами «Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького, «Федько-халамидник» Володимира Винниченка тощо).

Надзвичайно захопливою є робота зі створення «Хмаринки цінностей» твору. За допомогою онлайн-сервісів (наприклад «Mentimeter») учні/учениці визначають головну ідею твору, що формує навичку узагальнення та критичного мислення.

Значущим джерелом розвитку ціннісних орієнтирів є також український фольклор. Народні пісні, казки, легенди та перекази, прислів'я, приказки передають мудрість та досвід поколінь, відображають національний світогляд та цінності. Використання фольклорних творів на уроках української літератури сприяє формуванню в учнів поваги до традицій та звичаїв свого народу, родини [5].

Практична робота вчителя полягає у використанні сучасних технологій: різноманітних презентацій, тематичних відео, віртуальних екскурсій, онлайн-платформ, наприклад: «На урок», «Всеосвіта», «Classtime», «Graasp», «PhET», сервісів «Kahoot», «Trello», «Survio» тощо. Всеукраїнська школа онлайн пропонує цікаві та доступні квести, тести та завдання з української літератури для здобувачів освіти 5-11 класів. У цих матеріалах використано тексти творів сучасних українських письменників, популярні пісні відомих виконавців і, навіть, рекламні оголошення тощо.

Рольові ігри, дебати, розігрування різних сценаріїв, створення коміксів, презентації проектів – усе це може зробити процес навчання цікавішим та ефективнішим. Цікавою є практика роботи дискусійного клубу, де учні можуть вільно висловлювати власні думки, твердження, відстоювати свою позицію.

Особливістю розвитку ціннісних орієнтирів у сучасній школі є перехід від повчання до проживання. На уроках української літератури це досягається шляхом вибору творів, які резонують із внутрішнім світом дитини, та застосуванням інтерактивних методів, що спонукають до рефлексії [7].

Звертаємо увагу, що розвиток цінностей відбувається не лише через текст, а й через залучення учнів до волонтерства, дискусійних клубів та створення власних медіапроектів на базі прочитаного.

Хочемо підкреслити, що розвиток цінностей – це не кінцевий результат, а безперервний процес «настроювання» морального компаса учня через художнє слово.

Таким чином, розвиток ціннісних орієнтирів на уроках української літератури в ЗЗСО має системний характер і базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Головною особливістю є відмова від авторитарного тлумачення моралі на користь спільного пошуку сенсів. Тільки через власну інтерпретацію тексту та емоційне проживання конфліктів учень формує власну ієрархію цінностей, яка стане його опорою в дорослому житті.

Література

1. Бойко С. Виховання національно свідомої особистості в умовах російсько-української війни (на основі застосування нових експериментальних технологій в освітній сфері України). *Проблеми освіти*. 2022. Вип.1 (96). С. 223–235. URL: <https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/60> (дата звернення: 07.02.2026).

2. Виховні засади утвердження української національної ідентичності. Методичний посібник / [Журба К. О., Бех І. Д., Канішевська Л. В., Корнієнко А. В., Малиношевський Р. В., Рейпольська О. Д.]. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. 124 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8011-26-0-2024-124>

3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 10.02.2026).

4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.02.2026).

5. Слижук О. А. Формування національної самосвідомості учнів у процесі навчання літератури в 5-6 класах НУШ. *Національна ідентичність у мові та культурі: збірник наукових праць* / за заг. ред. О.Г. Шостак. Київ: Талком, 2023. С. 372–381. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735286/> (дата звернення: 07.02.2026).

6. Яценко Т. О. Формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти: психолого-педагогічний аспект / Т. О. Яценко // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 79 (т. 2). С. 214–218. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.46>

7. Яцик Т.О., Степанюк В.В., Пуш О.А. Сучасні концепції громадянського виховання в НУШ. *Наука і техніка сьогодні*. №11 (11). 2022. С. 234–243. <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/2674> (дата звернення: 07.02.2026).

Tetiana Bazurina. Specific Features of Developing Students' Value Orientations in Ukrainian Literature Lessons at Secondary School

Abstract. The article examines the main methodological aspects of developing value orientations of secondary school students in the context of implementing the New Ukrainian School concept and provides practical recommendations for teachers of the Ukrainian language and literature.

Key words: value orientations, New Ukrainian School, Ukrainian literature, development, education, methods, national identity, students.

УДК 373.3.091.3:811.111:004

Олег Бірюк

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського НПУ ім. О. Довженка
Пінчук Ірина Олександрівна

У статті розкрито функції цифрових технологій для розвитку соціальної компетентності молодших школярів, висвітлено найбільш ефективні цифрові освітні технології для застосування в освітньому процесі з англійської мови в початкових класах.

Ключові слова: наскрізні вміння, соціальна активність, учні початкових класів, цифрові освітні технології.

Постановка проблеми. Нова освітня парадигма спрямована на розвиток творчих сил, культури особистості й орієнтує вчителів початкових класів ЗЗСО на становлення та виховання учнів як суб'єктів власної життєдіяльності [3]. Сучасний освітній процес – це цілісна педагогічна система, керування якою вимагає системного підходу. Ефективність педагогічної системи визначається результатом діяльності, що забезпечує досягнення поставленої мети. Успішність навчальної діяльності залежить від багатьох факторів психологічного і педагогічного порядку, а конкретно – від факторів соціально-психологічних і соціально-педагогічних.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні особливо актуальним стало питання дослідження соціальної компетентності молодших школярів. Тому велика кількість вітчизняних учених вивчають це питання. Зокрема Д. В. Губарева [1] у дисертації дослідила особливості формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктної діяльності; С. І. Данилейко [2] зацентувала увагу на шляхах формування соціальної компетентності учнів початкової школи; В.В. Коваленко [4] розробила методичні рекомендації щодо формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; Т.С. Маркотенко та Л. В. Мельник [5] вивчали специфіку формування соціальної компетентності молодших школярів в аспекті громадянської освітньої галузі в умовах Нової української школи.

Мета публікації: розкрити особливості розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти у процесі вивчення англійської мови засобами цифрових освітніх технологій

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах цифровізації освіти вивчення англійської мови в початковій школі набуває нового змісту та функціонального наповнення. Воно спрямоване не лише на формування англомовної комунікативної компетентності, а й на розвиток наскрізних умінь та соціальної активності здобувачів початкової освіти, що є ключовими вимогами Державного стандарту початкової освіти та концепції Нової української школи.

Наскрізні вміння (критичне мислення, уміння співпрацювати, комунікативність, креативність, уміння навчатися впродовж життя, цифрова грамотність) активно формуються під час вивчення англійської мови за умови системного використання цифрових освітніх технологій. Цифрові інструменти (інтерактивні платформи, онлайн-ігри, мультимедійні ресурси, освітні застосунки) створюють умови для: розвитку комунікативних умінь через участь у цифрових діалогах, рольових іграх, відеозавданнях та аудіовправах; формування критичного мислення шляхом виконання інтерактивних завдань на вибір, порівняння, аналіз інформації; розвитку креативності через створення цифрових історій, коміксів, презентацій, аудіо- та відеоповідомлень англійською мовою; уміння працювати в команді під час виконання спільних онлайн-проектів і парних завдань; цифрової компетентності, оскільки учні опановують базові навички безпечного та відповідального користування цифровими ресурсами.

Соціальна компетентність здобувачів початкової освіти простежується у здатності взаємодіяти з іншими, брати участь у спільній діяльності, висловлювати власну думку та усвідомлювати себе членом колективу. Цифрові освітні технології значно розширюють можливості для розвитку цих якостей у процесі вивчення англійської мови. Зокрема, використання: онлайн-комунікації (відеозустрічі, аудіочати, інтерактивні дошки) сприяє розвитку навичок соціальної взаємодії; проектної діяльності з елементами цифрової співпраці формує відповідальність, ініціативність та взаємопідтримку; ігрових цифрових середовищ стимулює соціальну залученість і позитивну мотивацію до навчання; міжкультурних цифрових матеріалів сприяє формуванню толерантності, відкритості та поваги до культурного різноманіття. Завдяки цьому учні набувають досвіду соціально значущої діяльності в безпечному цифровому середовищі.

Потенціал цифрових освітніх технологій є беззаперечним, оскільки вони (інтерактивні платформи, мультимедійні ресурси, онлайн-інструменти, освітні застосунки) розширюють можливості організації освітнього процесу та створюють умови для соціальної взаємодії учнів. Їх використання на уроках англійської мови сприяє організації спільної діяльності (онлайн-проекти, парна та групова робота); розвитку комунікативних навичок через цифрові діалоги, відео- та аудіозавдання; формуванню міжкультурної компетентності через доступ до автентичних матеріалів; розвитку відповідальності та самоорганізації під час виконання цифрових завдань; підвищенню мотивації до соціальної взаємодії завдяки ігровим і мультимедійним форматам.

У процесі вивчення англійської мови цифрові технології можуть реалізовувати такі соціально-розвивальні функції: *комунікативну*, що забезпечує мовленнєву взаємодію в різних форматах; *кооперативну*, що створює можливість організації командної роботи; *рефлексивну*, яка сприяє оцінюванню власної діяльності та взаємодії з іншими; *інклюзивну* для створення доступного середовища для всіх учнів; *культурологічну* з метою формування відкритості до культурного різноманіття.

Ефективність розвитку соціальної компетентності молодших школярів значною мірою залежить від правильного добору цифрових освітніх технологій та методично обґрунтованого способу їх використання. У практиці навчання англійської мови в початковій школі доцільно застосовувати інтерактивні платформи, інструменти спільної роботи, мультимедійні сервіси та цифрові засоби гейміфікації.

Серед найбільш поширених інтерактивних платформ для навчання та гейміфікації можемо назвати *Wordwall*, що забезпечує низку функцій в освітньому процесі: інтерактивні вправи (matching, quizzes, games), повторення лексики та граматики, командні ігрові активності. Педагогічний потенціал *Wordwall* стимулює взаємодію між учнями, формує навички співпраці через командні змагання, підтримує навчальну мотивацію. Із-поміж основних особливостей застосування цього інструменту варто назвати роботу в парах або малих групах, а також виконання коротких завдань (3–7 хвилин) на етапі закріплення матеріалу.

Однією з найбільш уживаних цифрових технологій є *Kahoot*, педагогічний потенціал якої має на меті розвивати командну взаємодію; формувати в учнів навички схвалення рішень; підтримує позитивну соціальну динаміку класу. Основні функції *Kahoot* (створення і проведення онлайн-вікторин в реальному часі, миттєвий зворотний зв'язок, елемент змагання тощо) мотивують учнів до вивчення англійської мови. Особливо функціональним є застосування цієї платформи з метою повторення або рефлексії, окрім того, важливо дозувати змагальний компонент та доцільно обговорювати відповіді після гри.

Важливим інструментом цифрової співпраці є платформа *Padlet*, яка має функції спільної онлайн-дошки, що допомагає колективному створенню текстів, зображень, відео та презентації результатів роботи цілого класу. Педагогічний потенціал цієї технології є значним, оскільки *Padlet* формує культуру спільної діяльності, розвиває відповідальність за спільний результат, стимулює соціальну взаємодію та взаємопідтримку. Із-поміж особливостей застосування варто назвати можливість створення групових проєктів (*My family*, *My school*, *My city*), організацію обговорень англійською мовою та використання як цифрового портфоліо класу.

Уважаємо за необхідне зацентувати увагу на таких цифрових інструментах як *Canva for Education* та *Google Slides*, до функцій яких уналежнено спільне створення презентацій, візуалізація мовного матеріалу, представлення проєктів. Педагогічний потенціал цих технологій розвиває навички співпраці, креативність, формує комунікативну впевненість. Особливості застосування: робота в мікрогрупах; чіткий розподіл ролей (*speaker*, *designer*, *writer*), створення коротких презентацій (1–2 хв).

Для уроків англійської мови особливо цінними вбачаємо мультимедійні ресурси для розвитку мовлення *LearningApps*, що дають змогу створювати та проводити інтерактивні вправи на аудіювання, лексику, граматику власних завдань учителем. Педагогічний потенціал цього засобу має на меті індивідуалізацію навчання, формування навичок самоконтролю, підтримку різних стилів навчання. Особливості застосування: диференціація завдань за рівнем, використання для самостійної роботи, поєднання з усним обговоренням.

Із-поміж освітніх відеоплатформ, що використовуються активно вчителями початкових класів, варто відмітити *YouTube Kids*, що дає можливість учителям початкових класів добирати цінні автентичні мовні зразки, які ґрунтуються на культурному контексті та розвивають навички аудіювання й говоріння англійською мовою учнів початкових класів. Педагогічний потенціал цього засобу допомагає формувати міжкультурну компетентність, розвивати емоційний інтелект, стимулює обговорення ситуацій англійською мовою серед здобувачів початкової освіти. *YouTube Kids* містять значний ресурс коротких відео (2–5 хв), завдання до і після перегляду, що спонукає учнів до обговорення змісту в парах.

Ефективний розвиток наскрізних умінь і соціальної активності можливий за дотримання певних педагогічних умов: вікова доцільність і дидактична обґрунтованість цифрових інструментів; поєднання традиційних і цифрових методів навчання; орієнтація на діяльнісний та комунікативний підхід; систематичне залучення учнів до інтерактивної та групової роботи; педагогічний супровід і контроль за безпечним використанням цифрових технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень Отже, англійська мова стає інтегративним засобом розвитку ключових компетентностей молодших школярів. Використання цифрових освітніх технологій у процесі вивчення англійської мови в початковій школі є ефективним засобом розвитку наскрізних умінь і соціальної активності здобувачів освіти. Вдало дібрані цифрові освітні технології сприяють формуванню активної, комунікативно компетентної, соціально відповідальної особистості, здатної до навчання та взаємодії в сучасному цифровому суспільстві.

Перспективи подальших наукових студіювань вбачаємо у вивченні сучасного стану досліджуваної проблеми розвитку соціальної компетентності в початкових класах закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Губарева Д. В. Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктної діяльності. дис. ... канд. пед. наук : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2020

2. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи. *Матеріали наукової конференції «Соціум. Наука. Культура»* 2021. URL: <http://intkonf.org/-danileyko-si-shlyahi-formuvannyasotsialnoyi-kompetentnosti-uchnivpochatkovoyishkoli/> (дата звернення: 05.02.2026).

3. Державний стандарт початкової освіти. (2018 р.). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 05.02.2026).

4. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712483/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.%D0%92.%20%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (дата звернення: 05.02.2026).

5. Маркотенко Т. С., Мельник Л. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів як завдання громадянської освітньої галузі в умовах Нової української школи. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука*. Серія: Педагогіка та психологія. 2025 С. 178–184 <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-25>

Oleh Biriuk. Using Digital Educational Technologies to Develop Primary School Students' Social Competence in English Language Classes

Abstract. The article reveals the functions of digital technologies for the development of primary school students' social competence and highlights the most effective digital educational technologies which are used in English language teaching process at primary school.

Key words: cross-curricular skills, social activity, primary school students, digital educational technologies.

ЯК ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті проаналізовано методи та технології формування ключових компетентностей мовної особистості здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: *інноваційні освітні практики, мотивація, дистанційна освіта, освітні методи, прийоми, інформаційно-комунікаційні технології, удосконалення професійної компетентності викладача.*

Інноваційні освітні практики як надійний шлях до формування ключових компетентностей мовної особистості здобувачів освіти є основою процесу викладання мови та літератури у ЗФПО у вимірах сьогодення.

Варто врахувати, що модернізація мовно-літературної освіти можлива лише за умови постійної роботи викладача над удосконаленням власної професійної компетентності, знаходження сучасних шляхів підвищення кваліфікації для покращення рівня викладання дисциплін в умовах дистанційного навчання. Викладачеві, який дбає про результативність своєї діяльності, сьогодні необхідно бути пошуковцем, винахідником, усвідомлювати сутність проблем глобалізованого світу для формування особистості конкурентоспроможного фахівця.

Застосування інновацій оновлює освітню систему й унеможливує пасивність студентів під час заняття, допомагає у встановленні партнерських взаємин, сприяє формуванню в здобувачів освіти глибоких теоретичних знань, практичних навичок, стимулює конструктивно-критичне мислення, пробуджує інтерес і мотивацію, а також позитивно впливає на формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

Інноваційні технології спонукають до використання інтерактивної методики викладання української мови та літератури й технічних засобів навчання.

В умовах дистанційної освіти застосовуємо технологію «Вебінар» для ефективності заняття, а також інноваційний метод інтерактивних вправ, що полягає в запровадженні вдосконалених варіативних завдань. Традиційну умову «*Запишіть складні слова у дві колонки відповідно до способу їх написання – окремо чи з дефісом*» змінюємо на інтерактивну «*Перетягніть мишкою складні слова в колонку з правильним написанням*». У створенні таких інтерактивних вправ допомагають інтернет-сайти. Для формування комунікативної компетентності здобувачів освіти під час вебінару використовуємо прийоми ілюстрації та демонстрації за допомогою сучасних дослідницьких, інтерактивних й інформаційних технологій. Відеоуроки ВШО, ролики з підготовки до НМТ, кінофрагменти, узагальнювальні схеми й інші аудіовізуальні матеріали сприяють діалогу зі студентом, спонукають їх оформлювати думки й аргументувати власну позицію.

Для збереження динамічності й ефективності дистанційного заняття застосовуємо інноваційний метод часового навчання, сутність якого полягає в послідовному вивченні теоретичного матеріалу невеликими обсягами та чергуванні його з новим, абсолютно не пов'язаним з опрацьованим. Кожен теоретичний блок чергується з практичним (розважальним, творчим), що дає змогу не переобтяжити студента інформацією, зняти напруження, підвищити продуктивність роботи. Як творчі завдання пропонуємо написати лист воїну ЗСУ, тези до виступу на онлайн-конференції до Дня захисника України тощо.

На різних етапах заняття запроваджуємо ігрові завдання «Авторське крісло», «Знайди помилку», «Упізнай героя за предметом», «Обери ілюстрацію», «Адвокат героя», «Знайди слова» тощо. Навіть пасивний студент швидко залучається до гри. Дистанційна форма проведення дає змогу викладачеві комбінувати на одному занятті значну кількість різнопланових завдань, а здобувачу освіти – працювати одночасно з кількома електронними підручниками, уривками з фільмів, демонструвати власні медіапроекти, творчі презентації, виконувати онлайн-тести. Особливо ефективними є такі нестандартні форми заняття, як семінари, диспути, онлайн-екскурсії, уроки-конференції, уроки-презентації, турніри,

конкурси, які розвивають критичне й аналітичне мислення, формують навички самостійності в розв'язанні проблем.

Результатом творчого проекту (індивідуального, парного, групового) є презентація колективного колажу, сценарію літературного свята, ілюстративного матеріалу тощо. Одним із видів такої роботи є створення буктрейлера – короткого відеоролика за мотивами програмового твору з української літератури. Стисла, образна розповідь про книгу словами однолітків спонукає інших студентів до прочитання твору. А від виконавця таке завдання вимагає самостійної роботи з текстом, креативного мислення, базових ІТ-компетенцій тощо.

Отже, реалізація сучасного освітнього процесу, яка можлива лише за умов постійного підвищення професійної компетентності викладача, повинна здійснюватися із застосуванням інноваційних технологій, оскільки це формує мотивацію студентів до пізнавальної діяльності, потребу в самовдосконаленні та забезпечує розвиток високих професійних якостей майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Богосвятська А.-М. Як зробити смачний, ароматний, кольоровий урок: метод. посіб. Львів: Академія гармонізації особистості, 2019. 76 с.
2. Бойко Н.В. Застосування інноваційних методів навчання української мови в умовах карантину. URL: https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663_4139.08.04.html (Дата звернення 10.01.2026).
3. Гришко Г. Г. Застосування інноваційних технологій на уроках української мови та літератури: методичні матеріали на допомогу вчителям-філологам. URL: <https://naurok.com.ua/zastosuvannya-innovatsiy-nih-tehnologiy-na-urokah-ukra-nsko-movi-ta-literaturi-231885.html> (Дата звернення 10.01.2026).
4. Кучерук О. Караман С., Караман О., Віннікова Н. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. №3. С. 196–214.

Liudmyla Deriuhina. Innovative Educational Practices as a Means of Developing the Key Competences of Learners' Linguistic Personality

Abstract. The article analyzes the methods and technologies used to develop the key competences of learners' linguistic personality in the context of distance learning.

Key words: innovative educational practices, motivation, distance education, teaching methods, instructional techniques, information and communication technologies, enhancement of teachers' professional competence.

УДК 811.161.2'373.2(477.46):[004:005.336]:[378.017:172.5](045)

Анна Ільницька

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТОПОНІМІВ УМАНІ В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Науковий керівник:

**кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови та
методики її навчання**

**Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
Гонца І. С.**

У статті проаналізовано топонімічний ландшафт Умані як засіб національно-

патріотичного виховання. Досліджено трансформацію урбанонімів у процесі дерусифікації, висвітлено меморіальний потенціал назв та їхню роль у формуванні ідентичності молоді.

Ключові слова: *топоніміка, національно-патріотичне виховання, урбанонім, дерусифікація, ідентичність, меморіалізація, міський простір.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна Умань постає не лише як географічний об'єкт чи туристична локація, а як складний, багат шаровий «місто-текст», що потребує глибокої інтерпретації. В умовах повномасштабної війни міський пропріативний простір трансформовано в майданчик боротьби за національну ідентичність, де кожна назва вулиці чи площі виступає як закодоване послання від минулих поколінь до сучасників.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю переосмислення топонімічного ландшафту як потужного інструменту м'якої сили. В освітньому контексті вивчення топоніміки Умані дозволяє перетворити звичайну прогулянку містом на захопливе дослідження, яке формує у молоді почуття національної гідності та причетності до великої історії. Практичне завдання полягає у використанні топонімічного ресурсу для протидії інформаційній агресії та виховання свідомого громадянина, здатного розрізнати автентичні культурні коди від нав'язаних імперських ідеологем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Питання міської топонімії Умані перебувають у фокусі досліджень лінгвістів, істориків і краєзнавців. Теоретичне підґрунтя для аналізу урбанонімів як культурних кодів закладено у працях Г. В. Бачинської, О. Б. Галай, К. Й. Галаса, О. М. Демської, Ю. О. Карпенка, Н. В. Кутузи, Н. І. Лісняк, В. В. Лучика, С. А. Мартос, О. Б. Негер, А. А. Титаренко, М. М. Торчинського, Я. В. Янчишиної. Специфіку уманського годонімікону у зв'язку з процесами декомунізації ґрунтовно проаналізувала Ю. Фернос, виокремивши ключові мотиваційні ознаки номінації (меморіальність, асоціативність, квалітативність, локативність та ін.) [5; 6].

Попри наявність ґрунтовних праць, потенціал сучасної урбанонімної системи Умані саме як засобу національно-патріотичного виховання молоді потребує подальшої методичної розробки, особливо в контексті журналістського та філологічного підходів до інтерпретації міського простору.

Мета статті полягає в комплексному аналізі інформаційного та виховного потенціалу топонімічної системи Умані, розкритті механізмів впливу власних назв на формування національної самосвідомості молодого покоління та обґрунтуванні ролі топонімів як інструментів деколонізації публічного простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Урбанонімний ландшафт Умані функціонує як живе нашарування епох, де нові ідеологічні та культурні пласти наносяться поверх попередніх, сформувавши складну систему історичної пам'яті. Власні назви міста сьогодні – це зброя у війні сенсів, що або маркує територію як частину «руського міра», або стверджує її приналежність до великого європейського та національного нарративу. Вони живуть у пам'яті, навіть коли їх немає на карті, і ми повинні навчити молодь читати ці приховані повідомлення, перетворивши кожну прогулянку містом на акт національного самоствердження.

Меморіальні назви в топонімічній системі Умані структурують міський простір за двома фундаментальними принципами номінації: гуманістичним та ідеологічним [4, с. 8]. Гуманістичний вектор орієнтований на вшанування постатей, чий інтелектуальний, науковий або творчий доробок склав вагомий внесок у духовний і матеріальний розвиток людства, що в межах міста втілено у назвах на честь лікарів, авіаконструкторів, митців. Натомість ідеологічний принцип номінації слугує інструментом меморіалізації військової та державної звитяги, увічніює національних героїв, видатних державотворців та осіб із активною громадянською позицією, що дозволяє сформуванню цілісної системи національних орієнтирів у повсякденному житті громади.

Лінгвістичний аналіз дозволяє трактувати топоніми не як статичні навігаційні знаки, а як динамічні інструменти управління соціальною реальністю [2, с. 8]. Показовою є еволюція назви центральної площі міста: від дореволюційної *Театральної* до радянської *площі Леніна* і, зрештою, сучасної *площі Соборності*. Така трансформація віддзеркалює перехід від функціонально-локативної до ідеологічно-репресивної, а потім – до ціннісно-державницької моделі номінації.

Послідовний перехід від радянських ідеологем до україноцентричної моделі історичної пам'яті наочно демонструє перейменування площі *Івангородської* (колишньої Ленінського комсомолу), яка відновила органічний зв'язок із найдавнішим міським передмістям. Реакцією на збройну агресію став другий етап змін, у межах якого площу Гагаріна було перейменовано на *Вокзальну* задля логічної орієнтації в просторі, а назву площі Перемоги уточнено як *Перемоги України*. Це дозволило змістити акцент із загальнорадянського міфу на суб'єктність українського народу та остаточно відмежувати символічний світ міста від наративів держави-агресора.

Варто відзначити, що під час першої фази декомунізації спостерігалася тенденція до ідеологічної пасивності, коли 26 % нових назв мали квалітативний, емоційно-нейтральний характер (наприклад, вулиця *Затишна*, *Сонячна* чи *Радісна*), а 50 % меморіальних назв наслідували радянську однокомпонентну модель номінації, зафіксувавши лише прізвище без уточнення статусу особи [5, с. 138]. Проте друга хвиля, зумовлена викликами повномасштабної агресії, продемонструвала перехід до стратегії національного самозбереження: частка нейтральних назв обвалилася до 2 %, натомість меморіальні назви-вшанування зросли до 77 % [5, с. 138]. Це функція самозбереження нації: молодь має бачити в назвах вулиць імена тих, хто будував і захищав Україну, а не безликі епітети.

Важливим компонентом патріотичного виховання є вивчення генезису назв давніх передмість, що фіксують етапи українського державотворення. Антропонімічні назви, приміром, *Остапівка* (від імені осадника Остапа) чи *Вовківка* (від прізвища Вовк) маркують суб'єктність українського першопоселенця на диких теренах «Уманської пустині». Історичне *Івангородське* передмістя, чия назва є класичним дромонімом, що вказував на вектор руху до стратегічного населеного пункту, разом із такими локаціями, як *Міщанка* (колишнє Лагерне поле), *Раківка* та *Турок*, формує оборонно-промисловий каркас міста. Окремим соціокультурним феноменом постає уманський *Хрещатик* – неофіційна назва частини вулиці Небесної Сотні, яка, попри відсутність в офіційних реєстрах, зберігає стійкість у мовленнєвій практиці як символ історичного центру світської комунікації та комерції. Повернення історичних назв, зокрема вулиць *Василіанської* та *Костельної*, відновлює тяглість духовно-освітньої традиції міста XVIII століття, ліквідує нашарування колоніального періоду.

Ключову роль у контексті патріотичного виховання має деталізація жіночого сліду в топонімічному ландшафті, що відображає гендерний зсув та актуалізацію жіночої інтелектуальної звитяги. Умань «заговорила» голосами жінок, чії імена раніше перебували в тіні імперського наративу. Вулиця *Надії Суровцової* (колишня Енгельса) вшановує видатну громадську діячку, чий життєвий шлях став символом незламності перед тоталітаризмом. Постає *Олени Пчілки* (замість Верещагіна) репрезентує тяглість українського меценатства та просвітництва, а *Олени Теліги* (замість Клари Цеткін) – жертвовність в ім'я національної ідеї. Мистецький вимір України втілено в іменах *Марії Примаченко* (замість Лермонтова) і *Катерини Білокур* (замість Ушакова), що демонструє заміну мілітарних маркерів окупанта на візуальні коди української душі. Вулиця *Сестер Гоменюк* фіксує локальний культурний феномен, вшановує майстринь народного розпису, сприяє зацікавленню молоді місцевою традицією. Окремої пошани набуває увічнення *Ольги Діденко* (замість Декабристів) – історика та етнографа, чия праця також була спрямована на збереження пам'яті про Уманщину.

Інтелектуальна та технологічна суб'єктність нації в годоніміконі Умані актуалізовано через формування галузевих топонімічних кластерів, де авіаційна підгрупа

найменувань – вулиці *Авіаконструктора Антонова, Ігоря Сікорського та Космонавта Каденюка* – деконструє колоніальний міф про технологічну відсталість українців. До цієї ж підгрупи відносимо пропріативи на зразок вулиці *Авіаторів, Авіаційна* (назву затверджено у 2017 році), *Пілотів*, провул. *Повітрофлотський*. Цей меморіальний масив не лише вшановує світові досягнення космічної та авіабудівної галузей, а й відроджує локальну історію: саме в Умані на початку ХХ століття (1911–1914 рр.) на ярмарковому майдані поблизу водонапірної вежі відбувалися авіашоу, під час яких пілоти демонстрували фігури вищого пілотажу, зокрема «мертву петлю», закладали підґрунтя для сучасної ідентифікації міста як осередку повітроплавних традицій.

Окремим локальним кодом постає вчинок курсанта *Юрія Гаврилюка*, який у 1975 р. ціною власного життя відвів несправний літак від житлових кварталів міста. Меморіалізація цієї постаті в назві колишнього провулку *Лермонтова* знаменує зміну акцентів із імперської експансії на цінності особистої жертвності та гуманізму.

Особливе місце в ономастичному просторі міста посідає вшанування відомих науковців: *Івана Огієнка* (вул. Молокова), *Сергія Єфремова* (вул. Серова), *Івана Пулюя* (провул. Чкалова). Тяглість академічних традицій безпосередньо в Умані втілена у вшануванні *Володимира Кузя* – академіка та ректора Уманського педагогічного університету, на честь якого названо провулок (колишній *Матросова*), *Івана Косенка* – багаторічного директора «Софіївки», чие ім'я носить колишня вулиця *Кутузова*, *Петра Курінного* – засновника Уманського краєзнавчого музею (колишній провулок *Володарського*).

Медичний сегмент, представлений вулицями *Академіка Амосова, Павлова, Володимира Коника, Василя Захаренка, Юрія Крамаренка*, утверджує культ гуманізму та професійної майстерності, замінивши імена радянських діячів іменами тих, хто присвятив життя порятунку людей. Це створює нові ціннісні орієнтири для професійного самовизначення молоді [3, с. 7].

Не можна не помітити зміну лінгвістичного формату пропріативів міста. У 2016 році 69 % назв були однокомпонентними (лише прізвище – вулиця *Стуса*) [5, с. 138]. У 2022 році Умань перейшла до двокомпонентних моделей із обов'язковим вживанням апелятивів (професій або статусів) або особового імені та прізвища (для чіткої ідентифікації). Замість анонімного «Чкалова» ми отримали «*Академіка Амосова*», замість «Тімірязєва» – «*Ігоря Сікорського*». Це акт просвітництва: назва тепер не просто позначає напрямок, а пояснює молоді, ким була ця людина і чому вона гідна пам'яті.

Сакральна вертикаль та естетична палітра міста зазнали суттєвої реставрації через відновлення асоціативних зв'язків із втраченою спадщиною. Повернення годонімів *Василіанська, Костельна, Михайлівська, Монастирський* та *Святотроїцька* маркує багатокультурну та духовну глибину Умані, дешифрувавши коди, що десятиліттями нівелювалися ідеологією войовничого атеїзму. Навіть сучасний статус району паломництва тепер зафіксований у топоніміці: замість *Пушкіна* ми маємо вулицю *Туристів* і провулок *Паломників*, що відображає реальність міста як світового центру єврейської духовної спадщини.

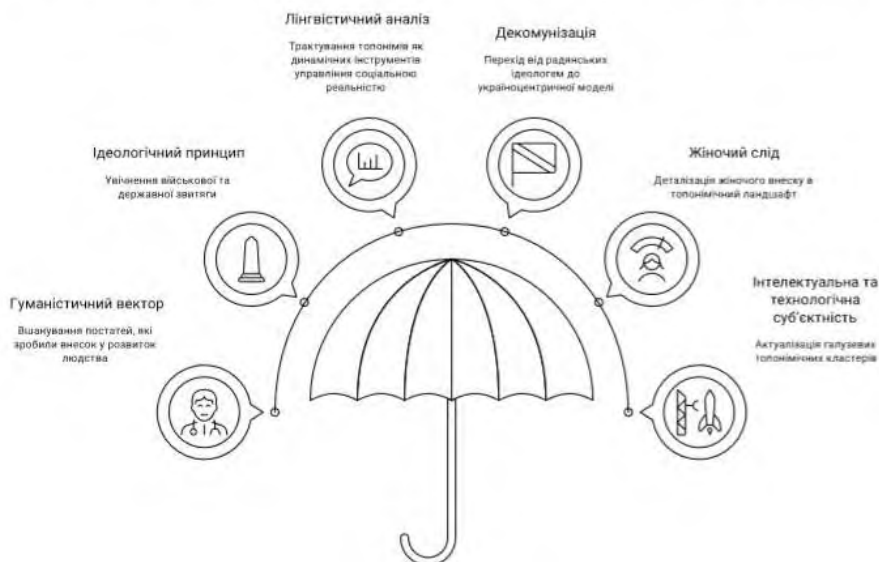
Паралельно відбувається «кольорокорекція» урбаністичного простору: відмова від ідеологічно забарвленого «*червоного*» (*Червоний стадіон*) на користь природних, сенсорних номінацій – *Бузкової, Буришинової, Зеленої, Лавандової* – сприяє психологічній реабілітації міського середовища [3, с. 6]. Однак критичне сприйняття топонімії вимагає збереження пам'яті про трагічні сторінки історії, як-от *Білий мур* колишнього тюремного замку, де красива назва не повинна затьмарювати усвідомлення жахів сталінського терору та розстрілів 1941 року.

Сучасна Умань маркована іменами військово-патріотичної тематики. Вулиця *Андрія Кизила* («*Орла*») – Героя України, який народився в Умані, – стала символом найвищої автентичності. Разом із назвами на честь *Героїв Крут, Холодноярської, Гетьманської та Небесної Сотні*, створено простір для відчуття ціни свободи.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Реалізація інформаційного потенціалу топонімії Умані в освітньому процесі має базуватися на концептуальній zasadі сприйняття міста як інтерактивного тексту, де молодь виступає не пасивним реципієнтом, а безпосереднім архітектором понять. Методична стратегія національно-патріотичного виховання у цьому контексті повинна зміщувати акценти з репродуктивного засвоєння пропріативів на опанування гнучких навичок (soft skills), що дозволяють здійснювати свідомий контроль над національним нарративом. Пріоритетним напрямом є розвиток компетенцій у сфері неймінгу, що передбачає трансформацію сухої довідкової інформації про урбаноніми в живі, емоційно насичені наративи, здатні закріпити образ героя або події в колективній пам'яті покоління. Важливим методичним інструментом стає дешифрування урбанонімікону, що стимулює критичне мислення через розрізнення автентичних історичних фактів і штучно нав'язаних помилкових суджень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в створенні інтерактивних топонімічних мап Умані з QR-кодами, які б дозволили молоді та туристам миттєво отримувати історичну довідку про постатей, на честь яких названо міські об'єкти.

Топонімічна система Умані як інструмент національної ідентичності



Також актуальним є розроблення екскурсійних маршрутів «Умань: шлях до себе», де кожен топонім розглядатиметься як окремий освітній кейс. Вивчення урбанонімів має стати невід'ємною частиною регіонального компонента в освіті, адже слово – це пам'ятник, що викарбовує наше майбутнє.

Література

1. Бачинська Г., Вербовета О. Сучасний урбаністичний простір міста Тернопіль. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2023. Vol. XI/2: 2023. PP. 17–27. <https://doi.org/10.14746/sup.2023.11.2.01> (дата звернення: 30.01.2026)
2. Галай О. Б. Українська урбанонімія Закарпаття ХХ–ХХІ ст. : автореф. дис. ... канд. філолог. Наук: 10.02.01; Ужгородський нац. ун-т. Ужгород, 2009. 29 с.
3. Гріччина А. В. Урбаноніміка як галузь сучасних топонімічних досліджень. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2017. Вип. 45. С. 3–8. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_2017_45_3 (дата звернення: 30.01.2026).
4. Титаренко А. А. Урбанонімія Кривого Рогу: структура, семантика, функціонування: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01; Дніпропетровський нац. ун-т. ім. О.Гончара. Дніпропетровськ, 2015. 21 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0416U001004> (дата звернення: 01.02.2026)
5. Фернос Ю. І. Вплив процесів декомунізації на систему урбанонімів м. Умані.

Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Філологічні науки. 2018. № 2. С. 299–304. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduepf_2018_2_30 (дата звернення: 01.02.2026)

6. Фернос Ю. І. Новий етап дерусифікації уманської вуличної топоніміки. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства. № 27. 2023. С. 135–141/ URL: <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2023-27-31> (дата звернення: 01.02.2026)*

Anna Ilnytska. The informational potential of Uman's toponyms in the context of national-patriotic education of youth

Abstract. The article analyzes the toponymic landscape of Uman as a means of national-patriotic education. It examines the transformation of urban names in the process of derussification, and highlights the memorial potential of names and their role in shaping the identity of young people.

Key words: *toponymy, national-patriotic education, urbanonym, derussification, identity, memorialization, urban space.*

УДК 372.881.111

Поліна Компанець, Лариса Федосенко

USING ENGLISH AS A TOOL FOR GLOBAL INTEGRATION AND MOTIVATION IN FORMULA 1

Abstract. This article explores the dual role of the English language within Formula 1 racing. As the sport moves towards the 2026 technical regulations, the necessity of a unified linguistic tool becomes paramount. The study examines English not as a vocabulary of technical terms but as a "Lingua Franca" that facilitates global integration among multicultural teams. Furthermore, the article investigates the psychological and motivational power of English-language discourse, analyzing how slogans and radio communications drive athletic success. Through linguistic analysis of team radio and pilot interviews, the research demonstrates that English is the "fuel" for both technical precision and emotional resilience in modern motorsport.

Key words: *Formula 1 racing, global language, professional discourse, motivation, global integration, motorsport.*

Introduction. The world of Formula 1 (F1) is often described as a high-speed laboratory where the world's most advanced technologies meet human limits. However, beneath the roar of engines and the strategy of pit stops lies a complex web of communication [1]. Though the sport undergoes a massive technological shift, one element remains constant: the English language.

The aim of our research is to investigate the multifaceted role of English in modern motorsport, specifically its significance as a *Global Language* for international specialists and a tool for pilot motivation.

English in Formula 1 serves two vital functions. First, it is the tool of *Global Integration*. With teams like Mercedes (Germany/UK), Ferrari (Italy), and Alpine (France) employing specialists from dozens of countries, English acts as the common denominator that ensures safety and efficiency. Second, English is the primary tool for *motivation*. The words spoken over the radio at 300 km/h or printed on a driver's helmet are not just information; they are psychological triggers that determine the outcome of a championship.

To analyze communication within the context of Formula 1, we utilized the concept of English as a Lingua Franca (ELF). Academically, ELF refers to a "contact language" used between individuals who do not share the same native language or cultural background. This phenomenon is clearly evident in every F1 garage. For instance, when a Japanese driver communicates with an Italian engineer in a team based in the UK, they often rely on a simplified form of English. This

version is marked by: *linguistic economy*: removing unnecessary grammatical markers to speed up data transfer; and *standardization*: using fixed phrases (formulaic language) to avoid ambiguity.

In the intense and fast-paced world of Formula 1, where even a fraction of a second can mean losing a podium finish or risking a serious accident, effective communication is indispensable for safety. The Fédération Internationale de l'Automobile (FIA) mandates English as the official language for technical regulations, stewards' rulings, and formal briefings. This standardized approach guarantees a common ground for communication across all teams, whether it is the Italian Scuderia Ferrari or the French Alpine F1 Team, ensuring consistency irrespective of their diverse origins.

Integration is achieved through a phenomenon known as "Linguistic Economy". During a race, the driver's brain is under extreme G-force and cognitive load. Therefore, the English used over the radio is stripped of all non-essential elements. For instance, the command "**Box, box, box**" is preferred over "Please enter the pit lane now" for several reasons: *phonetic clarity*: the hard "B" and "X" sounds are easily distinguishable through engine noise; *redundancy*: repeating the word three times ensures the message is received even if the radio signal is weak; *cognitive ease*: it requires minimal processing time from the driver.

We found out that effective integration within multicultural teams depends on the use of formulaic language. These are phrases that communicate clear, specific meanings while minimizing the chances of cultural or linguistic misunderstandings.

According to experts on Sky Sports F1 [2], the phrase "**Copy that**" or "**Understood**" is more than just a confirmation; it is a linguistic contract between the driver and the engineer. When a Japanese driver like Yuki Tsunoda or a Spanish veteran like Fernando Alonso uses these phrases, they are stepping into a standardized "English-only" professional identity. This process, referred to in sociolinguistics as "Code-switching" [4], enables individuals from varied backgrounds to adapt and align with the unified technical culture of the team.

A typical lead engineer might be British, the aerodynamicist Italian, and the engine specialist Japanese. For these specialists, English is a Tool for Global Integration because:

- *documentation*: all technical data and logs are kept in English to ensure that specialists at the track and back at the factory (e.g., at McLaren Technology Centre) are reading the same "linguistic map".
- *conflict resolution*: using a neutral third language, such as English, can often help reduce emotional or cultural tensions within the team during high-stress situations.

In the world of Formula 1, mental strength frequently outweighs physical ability. The English language offers a distinct rhetorical framework that drivers and teams rely on to sustain their concentration. This is particularly evident in the use of short-form imperatives and phrasal verbs.

According to a study on sports psychology by The British Psychological Society [4], verbal cues are essential for maintaining performance under stress. In F1, these cues are almost exclusively in English. For instance, the phrase "**Keep pushing**" is not just a suggestion; it is a linguistic trigger that encourages a driver to maintain a high level of adrenaline. From a grammatical perspective, the use of the gerund (*pushing*) after the verb *keep* emphasizes the necessity of continuous, uninterrupted action – a core value of the sport.

One of the most striking examples of English as a motivational tool is Lewis Hamilton's personal quote, "**Still I Rise**". Taken from the poetry of Maya Angelou, this phrase has become a global brand.

Linguistically, the placement of the adverb "Still" at the beginning of the sentence creates a powerful emphasis on resilience despite obstacles. For a global audience, this English phrase is easily translatable and emotionally resonant. It demonstrates how a simple three-word English structure can unify millions of fans under a single motivational concept, regardless of their native language. This is the pinnacle of Global Integration through emotion.

Motivation in Formula 1 is often embedded within distinct "team codes". A famous example is the command "**Hammer time**", used by Mercedes engineer Peter Bonnington.

Function: it signals the driver to switch to the highest engine mode and attack. *Linguistic Impact:* it uses a metaphor (the hammer) to represent strength and impact.

Such expressions prove that English in F1 is a living organism. It adapts, uses metaphors, and creates a unique “sub-culture” that motivates the athlete to perform beyond human limits. For a pilot like Lando Norris or George Russell, these English cues are the psychological “anchors” that keep them focused during a chaotic Grand Prix.

To understand how English functions as a tool for integration, we analyzed the speech patterns of different drivers. A primary distinction was made between native speakers, such as George Russell (UK), and non-native speakers, such as Yuki Tsunoda (Japan) or Charles Leclerc (Monaco).

Drivers like Russell or Hamilton use a more complex vocabulary and nuanced intonation. Their motivational speeches often include sophisticated metaphors and varied grammatical structures.

For pilots like Tsunoda, English is a professional tool. Their speech is characterized by Linguistic Simplification. They focus on “Global English” – a version of the language that avoids complex idioms in favor of clarity. This is the essence of Global Integration: the language adapts to be inclusive, ensuring that a Japanese driver and an Italian engineer can achieve 100% mutual understanding.

Yuki Tsunoda’s career at RB Visa Cash App Team provides a perfect example of linguistic integration. In his early seasons (2021-2022), Tsunoda often struggled with expressing complex technical feedback in English, which sometimes led to emotional outbursts over the radio [5].

By 2025 and 2026, his English skills have improved substantially. This improvement has directly correlated with his professional success. He now uses precise terminology (e.g., “*understeer at the apex*”, “*deployment clipping*”). His ability to use English to “label” his emotions has helped him remain calmer under pressure. This case proves that in Formula 1, English proficiency serves as a measure of performance. The better a driver speaks the language, the better they can integrate with the team’s engineers to improve the car. Even for a German-based team, the internal working language remains English. This reinforces the thesis that English is the “operating system” of the sport. A driver’s ability to motivate their team in English is now considered as important as their physical training.

To achieve the research goals, a multi-stage linguistic analysis was conducted during the 2024-2025 seasons and the beginning of the 2026 pre-season. The methodology included:

1. *Content analysis of radio transcripts:* over 20 hours of team radio recordings from F1 TV were analyzed. The focus was on identifying the frequency of “Global English” markers and professional abbreviations.

2. *Comparative rhetorical analysis:* we compared the post-race interviews of five drivers (L. Hamilton, M. Verstappen, C. Leclerc, L. Norris, and Y. Tsunoda) to identify recurring motivational patterns and the use of phrasal verbs.

3. *Surveying English language learners:* a survey was conducted among 30 students to determine if F1 motivational content increases their interest in learning English.

The study showed that 85% of communication between drivers and engineers consists of “standardized units”. For example, the phrase “*Copy that*” is used regardless of the speaker’s native language (French, Italian, or Japanese). This confirms that English acts as a seamless tool for global integration, removing the “language barrier” factor from the high-speed competition.

The research revealed that Formula 1 discourse is a unique educational resource for modern students.

Students who follow F1 reported a 40% higher retention rate of technical and motivational vocabulary compared to standard textbook learning. Terms like *downforce*, *undercut*, and *clipping* become part of their active vocabulary.

Motivational slogans like “*Never give up*” or “*Still I Rise*” serve as linguistic “anchors”. Students reported that these English phrases help them maintain focus during tests, proving the *motivation* aspect of the study.

Following a global sport like F1 helps students understand different accents (the “International English” of “Ferrari or Mercedes”), which is a vital skill for global integration in the 21st century.

In conclusion, the study proves that English in Formula 1 is far more than a technical necessity. It is the “software” that allows a diverse group of global specialists to operate as a single, high-performance organism. By merging **global integration** and **psychological motivation**, English becomes the driving force behind every victory on the track. For students, Formula 1 provides a vivid, real-world example of why English is the main language of the modern world, making the learning process not just a task, but an inspiration.

REFERENCES:

1. Brosch, C. (2025). On the conceptual history of the term lingua franca. *Apples: Journal of Applied Language Studies*. Available online: <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201502122046> (accessed on 11 February 2026).
2. Dornyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2021, 164 p.
3. Fekri, F. Green Hydrogen and Formula 1: Advancing Sustainable Comprehensive Approaches for F1 Racing in the Mena Region. *J. Sustain. Dev. Law Policy* 2024, p.12.
4. Formula 1, Impact Report. 2023. Available online: <https://corp.formula1.com/wp-content/uploads/2024/04/Formula-1-2023-Impact-Report-Executive-Summary-1.pdf> (accessed on 10 February 2026).
5. Takahashi, C. Motivation and persistence in learning among self-instructed learners using radio materials. *Language Education & Technology*, 2024, p. 14-21.

Поліна Компанець. Використання англійської мови як інструменту глобальної інтеграції та мотивації у Формулі-1.

Анотація. У цій статті досліджується подвійна роль англійської мови у гонках Формули-1. У міру наближення цього виду спорту до технічних регламентів 2026 року необхідність уніфікованого мовного інструмента стає надзвичайно важливою. У дослідженні англійську мову розглядають не як словник технічних термінів, а як «лінгва франка», що сприяє глобальній інтеграції між мультикультурними командами. Крім того, у статті досліджено психологічну та мотиваційну силу англійського дискурсу, проаналізовано, як слогани та радіозв'язок сприяють спортивному успіху. За допомогою лінгвістичного аналізу командного радіо та інтерв'ю з пілотами дослідження демонструє, що англійська мова є «паливом» як для технічної точності, так і для емоційної стійкості в сучасному автоспорті.

Ключові слова: гонки «Формула-1», глобальна мова, професійний дискурс, мотивація, глобальна інтеграція, автоспорт.

УДК 37.018.1

Валерія Лукашик

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В ПРОЗІ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова

Родіонова І. Г.

У статті досліджено роль родинного виховання у формуванні національної свідомості головних та другорядних героїв прози Олени Пчілки, зокрема в дитячих та виховних оповіданнях.

Ключові слова: *родинне виховання, національна свідомість, проза, Олена Пчілка, оповідання.*

Формування національної свідомості особистості є одним із головних завдань у сучасній гуманітарній науці та освіті. Особливе значення має родинне виховання. Саме сім'я є першим соціальним середовищем, у якому дитина засвоює певні моральні норми, традиції, духовні цінності й національні ідеали. Особливо в умовах суспільних трансформацій, проблема виховання національної свідомості особистості набуває актуальності, що у свою чергу зумовлює потребу звернення до художньої спадщини українських письменників кінця XIX – початку XX століття.

Проза Олени Пчілки є важливим джерелом осмислення проблем родинного виховання. Письменниця послідовно порушує питання формування світогляду дитини в національно свідомій родині. Її твори для дітей відображають модель виховання, яка заснована на любові до рідної мови, повазі до народних традицій та моральній відповідальності. Тому аналіз родинного виховання як чинника формування національної свідомості в прозі Олени Пчілки має не лише наукове, а й практичне значення для сучасної літературної освіти й педагогіки.

Творчість Олени Пчілки неодноразово ставала об'єктом наукового осмислення в працях українських літературознавців, педагогів і дослідників національної культури: Т.Я. Данилюк-Терещук, Н.П. Горик, А.Г. Диби та інших. У наукових дослідженнях розглядають ідейно-тематичні особливості її художнього доробку, жанрову специфіку прози, а також роль письменниці у формуванні української дитячої літератури кінця XIX – початку XX століття. Дослідники наголошують на чітко вираженій просвітницькій спрямованості творчості Олени Пчілки, її послідовній орієнтації на виховання свідомого, морально стійкого й національно зорієнтованого громадянина.

Значна частина наукових праць Н.П. Горик і Т.Я. Данилюк-Терещук присвячена аналізу педагогічних ідей письменниці, її поглядів на освіту, виховання та роль рідної мови у формуванні особистості. У цьому контексті Олена Пчілка постає активною діячкою національного культурно-освітнього руху, для якої проблема виховання була тісно пов'язана з утвердженням української ідентичності. Науковці підкреслюють, що її літературна спадщина відображає цілісну виховну концепцію, засновану на ідеях народної педагогіки, родинних цінностях і національних традиціях.

Окремі дослідження зосереджено на проблемах національного виховання в українській літературі, образі дитини як носія майбутнього нації, а також на ролі сім'ї у процесі формування світогляду особистості. У працях такого спрямування дитячу прозу Олени Пчілки розглянуто як важливе джерело виховних ідей, спрямованих на формування моральних чеснот, любові до рідного краю, поваги до батьків і народних звичаїв.

Водночас у науковій літературі переважають дослідження, присвячені окремим аспектам творчості письменниці – мовному питанню, просвітницькій діяльності, педагогічним поглядам або загальним характеристикам дитячої літератури. Аспект родинного виховання як системного й цілісного чинника формування національної свідомості в прозових творах Олени Пчілки залишається недостатньо узагальненим і комплексно не осмисленим. Здебільшого він розглядається фрагментарно, без урахування взаємозв'язку між родинним середовищем, моральним вихованням і національною ідентичністю персонажів.

Ці обставини зумовлюють актуальність обраної теми та необхідність комплексного аналізу дитячих і виховних оповідань Олени Пчілки з урахуванням їхнього виховного та національного потенціалу. Такий підхід дає змогу не лише поглибити розуміння художньої

концепції письменниці, а й окреслити значення її прози для сучасної літературної освіти та національно-патріотичного виховання.

Метою статті є дослідження ролі родинного виховання у формуванні національної свідомості персонажів у прозі Олени Пчілки на матеріалі оповідань письменниці «Збентежена вечера», «Забавний вечір», «Сосонка» та інших творів, у яких художньо репрезентовано сім'ю як осередок національних, моральних і духовних цінностей.

Родинне виховання в прозі Олени Пчілки посідає центральне місце як провідний чинник формування національної свідомості дитини. Письменниця послідовно розглядає сім'ю не лише як первинний соціальний осередок, а і як особливе духовно-культурне середовище, у якому закладаються основи національної ідентичності, моральних цінностей, мовної культури та громадянської позиції. У дитячих і виховних оповіданнях Олена Пчілка демонструє цілісну модель національного виховання, яка тісно пов'язана з ідеями української народної педагогіки та власним педагогічним досвідом.

Як підкреслює М. Стельмахович, саме родина є головним носієм народної педагогічної мудрості, що забезпечує безперервність передачі національних традицій, моральних норм і духовних цінностей від покоління до покоління [3, с. 5–6]. Ці важливі положення органічно втілені в художньому світі Олени Пчілки. Її твори для дітей побудовані на принципах любові до рідної мови, поваги до батьків, на взаємовідносинах у родині, усвідомлення власного коріння й подальшій відповідальності перед народом.

Особливо виразно ідея родинного виховання простежується в оповіданнях, які зображують повсякденне життя дитини в сімейному колі. Батьки у прозі Олени Пчілки виступають не формальними вихователями, а моральними авторитетами. Батьки є прикладом поведінки й носіями національної культури. Вони цілеспрямовано формують у дітей шанобливе ставлення до української мови, народних звичаїв, праці, освіти. Такий підхід відповідає народному і педагогічному ідеалу, згідно з якими виховання має ґрунтуватися на особистому прикладі дорослих [3, с. 5–7].

У різдвяному оповіданні «Збентежена вечера» родинне виховання розкрито через детальне змалювання підготовки до святкової трапези, що має не лише побутове, а й глибоке виховне значення. Різдвяна вечера постає як сакральний родинний обряд, у якому кожен член сім'ї виконує визначену роль: «А вечера для «хрещених» вже була встановлена у кошик: проміж сінцем два горщечки з кутею і два з узваром. Зверху все було прикрите хустиною» [2]. Сам процес підготовки до свята сприяє формуванню в дітей почуття відповідальності, уважності до старших і розуміння цінності спільної праці. Через такі буденні дії, письменниця показує, як у родині закладаються основи моральної дисципліни та поваги до традицій.

Особливе місце в оповіданні займають внутрішні переживання дітей, пов'язані зі страхом порушити усталений порядок чи засмутити рідних. Саме ці емоційні стани слугують показником глибини родинного виховного впливу. Дитина усвідомлює значущість сімейної єдності, що є важливою складовою національного світогляду: «...материна рука голубила його, а материні слова вливали в його дитячу душу надію, що таки настане колись правда на світі!...» [2]. Родина у творі постає середовищем, у якому моральні норми не нав'язуються примусово. Вони формуються через співпереживання, приклад дорослих і спільне дотримання звичаїв.

Різдвяна вечера в оповіданні символізує спадкоємність поколінь і нерозривний зв'язок між родинними цінностями та національними. Через образ сім'ї Олена Пчілка підкреслює, що саме в родинному колі дитина вперше долучається до традицій свого народу й починає усвідомлювати себе частиною ширшої національної спільноти.

В оповіданні «Забавний вечір» акцент зміщується на родинне спілкування, як на важливий засіб виховання та передавання культурного й духовного досвіду. Святкове дозвілля й розповіді старших створюють атмосферу довіри й емоційної близькості між членами родини. У такому середовищі дитина природно засвоює моральні та національні цінності, не відчуваючи дидактичного тиску.

Особливу роль у творі відіграє живе слово старших, яке стає носієм народної мудрості, традицій і світоглядних установок: «Ну, – провадив тато, закутуючи, за допомогою Марусі, дівчаток в санках: – рушайте кози! та, глядіть, не скачіте там за-надто. З Богом!..» [2, с. 8]. Через спогади, розповіді передається досвід попередніх поколінь, формується повага до рідної мови й усвідомлення її значення. Родинне спілкування у святковий вечір постає ефективною формою національного виховання, де культура передається не через настанови, а через безпосереднє співпереживання.

У цьому оповіданні родина постає як простір живого національного виховання, у якому дитина вчиться цінувати спільність, щирість і взаємопідтримку. Святковий вечір стає моделлю гармонійних родинних стосунків, що формують у дитини почуття належності до рідної культури й традицій. Олена Пчілка художньо доводить, що саме родинне спілкування, наповнене теплом і народними звичаями, є дієвим чинником формування національної свідомості.

Досліджуючи педагогічну спадщину родини Косачів, науковці підкреслюють, що Олена Пчілка послідовно реалізовувала принципи національно-демократичного виховання, спрямованого на формування свідомої особистості. [1, с. 21–28]. Ці ідеї знайшли художнє втілення в її прозі, де сім'я постає осередком плекання української ідентичності в умовах культурного та мовного тиску кінця XIX – початку XX століття.

У творі «Сосонка» особливо відчутною є ідея зв'язку дитини з рідною землею, природою та народною традицією: « Спасибі тобі, сосонко! – каже Івась. Адже якби не ти, то я був би замерз!» [2]. З допомогою символічних образів, письменниця підкреслює значення родинного середовища як простору, де формується емоційний зв'язок із Батьківщиною. В родині дитина вчиться сприймати природу як частину національного світу, з її виховним і світоглядним потенціалом.

В основі педагогічної концепції Олени Пчілки лежить ідея створення особливого виховного середовища, у якому національні цінності не декларуються, а проживаються щоденно [4, с. 145]. У прозових творах це середовище моделюється через сімейні традиції, мовну культуру, спільну працю та виховання поваги до історичного минулого.

Українська мова постає не лише засобом спілкування, а маркером національної належності та духовної єдності з народом. Важливою складовою родинного виховання в прозі письменниці є формування мовної свідомості дитини. Такий підхід відповідає положенням української народної педагогіки, яка розглядає рідну мову як основу національного виховання [3, с. 6–7].

Родинне виховання в прозі Олени Пчілки постає системним і цілеспрямованим процесом формування національної свідомості дитини. Через художні образи письменниця утверджує модель сім'ї як осередку духовного розвитку, морального становлення та національної ідентифікації особистості. Її твори мають значний виховний потенціал і залишаються актуальними для сучасної літературної освіти та педагогіки.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що родинне виховання у прозі Олени Пчілки є визначальним чинником формування національної свідомості дитини. Письменниця послідовно репрезентує сім'ю як первинний виховний простір, у якому закладають основи моральних цінностей, мовної культури, національної ідентичності та громадянської відповідальності особистості.

Проаналізовані оповідання засвідчують, що процес національного виховання в художньому світі Олени Пчілки реалізується через щоденну родинну практику: особистий приклад батьків, повагу до рідної мови, плекання народних традицій, виховання працелюбності та відповідального ставлення до життя загалом. Національна свідомість у цих творах постає не абстрактним поняттям, а результатом системного та цілеспрямованого родинного впливу.

Досліджено, що педагогічні ідеї письменниці тісно пов'язані з принципами української народної педагогіки, яка розглядає родину у якості головного носія духовних, моральних і національних цінностей. Через художні образи дітей і дорослих Олена Пчілка

утверджує модель національно свідомої родини, здатної виховати гармонійну особистість із чіткою громадянською позицією.

Отже, проза Олени Пчілки має значний виховний потенціал і може бути ефективно використана в сучасному освітньому процесі як засіб формування національної свідомості, моральних орієнтирів і ціннісних установок молодого покоління.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в поглибленому аналізі проблеми національного виховання в творчості Олени Пчілки у порівняльному аспекті з прозою інших українських письменників кінця XIX – початку XX століття, а також у вивченні рецепції її дитячих творів у сучасних освітніх практиках. Окремого наукового осмислення потребує питання трансформації ідей родинного виховання письменниці в умовах сучасного соціокультурного простору.

Література

1. Горик Н. Національно-демократичні принципи виховання в родині Косачів: роль Олени Пчілки як матері. *Освіта та виховання в родині Косачів. Педагогічне краєзнавство: стратегічні орієнтири сучасного педагогічного процесу* : матеріали VII Всеукр. Косачівських пед. читань (23 черв. 2022 р., м. Луцьк). Луцьк : Волинський ІППО, 2022. С. 21–28.

2. Пчілка О. Твори. / Упоряд., авт. передм. і прим. Н.О. Вишнеvsька. Київ : Дніпро, 1988. 583 с.

3. Стельмахович М. Українська народна педагогіка : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.

4. Черняк Н. Створення певного середовища як необхідна умова національного виховання (на прикладі родини Косачів-Драгоманових). *Освіта та виховання в родині Косачів. Педагогічне краєзнавство: стратегічні орієнтири сучасного педагогічного процесу* : матеріали VII Всеукр. Косачівських пед. читань (23 черв. 2022 р., м. Луцьк). Луцьк : Волинський ІППО, 2022 С. 143-148.

Valeriia Lukashyk. Family education as a factor in the formation of national consciousness in the prose of Olena Pchilka

Abstract. The article explores the role of family upbringing in the formation of national consciousness of the main and secondary characters in the prose of Olena Pchilka, in particular in children's and educational stories.

Keywords: family upbringing, national consciousness, prose, Olena Pchilka, stories.

УДК 373.5.016:821.161.2

Анастасія Похилюк

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри української літератури,
українознавства та методик їх навчання
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини
Осіпенко Н. С.

У статті обґрунтовано концептуальні засади вивчення драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки в 10 класі в умовах реалізації завдань Нової української школи.

Проаналізовано чинні навчальні програми (рівень стандарту та профільний рівень) та окреслено ключові методичні стратегії аналізу твору. Розкрито сутність сучасних підходів до вивчення класики: екзистенціального (через фокусування на проблемі самоідентифікації та «втраченого Я»), інтермедіального (із залученням візуалізації та гейміфікації) та екоцентричного (крізь призму відповідального співіснування людини і природи). Доведено, що суб'єкт-об'єктна парадигма навчання та розкодування міфопоетичних символів через власний життєвий досвід учня сприяють формуванню глибокої читацької компетентності та перетворюють літературний канон на простір для особистісної рефлексії десятикласника.

Ключові слова: *Леся Українка, «Лісова пісня», драма-феєрія, Нова українська школа, екзистенціальний підхід, інтермедіальність, екоцентризм, гейміфікація, читацька компетентність, психологізм, неоромантизм.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Трансформація сучасної освітньої парадигми в межах Нової української школи вимагає оновлення підходів до вивчення класичних творів української літератури. Особливої актуальності це набуває під час опрацювання творчості Лесі Українки, зокрема її драми-феєрії «Лісова пісня», яка є складним філософсько-естетичним полотном. Проблема полягає в необхідності подолання репродуктивних методів навчання та переходу до формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Успішна реалізація чинних програм для 10–11 класів (як рівня стандарту, так і профільного) безпосередньо залежить від розробки нових методичних стратегій, що відповідають запитам «цифрового покоління» та викликам постінформаційного суспільства. Практичне значення цієї проблеми полягає у створенні такого освітнього середовища, де вивчення класики стає для підлітка інструментом самопізнання та ціннісного самовизначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Методичні засади вивчення творчості Лесі Українки постійно перебувають у центрі уваги провідних українських науковців. Зокрема, питання суб'єкт-суб'єктної взаємодії та діалогічного навчання на уроках літератури ґрунтовно дослідив А. Фасоля [9]. Екзистенціальний вимір аналізу художнього тексту в старшій школі, що дозволяє глибше осягнути психологізм образу Лукаша, представлений у працях Г. Токмань [5]. Питання візуалізації навчального матеріалу та використання міжмистецьких зв'язків у контексті «агресивної візуальності» сучасного світу розробляють О. Ісаєва та Ж. Клименко, які також наголошують на важливості гейміфікації та медіаосвіти [3; 4]. Новітній екоцентричний підхід до аналізу «Лісової пісні», що корелює з наскрізною лінією програми про сталий розвиток, запропонований у дослідженнях В. Уліщенка [8]. Попри значну кількість напрацювань, потребує додаткового синтезу поєднання цих концептуальних підходів у єдину методологічну стратегію для вчителя-словесника.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та окреслення основних концептуальних засад вивчення драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки в 10 класі. Робота спрямована на аналіз сучасних методичних стратегій (екзистенційної, інтермедіальної, екоцентричної) та їхнього зв'язку з вимогами чинних навчальних програм і компетентнісним підходом Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз чинних навчальних програм з української літератури для 10–11 класів, рекомендованих Міністерством освіти і науки України (рівень стандарту та профільний рівень), дозволяє окреслити чітку методологічну стратегію вивчення драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки, що безпосередньо корелює з теоретичними розділами магістерського дослідження. У структурі обох програм твір посідає центральне місце в межах розділу «Образне слово поетичного модернізму», де він розглядається як найвище досягнення українського неоромантизму. Відповідно до програми рівня стандарту, вивчення твору починається з концептуального усвідомлення ролі родини та культурного оточення у формуванні світобачення письменниці, що стає

логічним переходом до аналізу «неоромантизму як основи естетичної позиції Лесі Українки» [7, с. 19]. Програма профільного рівня доповнює це положення вимогою дослідити «авторську рецепцію українських міфів» [6, с. 28], що дозволяє поєднати літературознавчий аналіз фольклорних джерел із практичними завданнями для здобувачів освіти. У цьому контексті ґрунтовним є дослідження Н. Зарудняк та Т. Лопушан, які аналізують традиції та новаторство письменниці в створенні образів русалок, виокремлюючи їхню видову специфіку (польові, лісові, озерні тощо) як частину цілісного художнього світу [2].

Особливу увагу в програмах приділено жанровій своєрідності твору, яку визначено як «драма-феєрія» [7, с. 20; 6, с. 28]. Методичний аспект цього питання в програмі профільного рівня розкривається через аналіз «єдності трьох світів» як ключової композиційної особливості тексту [6, с. 28], що дає вчителю інструментарій для демонстрації учням цілісності художнього всесвіту Лесі Українки. Логічним продовженням цього аналізу є розгляд конфлікту, який програма рівня стандарту формулює як протистояння між «буденним життям і високими пориваннями особистості, дійсністю і мрією» [7, с. 20]. Цей конфлікт методично реалізується через систему образів, де Мавка і дядько Лев постають як «уособлення духовності і краси», тоді як мати Лукаша та Килина розглядаються як «антиподи головної героїні» [7, с. 19], що втілюють «бездуховність і байдужість до краси» [6, с. 28].

Психологічна глибина твору в методичній площині трансформується у вивчення «симбіозу високої духовності і буденного прагматизму в образі Лукаша» [7, с. 19–20] та аналіз «роздвоєності його душі» [6, с. 28]. Програма вимагає від учнів не просто знання сюжету, а здатності «розкривати красу глибокого почуття» та «аргументовано пояснювати антигуманність меркантильності» [7, с. 19], що відповідає ціннісній складовій компетентнісного підходу Нової української школи. Це створює ґрунт для впровадження інтерактивних методів аналізу психологічного стану героїв.

Програми також орієнтують на використання широкого міжмистецького контексту, що є надзвичайно важливим для формування «естетичного чуття школярів, котрі живуть у постінформаційній реальності» [7, с. 1]. У рубриці «Мистецький контекст» учителю рекомендовано звертатися до ілюстрацій С. Караффи-Корбут, музичних творів П. Чайковського, Ф. Шопена, Р. Шумана та Л. ван Бетховена, а також до екранізацій твору режисерами Ю. Ілленком та М. Мащенко [7, с. 20]. Інноваційним кроком чинної програми є згадка про «комп'ютерну гру «Лісова пісня» (2017)» [6, с. 28], що відкриває перед сучасним вчителем перспективи розробки уроків із використанням гейміфікації та цифрових технологій.

Таким чином, методична система вивчення «Лісової пісні» в 10 класі, згідно з програмою, спрямована на виховання «свідомого ставлення до читання» та формування здатності учнів «зіставляти специфіку розкриття певної теми (образу) в різних видах мистецтва» [7, с. 2, 20], що забезпечує органічний зв'язок між теоретичними здобутками літературознавства та сучасною шкільною практикою.

Реалізація окреслених програмою завдань у сучасній освітній практиці потребує залучення новітніх концептуальних підходів, розроблених провідними українськими методистами, що дозволяє перетворити літературознавчий аналіз на інструмент особистісного розвитку учня. Фундаментальною основою вивчення «Лісової пісні» стає суб'єкт-об'єктна парадигма навчання, де драма-феєрія розглядається не лише як естетичний канон, а як простір для самопізнання підлітка. Як зазначає А. Фасоля, сучасна методика має орієнтуватися на те, що «читання – це не засвоєння суми знань про текст, а передусім діалог, у якому учень знаходить відповіді на власні екзистенційні запити» [9, с. 42]. Це твердження логічно пов'язує дослідження поетики символів із практикою їх інтерпретації в класі: символ сопліки чи образу Мавки стає для десятикласника «кодом внутрішньої свободи, який він має розкодувати через власний життєвий досвід» [9, с. 45].

Продовжуючи лінію філософського осмислення твору, методист Г. Токмань наголошує на важливості екзистенціального підходу під час аналізу драми-феєрії. Дослідниця вказує, що вивчення конфлікту між Лукашем і Мавкою має виходити за межі літературної традиції та фокусуватися на «трагедії втраченого «Я» через невідповідність власним духовним інтенціям» [5, с. 118]. За її переконанням, методична система повинна спонукати учня до роздумів над тим, що «зрада Мавки – це передусім зрада Лукашем своєї творчої сутності, що робить цей образ надзвичайно актуальним для сучасної молоді, яка перебуває у пошуку ідентичності» [5, с. 121].

З огляду на зазначену в програмі «агресивну візуальність» сучасного світу, методисти О. Ісаєва та Ж. Клименко пропонують активніше використовувати стратегії візуалізації та інтермедіальності. Зокрема, О. Ісаєва наголошує, що для покоління «цифрових аборигенів» текст «Лісової пісні» має бути «актуалізований через синергію різних мистецтв, де музичні та живописні коди допомагають учневі глибше відчутти неоромантичну природу твору» [3, с. 15]. Це корелює з програмною вимогою аналізу «мистецького контексту» та дозволяє впроваджувати такі методи, як створення інтерактивних карт символів або медіапроектів. Доповнюючи цю думку, Ж. Клименко зауважує, що «використання елементів гейміфікації, зокрема звернення до візуальних образів мультфільму чи комп'ютерної гри, не спрощує класику, а створює місток для переходу від масової культури до елітарного інтелектуалізму Лесі Українки» [4, с. 84].

Важливим аспектом сучасного вивчення «Лісової пісні» є також екоцентричний підхід, який у 2020-х роках набув особливої гостроти. В. Уліщенко зазначає, що методична модель аналізу драми має базуватися на «концепції козволюції людини і природи, де світ природи постає не фоном, а рівноправним суб'єктом буття» [8, с. 202]. Він акцентує, що «діалог Мавки з деревами та духами лісу в навчальному процесі має інтерпретуватися як модель відповідального співіснування, що формує екологічну компетентність учня» [8, с. 205]. Це положення безпосередньо реалізує наскрізну лінію програми «Екологічна безпека та сталий розвиток», об'єднуючи літературознавчі знання про міфопоетику природи з виховними цілями Нової української школи.

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Синтез методичних концепцій останніх років дозволяє стверджувати, що вивчення «Лісової пісні» у 10 класі має базуватися на принципах антропоцентризму (учень як суб'єкт), екзистенційності (пошук сенсів) та інтермедіальності (зв'язок мистецтв). Такий підхід дозволяє органічно трансформувати літературознавчі висновки щодо неоромантичної природи твору та його складного символічного універсуму, представлені у перших двох розділах нашого дослідження, у дієвий інструмент формування читацької компетентності. Саме через розкриття глибинного психологізму образу Лукаша та розкодування міфопоетичних символів Мавки через призму власного життєвого досвіду десятикласників, класичний текст Лесі Українки перестає бути статичним каноном і стає простором для особистісної рефлексії. Визначені концептуальні засади створюють необхідне підґрунтя для практичного впровадження інноваційних технологій аналізу художньої структури драми-феєрії.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці конкретних методичних моделей уроків із використанням елементів гейміфікації (зокрема на базі комп'ютерної гри «Лісова пісня») та створенні алгоритмів роботи з цифровими медіапроектами. Особливої уваги потребує глибше дослідження екоцентричного підходу як засобу реалізації наскрізних ліній НУШ, що дозволить інтегрувати вивчення української класики в контекст формування глобальної екологічної відповідальності молоді. Подальшого вивчення також заслуговує питання впливу агресивного візуального середовища на специфіку сприйняття неоромантичного тексту «цифровими аборигенами», що відкриває шлях до створення інтерактивних підручників нового покоління.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п> (дата звернення: 28.01.2026).
2. Зарудняк Н. І., Лопушан Т. В. Образи русалок у сюжеті «Лісової пісні» Лесі Українки: традиції і новаторство. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія»)*. 2023. № 11 (17). С. 180–194. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-180-194](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-180-194).
3. Ісаєва О. О. Візуалізація та інтермедіальність у сучасному шкільному курсі літератури : виклики постінформаційної епохи. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2022. № 3. С. 12–18.
4. Клименко Ж. В. Гейміфікація та медіаосвітні технології у процесі вивчення класичної спадщини в 10 класі : методичні рекомендації. *Методичні студії*. 2023. Вип. 5. С. 80–88.
5. Токмань Г. Л. Екзистенціальне прочитання художнього тексту в старшій школі : філософсько-методичний аспект : монографія. Київ : Академія, 2021. 215 с.
6. Українська література. 10–11 класи (профільний рівень) : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / авт. кол.: Г. О. Усатенко (голова), А. М. Фасоля. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2017 (зі змінами 2023 р.). 58 с.
7. Українська література. 10–11 класи (рівень стандарту) : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / авт. кол.: Р. В. Мовчан (голова), Д. І. Дроздовський, Л. Т. Коваленко [та ін.]. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2017 (зі змінами 2023 р.). 64 с.
8. Уліщенко В. В. Екоцентрична парадигма сучасної літературної освіти : від міфопоетики до екологічної компетентності : навч.-метод. посібник. Харків : Основа, 2024. 256 с.
9. Фасоля А. М. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія на уроках літератури в умовах НУШ : теорія і практика діалогічного навчання. Київ : Педагогічна думка, 2020. 240 с.

УДК 811.161.2'282.2

Анна Проданова

ДІАЛЕКТНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови і літератури
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету
Делюсто М. С.

У статті акцентовано на ролі діалектного тексту у формуванні лінгвокультурознавчої компетентності учнів старшої ланки (профільний рівень) у процесі вивчення української мови. Відзначено, що використання діалектних текстів є значущим інструментом вироблення у здобувачів освіти навичок засвоєння констант української національної культури, поглиблення й удосконалення знань з фонетики, лексики та граматики української мови

Ключові слова: українська мова, діалектний текст, лінгвокультурознавча компетентність, профільна школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний освітній процес у старшій ланці закладів загальної середньої освіти орієнтований на формування компетентностей,

необхідних для успішної самореалізації особистості в суспільстві. Однією з ключових у цьому контексті є лінгвокультурознавча компетентність, яка має потужний потенціал для становлення національно свідомої та духовно багатой мовної особистості.

Відповідно до Програми для профільного навчання української мови (філологічний напрям, 10–11 класи) [5], формування лінгвокультурознавчої компетентності є одним із провідних завдань навчання української мови в профільних класах.

Лінгвокультурознавча компетентність реалізується через соціокультурну змістову лінію і передбачає: розвиток цілісного уявлення про мову як національно-культурного феномена; розуміння національної своєрідності української мовної картини світу; засвоєння констант української національної культури та концептуальних лінгвокультур; виховання поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, традицій, культури, історії; формування готовності до міжкультурного діалогу та виховання поваги до інших етносів, їхніх мов і культур; оволодіння уміннями сприймати мову як мистецьке явище, що має естетичну цінність тощо, див. [5, с. 6].

Закономірно, що одним із актуальних завдань сучасної лінгвометодики є пошуки ефективних інструментів формування цієї компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Суголосні із дослідниками (праці Л. В. Рябець [4], Н. А. Цимбал [6], Т. В. Громко [3] та ін.), які наголошують на тому, що опора на діалектний матеріал є одним із дієвих засобів формування україномовної компетентності здобувачів освіти. Зважаючи на те, що сучасна лінгводидактика поєднує компетентнісний і текстоцентричний підходи до опанування всіх рівнів мовної системи [2, с. 1], гадаємо, що саме діалектні тексти – транскрибовані фонозаписи живого мовлення носіїв українських говірок, які містять у собі унікальну етнокультурну інформацію, цінну для вивчення мови та культури українського народу, фіксують народне мовлення, що включає знання про народну творчість, звичаї, обряди, традиційні ремесла, тим самим занурюючи учнів у світ пращурів, доцільно використовувати як інструмент формування лінгвокультурознавчої компетентності учнів старшої ланки.

Мета статті – проаналізувати дидактичний потенціал діалектного тексту як інструменту формування лінгвокультурознавчої компетентності учнів старшої ланки (профільна школа).

Виклад основного матеріалу. Досвід вчителів-словесників засвідчує, що на уроках української мови діалектний текст найвигідніше демонструє і доводить, «що українська мова жива, що вона функціонує не лише в літературній чи суржиковій формі, а має і свої територіальні особливості» [4, с. 329]. Оскільки текст завжди має зміст, іноді навіть сюжет, то це зацікавлює учнів і змушує їх його прочитати, оскільки текст транскрибовано, то це дає змогу повторити фонетичну транскрипцію, основи звукової будови мови, оскільки слова в ньому представлені в контексті, це сприяє кращому засвоєнню їх лексичних значень, пор. [4, с. 329].

Інтеграція діалектних текстів у роботу зі старшокласниками на уроках української мови дає змогу реалізувати й ключові компоненти лінгвокультурознавчої компетентності. Зокрема, діалектні тексти, записані від носіїв українських говірок межиріччя Дністра і Дунаю [3], допомагають учням півдня Одещини пізнати й усвідомити національно-мовну специфіку рідного для багатьох із них цього багатомовного краю, сприяють вихованню любові до своєї говірки та етнічної / субетнічної належності, а через це – поваги та належного ставлення до державної української мови в полілінгвальному ареалі й толерантного – до інших мов і етносів цієї території.

Опрацьовуючи такі діалектні тексти [3], учні закладів загальної середньої освіти регіону мають можливість поглибити знання з фонетики української мови (через вивчення прикладів асимілятивно-дисимілятивних процесів, афери, синкопи, апокопи). Зокрема, особливістю консонантної системи українських південнобессарабських говірок є, на відміну від літературного стандарту, повна або часткова асиміляція за глухістю дзвінких

приголосних на початку і в середині слова у позиції перед наступним глухим (*друшка*, *сад^мка*), асиміляція за місцем і способом творення (*памн'ат'*, *времн'а*), асиміляція за м'якістю і твердістю, в результаті якої відбувається ствердіння [л'] (*сілно*, *болніц'а*); специфічна дисиміляція, насамперед за місцем і способом творення (*трахтор'іст*, *хощте*, *свайба*) [3].

Діалектні тексти дають змогу учням збагатити свій лексичний запас (через розкриття значення багатьох специфічних регіональних діалектних явищ), зокрема тих, що постали внаслідок міжмовної взаємодії. Наприклад, це: а) слова, яких немає в літературній мові (навіть корені таких слів в ній не вживаються), пор., *бурдэй*, *бурдэйка* 'землянка; хатина, халупа', *магар* 'віслюк', 'дурень', *бага* 'місце, де росте виноград', *зэстри* 'придане'; б) слова, яких немає в літературній мові, хоча вони й утворені від загальнослов'янських коренів, наприклад, *вагани*, *ваганц'і*, *ваганкі*, *ваган*, *ваганчик* 'ночви'; в) слова, які мають особливості в словотворенні, наприклад, *біл'ішчий* 'біліший', *туйкы* 'тут', *адіса* 'а ти диви'; г) слова, які в говорах мають відмінності в звуковому складі, наприклад, *в'ітки* 'звідки', *йеден* 'один', *пахмурний* 'похмурий', *партут'іст* 'парашутист' (лексикофонетичний різновид); г) слова, які відрізняються значеннями від відповідних слів літературної мови, наприклад *дуб*, *вішн'а* 'дерево', *йїжа* 'апетит' (семантичні діалектизми).

Діалектні записи слугують безцінним історико-культурним джерелом. Вони містять інформацію з історії формування населених пунктів та міграцій, наприклад, відомості про те, як на півдні Одещини місцеві українці жили під час румунської влади: *при Румін'ііі це ж хаз'айнували все // служіли ту службу тато у Румін'ііі / у гóрод Галáци два гóди // по румін'с'к'і знáли харáшо балáкат' / і оцé такó // [3, с. 175]; ходіла на роботу / по н'іму'ах / заробл'ála // то дес' по сте^ну ходіла // тод'і вже віросла та н'ішла в Румін'ііу // у Румін'ііу ходіли бо с'імн'а велика в нас була / та йїсти не було шо // йа в постól'ах ходіла // йа не знáла чере^віки своїі // у Костáнц'ііі була на робот'і // [3, с. 47].*

Тексти фіксують проведення традиційних українських обрядів, що допомагає формувати ціннісне ставлення до культурної спадщини. Наприклад, діалектні тексти українських південнобессарабських говірок засвідчують, що післявесільний період – четвертий день, в селах регіону мав назву *кури*, *ден' кур*. Відповідно до весільної традиції, у будинках подружжя переодягалися дві смішні пари: чоловіки у жіночий одяг, а жінки – у чоловічий. Переодягнених людей називали *циганами*, що пов'язано з їх подальшою роллю. Цигани з мішком ходили по домівках весільних гостей і збирали в них кур, із яких увечері варили смачний борщ: *борш'і' варили // борш'і' варили напосл'ётку // кури соб'ірали по сел'і // хто гу'л'аў на'сва'б'і // о'д'іва'йуц':а по цигán'с'кі / о / йїзд'ат' соб'іра'йт' кури // вáр'ат' борш'у вéчер'і / це вже на к'інц'і / сва'би // [3, с. 37].* Прикметно, що цигани непомітно крали у господарів якісь речі, зазвичай, старе взуття, одяг або хатні речі (чайник, сокира та ін.). Після вечері, під гучний сміх усіх присутніх ці «подарунки» роздавали гостям: *та соб'ірали // в кого там об'ч'іш'':áлку / в кого там лопáту // а тод'і коли вони йїли кури / то йїм винóсили йак подáрки // а вони / оцé ж нáше! / нáше! // і винóс'ат' тóму лопáту / тóму в'ідрó / в'іник // [3, с. 37].*

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Отже, інтеграція діалектного тексту в роботу зі старшокласниками у процесі навчання української мови дає змогу реалізувати ключові компоненти лінгвокультурознавчої компетентності, а саме: 1) розширення національної мовної картини світу (аналіз діалектної лексики й фразеології допомагає учням розширити свої уявлення про національну специфіку мовної картини світу та зрозуміти, як регіональні особливості доповнюють загальнонаціональну культуру); 2) формування дослідницьких умінь (робота з діалектним текстом стимулює учнів до самостійної філологічної роботи, збору лінгвокраєзнавчого матеріалу та підготовки повідомлень, що розвиває дослідницьку компетентність); 3) виховання ціннісного ставлення (завдяки діалектним текстам, які відображають традиційні цінності та моральні норми, формується ціннісне ставлення до української мови як духовного та

культурного надбання українського народу, а також виховується повага до інших етносів та їхніх традицій); 4) сприйняття мови як мистецтва (діалектне мовлення, насичене колоритом, вчить учнів сприймати мову як мистецьке явище, що є важливим елементом лінгвокультурознавчої компетентності).

Уважаємо, що діалектний текст є не лише об'єктом лінгвістичного аналізу, а й потужним соціокультурним інструментом. Його використання в освітньому процесі старшої профільної школи допомагає реалізувати стратегічні цілі, виховуючи інтелектуально розвинену, національно свідому та духовно багату мовну особистість, що є готовою до ефективної комунікації в полікультурному середовищі.

Література

1. Горохова Т. О. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 20 с.
2. Громко Т. Методика вивчення діалектної лексики в школі. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Філологічні науки. 2008. Вип. 80. С. 271-280.
3. Делюсто М. С. Українська наддунайська говірка: збірник діалектних текстів: навчальний посібник. Ізмаїл: СМІЛ, 2016. 196 с.
4. Рябець Л. В. Діалектний текст – важливе навчальне джерело в курсі «Українська діалектологія». *Діалекти в синхронії та діахронії: текст як джерело лінгвістичних студій*. К., 2015. Вип. 2. С. 332–336.
5. Українська мова. 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія / Авт. кол.: Мацько Л. І., Груба Т. Л., Семенов О. М., Симоненко Т. В. К.: МОН України, 2017. 62 с.
6. Цимбал Н. А. Використання здобутків української діалектології у сучасній лінгводидактиці. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 2. С. 396–403.

Anna Prodanova. Dialect material as a means of forming linguistic and cultural competence in a specialised school

Abstract. *The article focuses on the role of dialectal texts in shaping the linguistic and cultural competence of senior secondary school students (specialised level) in the process of studying the Ukrainian language. It is noted that the use of dialectal texts is an important tool for developing students' skills in assimilating the constants of Ukrainian national culture and deepening and improving their knowledge of Ukrainian phonetics, vocabulary and grammar.*

Key words: *Ukrainian language, dialect text, linguistic and cultural competence, specialised school.*

УДК 373.3.091.26:028

Елеонора Сергієнко

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ТРЕТЬОГО КЛАСУ

Науковий керівник:
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський університет»
імені Т.Г. Шевченка

У розвідці продемонстровано методика з діагностики рівня сформованості техніки читання (на основі роботи В.О. Мартиненко) в учнів третього класу, проаналізовано отримані результати. Зафіксовано вихідний рівень розвитку читацької компетентності.

Ключові слова: початкова школа, компоненти техніки читання, рівні сформованості техніки читання, комплексний підхід.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Діагностика техніки читання у молодших школярів становить необхідний етап педагогічного дослідження, оскільки дозволяє виявити реальний стан сформованості навички і визначити напрями подальшої роботи з учнями. Без об'єктивної оцінки вихідного рівня розвитку читацької компетентності неможливо розробити ефективну систему вправ і прийомів, спрямованих на вдосконалення техніки читання. Саме тому було вирішено провести комплексну діагностику, яка охопить усі основні компоненти техніки читання і дозволить побачити реальну картину стану цієї навички у школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання визначеної проблеми. Техніка читання потребує цілеспрямованої, системної методичної роботи, яка враховує вікові особливості дітей, специфіку художніх текстів і психолінгвістичні механізми читацької діяльності [3]. Проблему розвитку техніки читання досліджували вітчизняні науковці. Так, Н.М. Сіранчук розробила зошити для компетентісно орієнтованих уроків мовлення для 2–4 класів [2]. У навчальному посібнику Т.А. Торчинської запропоновано теоретичні основи та практичні рекомендації щодо організації уроків літературного читання [4]. Дослідники розглядають різні аспекти формування читацької компетентності, пропонують методики діагностики та розвитку техніки читання, досліджують психологічні механізми процесу читання. Однак проблема не втрачає актуальності, оскільки змінюються умови навчання, з'являються нові покоління дітей, виникають нові виклики перед системою освіти. За основу нашого дослідження взято концепцію В. О. Мартиненко, розміщену в методичному посібнику [1].

Мета статті. Метою проведеного дослідження стало визначення рівня сформованості основних компонентів техніки читання в учнів третього класу та виявлення типових труднощів, які виникають у дітей молодшого шкільного віку при читанні текстів різного рівня складності. Окрім загальної оцінки стану навички читання, планувалося виявити індивідуальні особливості формування техніки у різних дітей і встановити можливі причини труднощів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдання дослідження передбачало оцінку швидкості читання кожного учня і порівняння отриманих показників з віковими нормами для третього класу. Також необхідно було визначити рівень правильності читання шляхом підрахунку кількості і характеру помилок, допущених під час читання тексту. Важливим аспектом діагностики стала оцінка виразності читання за такими параметрами, як дотримання пауз, інтонаційне оформлення речень, логічні наголоси. Особливої уваги потребувало з'ясування ступеня усвідомленості читання через відповіді учнів на запитання до тексту різного рівня складності. Це дозволило б побачити не лише технічну сторону читання, а й розуміння дітьми змісту прочитаного.

За основу діагностичної методики було взято комплексний підхід до оцінювання техніки читання, розроблений В.О. Мартиненко [1] і адаптований до мети та завдань цього дослідження. Ця методика передбачає оцінювання всіх чотирьох компонентів техніки читання в умовах, максимально наближених до природної ситуації читання на уроці. Запропоновані авторкою критерії оцінювання були дещо модифіковані, додано кілька додаткових параметрів, що дозволило отримати більш детальну картину стану сформованості навички читання. Зокрема, до методики включено аналіз не лише кількості

помилки, а й їхнього характеру, що важливо для розуміння причин труднощів у конкретних учнів [1, с. 56].

Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи протягом жовтня – листопада поточного навчального року. У ньому взяли участь двадцять п'ять учнів третього класу віком восьми-дев'яти років. Клас можна схарактеризувати як типовий для міської школи, діти мають різний рівень підготовки і відрізняються за темпераментом, здібностями, ставленням до навчання. Для діагностування було обрано художній текст обсягом сто двадцять слів, що відповідав програмним вимогам для третього класу за рівнем складності лексики і синтаксичних конструкцій. Текст містив як прості поширені речення, так і складні конструкції з однорідними членами і сполучниковим зв'язком.

Вибір саме художнього тексту був зумовлений тим, що такі тексти є основою роботи на уроках літературного читання у початковій школі. Оповідання мало чітку сюжетну лінію, головного героя і певну ідею, що давало можливість поставити учням різноманітні запитання після прочитання. Складність тексту була середньою, щоб не ставити дітей у занадто складні умови, але й не робити завдання надто легким. Зазначимо, що підбір відповідного тексту для діагностування є відповідальним моментом, адже від цього залежить об'єктивність результатів. Процедура діагностики проводилася індивідуально з кожним учнем у спокійній обстановці, коли інші діти були зайняті самостійною роботою. Це дозволило створити комфортні умови для дитини і уникнути зайвого хвилювання, яке могло б негативно вплинути на результати. Дітям було роз'яснено, що це не контрольна робота і не буде оцінюватися, а просто спостереження за тим, як вони читають. Така установка допомогла знизити тривожність і отримати більш природні результати. Спочатку дитині пропонували ознайомитися з текстом протягом однієї хвилини, читаючи його вголос у звичайному для неї темпі. Деяким учням вистачало менше часу, деякі не встигали прочитати текст повністю за відведену хвилину.

Під час читання фіксувався час, витрачений на прочитання тексту, кількість і характер помилок, особливості інтонаційного оформлення. Для точності вимірювань використовувався секундомір, помилки позначали у спеціальному протоколі. Після завершення читання учневі ставили запитання трьох типів: репродуктивні, що вимагали простого відтворення фактів з тексту; аналітичні, спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків; оцінні, які передбачали висловлювання власної думки про вчинки героїв чи події. Відповіді дітей також фіксували для подальшого аналізу.

Швидкість читання визначалася шляхом підрахунку кількості слів, прочитаних учнем за одну хвилину. Згідно з чинними нормативами для учнів третього класу на кінець першого семестру швидкість читання має становити шістдесят вісімдесят слів за хвилину. Було розподілено учнів на чотири групи за рівнем швидкості читання: високий рівень, коли дитина читає понад вісімдесят слів за хвилину; достатній рівень при показниках від шістдесяти до вісімдесяти слів; середній рівень від сорока до шістдесяти слів; низький рівень за швидкості читання менше сорока слів за хвилину. Результати показали досить широкий діапазон показників у класі. Високий рівень швидкості читання продемонстрували шестеро учнів, що становить двадцять чотири відсотки від загальної кількості.

Достатній рівень виявлено у дев'яти дітей, тридцять шість відсотків класу. Їхня швидкість читання відповідала віковій нормі, хоча іноді спостерігалися невеликі паузи перед складними словами. Середній рівень зафіксовано у семи учнів, двадцять вісім відсотків, а низький рівень у трьох дітей, дванадцять відсотків. Учні з низькою швидкістю читання виразно затримувалися на кожному слові, часто поверталися до початку речення, щоб перечитати його знову. Вони витрачали на читання тексту значно більше часу, ніж їхні однокласники, і при цьому встигали прочитати лише частину запропонованого матеріалу.

Правильність читання було оцінено за кількістю помилок, допущених учнем під час читання тексту. Враховували різні типи помилок: спотворення звукового складу слова через пропуск, заміну або переставлення літер; повтори складів чи слів; неправильні наголоси;

втрата рядка при переході на новий рядок. Аналіз показав, що найбільш поширеними є помилки, пов'язані зі спотворенням закінчень слів, особливо у довгих словах з декількома складами. Діти часто пропускали або замінювали останні склади, намагаючись читати швидше.

Високий рівень правильності читання, коли учень не допустив жодної помилки або допустив одну дві помилки на весь текст, продемонстрували вісім дітей. Достатній рівень з трьома п'ятьма помилками виявлено у дванадцяти учнів. Середній рівень показали чотири дитини, а низький рівень з більш ніж десятьма помилками лише один учень. Загалом правильність читання у класі виявилася на вищому рівні, ніж інші компоненти техніки. Більшість дітей уже досить впевнено володіють механізмом декодування тексту і допускають помилки здебільшого через поспішність або недостатню концентрацію уваги.

Виразність читання виявилася найменш сформованим компонентом техніки у більшості учнів класу. Багато дітей читали текст монотонно, не дотримуючись пауз на розділових знаках і не використовуючи інтонацію для передачі емоційного забарвлення речень. Варто зазначити, що навіть ті учні, які демонстрували високу швидкість і правильність читання, не завжди могли виразно прочитати текст. Спостерігалася така закономірність: діти, які читають дуже швидко, часто втрачають виразність, оскільки їхня увага зосереджена на темпі, а не на змісті. Високий рівень виразності читання показали лише п'ятеро учнів, які не тільки дотримувалися пауз і правильно оформлювали речення інтонаційно, а й передавали емоції персонажів через зміну темпу і тембру голосу.

Достатній рівень виявлено у восьми дітей, середній у десяти, низький у двох учнів. Діти з середнім рівнем виразності намагалися робити паузи на крапках, але часто пропускали коми і не змінювали інтонацію залежно від типу речення. Окличні і питальні речення у них звучали так само, як розповідні. Учні з низьким рівнем виразності взагалі не використовували інтонаційних засобів, їхнє читання нагадувало механічне озвучування літер без усвідомлення змісту.

Усвідомленість читання оцінювалася за якістю відповідей учнів на поставлені запитання. На репродуктивні запитання більшість дітей відповідали правильно, що свідчить про загальне розуміння фактичної сторони тексту. Учні могли назвати головного героя, пригадати послідовність подій, відтворити окремі деталі сюжету. Труднощі виникали при відповідях на аналітичні запитання, які вимагали встановлення зв'язків між подіями або поясненням мотивів вчинків героїв. Деякі учні, прочитавши текст правильно і навіть виразно, не могли пояснити, чому герой вчинив саме так, або що могло статися далі.

На основі порівняння можна зробити висновок, що швидкість читання не завжди корелює з рівнем усвідомленості. Серед учнів з високою швидкістю читання двоє дітей показали лише середній рівень усвідомленості, тоді як деякі повільні читачі демонстрували глибоке розуміння тексту. Це свідчить про те, що темп читання і розуміння прочитаного є відносно незалежними процесами, які розвиваються за різними траєкторіями. Дитина може навчитися читати технічно правильно і швидко, але це не гарантує автоматичного розуміння змісту. Навпаки, учень із повільним темпом читання може приділяти більше уваги змісту кожного речення і краще розуміти загальний сенс тексту.

Узагальнення результатів діагностики дозволило виділити три групи учнів за загальним рівнем сформованості техніки читання. До першої групи, високий рівень, увійшли п'ятеро дітей, двадцять відсотків класу, які демонструють гармонійний розвиток усіх компонентів техніки читання. Ці учні читають швидко, правильно, виразно і усвідомлено, легко справляються з текстами програмного рівня і можуть працювати з більш складними творами. Вони проявляють інтерес до читання, охоче беруть участь у обговоренні прочитаного, можуть висловити власну думку про твір. Друга група, достатній рівень, включає тринадцять учнів, п'ятдесят два відсотки, у яких окремі компоненти техніки читання сформовані добре, але є певні недоліки в інших компонентах.

Найчастіше у цих дітей страждає виразність читання при задовільних показниках швидкості і правильності. Вони можуть читати відносно швидко і без грубих помилок, але

їхнє читання позбавлене емоційності і інтонаційної виразності. Третя група, середній і низький рівні, налічує семеро учнів, двадцять вісім відсотків, які потребують систематичної додаткової роботи над усіма або більшістю компонентів техніки читання. Ці діти читають повільно, допускають багато помилок, не можуть виразно прочитати текст і мають труднощі з розумінням змісту прочитаного.

Таблиця 1 демонструє розподіл учнів за рівнями сформованості окремих компонентів техніки читання і дозволяє побачити загальну картину стану навички у класі.

Табл. 1

Рівні сформованості компонентів техніки читання в учнів 3 класу (n=25)

Компонент техніки	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
	к-сть / %	к-сть / %	к-сть / %	к-сть / %
Швидкість читання	6 / 24%	9 / 36%	7 / 28%	3 / 12%
Правильність	8 / 32%	12 / 48%	4 / 16%	1 / 4%
Виразність	5 / 20%	8 / 32%	10 / 40%	2 / 8%
Усвідомленість	7 / 28%	11 / 44%	6 / 24%	1 / 4%
Загальний рівень	5 / 20%	13 / 52%	5 / 20%	2 / 8%

Висновки дослідження і перспективи подальшої наукової роботи. Аналіз результатів діагностики виявив кілька типових проблем, характерних для учнів третього класу. Більшість дітей мають труднощі з виразним читанням, що пояснюється недостатньою увагою до цього компонента на попередніх етапах навчання. Учителі часто концентруються на швидкості і правильності читання, вважаючи їх пріоритетними, а виразність відходить на другий план. Частина учнів демонструє невідповідність між швидкістю і усвідомленістю читання, коли прагнення читати швидше призводить до поверхневого сприйняття змісту. Діти намагаються встигнути прочитати якомога більше слів за хвилину, але при цьому не звертають уваги на зміст речень.

Деякі учні мають стійкі помилки певного типу, наприклад постійно спотворюють закінчення слів або плутають схожі за написанням літери, що свідчить про необхідність індивідуальної корекційної роботи. Також виявлено, що здобувачі з різним темпераментом мають різні характерні труднощі. Імпульсивні діти частіше допускають помилки через поспішність, тоді як діти з уповільненими реакціями читають правильно, але дуже повільно. Результати діагностування показали необхідність диференційованого підходу до навчання читання, коли для кожної групи учнів підбираються відповідні методи і прийоми роботи.

Така детальна діагностика має стати основою для подальшої розробки рекомендацій щодо вдосконалення методики навчання читання з урахуванням виявлених труднощів і індивідуальних особливостей учнів.

Література

1. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
2. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 288 с.
3. Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навчально-методичний посібник. Харків: Соняшник, 2020. 176 с.
4. Торчинська Т. А., Гарачук Т. В. Методика навчання літературного читання : навч. посіб. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 133 с.

УДК 378.147:811.111:377

Сергій Гордієнко

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Науковий керівник:
 доктор педагогічних наук, професор
 кафедри педагогіки і психології початкової освіти
 Глухівського НПУ ім. О. Довженка
Пінчук Ірина Олександрівна

У статті визначено педагогічні умови формування англомовної компетентності майбутніх учителів технологій, описано особливості їх застосування у процесі фахової підготовки педагогів.

Ключові слова: *англомовна компетентність, майбутній учитель технологій, освітнє середовище, педагогічні умови, фахова підготовка, цифрові освітні технології.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта спрямована на розвиток компетентної особистості й орієнтує вчителів ЗЗСО на становлення та виховання учнів у міжкультурному середовищі. Сучасний освітній процес закладу вищої освіти – це цілісна педагогічна система, керування якою вимагає системного підходу, ефективність якої визначається результатом діяльності, що забезпечує досягнення поставленої мети. Успішність освітньої діяльності у процесі фахової підготовки визначається низкою факторів, що впливають на становлення компетентного фахівця технологій[3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сьогодні особливо актуальним стало питання дослідження англомовної компетентності майбутніх учителів технологій ЗЗСО. Тому велика кількість українських учених вивчають це питання. Зокрема Ю. Бистрова [1] дослідила застосування інноваційних методів навчання у закладах вищої освіти України. У дослідженні В. Бойчук [2] розкрито особливості організації підготовки майбутніх учителів технологій в умовах інформаційного освітнього середовища. І. Маркусь [3] запропонувала педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами мультимедійних технологій. Ю. Халамендик [4] аналізувала діяльність викладачів закладів вищої освіти з розвитку англомовної професійної компетентності майбутніх фахівців на прикладі студентів спеціальності «Психологія». Колектив вітчизняних учених [5] вивчав специфіку застосування інформаційно-комунікативних технологій у фаховій підготовці інженерів. А. Пашко й І. Пінчук зацентували увагу на розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів засобами мобільних додатків [6].

Таким чином, тема дослідження є актуальною та різні її аспекти розкривалися багатьма вітчизняними вченими, проте залишається недостатньо дослідженим аспект розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки.

Мета публікації: розкрити педагогічні умови розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури було вивчено педагогічні умови розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів технологій, запропоновані українськими вченими в закладах вищої освіти України: спрямованість організації та реалізації аудиторної роботи на позитивно-ціннісне ставлення майбутніх учителів технологій до розвитку професіоналізму; проектування освітнього процесу, що передбачає розроблення змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, педагогічних, дидактичних і методичних завдань, що розв'язуються на практичних заняттях, у ході освітніх проєктів проблемного характеру (технологія проблемного навчання); застосування інноваційних технологій навчання (мультимедійних технологій), що моделюють зміст діяльності вчителя, допомагають наблизити освітній процес до реальної професійної діяльності, рольові та імітаційні ігри тощо (технологія інтерактивного навчання, мультимедійні технології); активізація самостійної роботи студентів, спрямованої на розв'язування професійних завдань в умовах інтерактивного

спілкування (технологія проектного навчання, мультимедійні технології). Однак не всі вище зазначені умови було спрямовано на розвиток саме англомовної компетентності майбутніх учителів технологій.

У сучасному освітньому просторі англомовна компетентність майбутніх учителів технологій є важливим складником професійної компетентності, що забезпечує доступ до міжнародних науково-технічних ресурсів, участь у професійній комунікації та інтеграцію в глобальне освітнє середовище. Ефективність її формування значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов у процесі фахової підготовки. Подальшим кроком нашого дослідження стало визначення педагогічних умов розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки засобом методу експертного оцінювання.

Першою умовою було визначено *формування мотивації до професійного використання англійської мови*, оскільки важливим є розвиток внутрішньої мотивації до використання англійської мови в професійній діяльності. Цьому сприяли: демонстрація практичної значущості мови для професійного зростання; залучення до міжнародного освітнього контенту; участь у конференціях, вебінарах, академічній мобільності; створення ситуацій успішного мовного досвіду. Мотиваційний компонент визначає сталість і результативність професійного навчання.

Інтеграція англійської мови з професійно орієнтованим змістом навчання – стало другою педагогічною умовою в нашому дослідженні. Однією з ключових умов реалізації цієї умови є поєднання мовної підготовки з фаховими дисциплінами. Йдеться про використання англійської мови як засобу опанування професійних знань, що передбачає: вивчення професійної термінології (engineering, materials, design, технологічні процеси); роботу з автентичними технічними текстами та інструкціями; виконання навчальних завдань англійською мовою в межах спеціальних дисциплін; застосування підходу CLIL (Content and Language Integrated Learning). Така інтеграція сприяє формуванню функціональної мовної компетентності в реальному професійному контексті.

Третьою умовою ми визначили *комунікативну спрямованість фахового навчання*. Формування англомовної компетентності потребує організації активної мовленнєвої діяльності, наближеної до професійної комунікації. У процесі практики було визначено найбільш ефективні види роботи на заняттях з англійської мови: професійно орієнтовані діалоги та дискусії; презентації технічних проєктів англійською мовою; моделювання виробничих ситуацій; рольові ігри (teacher – student, engineer – client, project team). Комунікативний підхід забезпечує практичне використання мови як інструменту професійної взаємодії.

Четвертою умовою стало *використання цифрових освітніх технологій під час професійного навчання англійської мови*. Цифрові інструменти розширюють можливості професійно спрямованого англомовного навчання. Практика доводить, що доцільно застосовувати: онлайн-платформи для вивчення професійної лексики; мультимедійні технічні матеріали; міжнародні освітні ресурси та відеолекції; цифрові середовища для спільної роботи над проєктами. Це сприяє розвитку автономності, доступу до автентичної інформації та формуванню цифрово-комунікативної компетентності.

П'ята умова передбачала *організацію проєктно-дослідницької діяльності фахового спрямування англійською мовою*. Проєктне навчання створює умови для комплексного застосування англомовних і професійних умінь: розроблення технічних проєктів з англомовною презентацією; аналіз інноваційних технологій; підготовка дослідницьких звітів англійською мовою; участь у міжнародних освітніх онлайн-проєктах. Проєктна діяльність розвиває критичне мислення, професійну комунікацію та навички співпраці.

Окрім того, варто зазначити, що індивідуалізація та диференціація навчання відіграли важливу роль, оскільки рівень мовної підготовки студентів є неоднорідним, тому необхідно враховувати індивідуальні освітні потреби. Це реалізовувалося через: адаптивні навчальні завдання; різномірні мовні матеріали; персоналізовані освітні траєкторії;

підтримку самостійної роботи. Застосування вище висвітлених педагогічних умов забезпечив поступове та ефективне формування англомовної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розвиток англомовної компетентності майбутніх учителів технологій є результативним за умови комплексного поєднання професійно орієнтованого змісту, комунікативного підходу, цифрових технологій, проєктної діяльності, мотиваційної підтримки та індивідуалізації навчання. Сукупність цих педагогічних умов забезпечує формування здатності до ефективної професійної комунікації в міжнародному освітньому та технологічному середовищі. Доведено, що впровадження мультимедійних технологій у процес формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій сприятиме формуванню вмій і навичок інформаційної і комунікативної взаємодії, збільшенню обсягу навчального матеріалу для творчого засвоєння й подальшого використання.

Перспективи подальшої діяльності вбачаємо в розробленні моделі розвитку англомовної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки.

Література

1. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство : електрон. наук. вид.* 2015. № 1 (4). URL: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf> (дата звернення: 14.12.2024)
2. Бойчук В.М. Організація підготовки майбутніх учителів технологій в умовах інформаційного навчального середовища. *Współczesne tendencje w nauce i edukacji : zbiór artykułów naukowych.* Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour». 2016. Str. 22–27.
3. Маркусь І. С.. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами мультимедійних технологій. *Педагогічні науки.* 2021. Випуск 94. С.93-99.
4. Халеменик Юлія Євгенівна. Розвиток англомовної професійної компетентності викладачів і студентів закладів вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2019. Вип. 1 (15). С. 115-124
5. Kokariyeva, A., Khomenko-Semenova, L., Glushanytsia, N., Ievtushenko, I., Odarchenko, R. *Information and Communication Technologies in the Professional Training of Engineers. International Workshop on Conflict Management in Global Information Networks (CMiGIN 2019).* Lviv. 29 November. 2019. CEUR-WS.org, online.
6. Pashko A., Pinchuk I. Developing the English Language Communicative Competence of Future Teachers by Means of Mobile Apps. *Advances in Transdisciplinary Engineering*, 2024, 48, 746–755. <https://www.icics.net/conf/2023/AIMEE2023/>

Serhii Hordiienko. Pedagogical conditions for the development of English language competence of future technology teachers in the process of professional training

Abstract. *The article defines the pedagogical conditions for the formation of English language competence in future technology teachers and describes the features of their application in the process of professional training of teachers.*

Keywords: *English language competence, future technology teacher, educational environment, pedagogical conditions, professional training, digital educational technologies.*

УДК 004.853

Наїна Дімірова

**ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: КЛЮЧОВІ ПЕРЕВАГИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ**

Науковий керівник:

**доктор педагогічних наук,
професор кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Національного університету кораблебудування і
мені адмірала Макарова
Рускуліс Л. В.**

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення поняття «штучний інтелект», окреслено основні переваги його використання в сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: *штучний інтелект, освіта, освітній процес, цифрові технології, персоналізація навчання, інклюзивність, педагогічні інновації*

Штучний інтелект (далі ШІ) у сучасному глобалізованому світі розглядається як один із ключових чинників формування суспільства, що впливає на способи виробництва, поширення й засвоєння інформації у час стрімкого розвитку цифрових технологій, трансформації соціальних, економічних й освітніх процесів.

Проблема дослідження поняття «ШІ» є актуальною й усебічно розкрита в наукових пошуках О. Баранова, Ю. Бисаги, Д. Белова, Л. Живцової, В. Забровського, Л. Куцак, В.Коваленко, А. Лень, М. Мар'єнко, М. Москалюк, А. Погореленко, С. Паламар, Л. Рускуліс та ін.

Метою статті є аналіз наукових підходів до трактування поняття «ШІ», узагальнення основних дефініцій у сучасному науковому дискурсі й окреслення переваг використання технологій ШІ в освітньому процесі.

Із метою аналізу поняття «ШІ» звертаємося до «Універсального словника-енциклопедії», де визначено, що це «розділ інформатики, предметом досліджень якого є закони розумної поведінки людини (сприйняття, розпізнавання, навчання, користування мовою, творчість), створення формальних моделей такої поведінки та розробка моделюючих її комп'ютерних програм» [10]. О. Баранов переконує, що «штучний інтелект – це інтелект, що має штучне походження та імітує (моделює) певну сукупність когнітивних функцій, еквівалентних відповідним когнітивним функціям людини» [1, с.45]. Нам імпує думка Експертної групи високого рівня Європейської комісії зі штучного інтелекту, на яку покликається О. Баранов, що пропонує розрізняти ШІ як системи, «розроблені людьми, які, отримавши комплексну мету, діють у фізичному чи цифровому світі, сприймаючи навколишнє середовище, інтерпретуючи зібрані структуровані або неструктуровані дані, на основі знань, отриманих з цих даних, приймають найкращі рішення (відповідно до попередньо визначених параметрів) для досягнення заданої мети» [1, с. 40-41]. Заслуговує на увагу міркування М. Мар'єнко та В. Коваленко, які наголошують, що ШІ – «це інструментарій системи чи сервісу, з використанням якого можна збирати та адаптувати дані користувача (або дані, що розміщені у відкритих репозитаріях), та на їх основі генерувати нові рішення чи висновки, відповідно до поданого запиту користувача» [6, с. 50]. Варто звернути увагу на розвідки науковців Ю.Бисаги, Д. Белова та В. Забровського, які виокремлюють ШІ як технологію, що «дозволяє комп'ютерним системам виконувати завдання, які зазвичай потребують людської інтелектуальної діяльності, такі як розпізнавання мови, розуміння текстів, аналіз даних та прийняття рішень» [2, с. 300]. У «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» ШІ потрактовують як «організовану сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» [4]. З огляду на такі дефініції переконуємося, що в сучасному науковому дискурсі поняття «ШІ» трактується багатовимірно й охоплює як теоретичний, так і прикладний аспекти. Аналіз

дефініції засвідчує спільну для дослідників ознаку – орієнтацію на моделювання та імітацію когнітивних функцій людини з метою прийняття рішень, обробки даних та досягнення визначених цілей у цифровому або фізичному середовищі. Водночас відмінності в підходах зумовлені акцентуванням на різних складниках ІІІ: від теорії й технологічного інструментарію до системного бачення його функціонування як сервісу чи комплексу взаємодіючих моделей. Це свідчить про міждисциплінарний характер поняття й потребу його подальшого уточнення залежно від дослідницьких завдань і сфери застосування.

Перехід від теоретичного осмислення поняття ІІІ до аналізу його прикладного використання є логічним і методологічно вмотивованим. Освітня сфера постає одним із ключових середовищ, у яких ІІІ реалізує свій потенціал, оскільки саме тут поєднуються процеси навчання, розвитку особистості й формування професійних компетентностей. Отже, дослідження можливостей і обмежень застосування ІІІ в освіті набуває особливої наукової та практичної значущості.

У сучасних наукових колах представлено ґрунтовні дослідження, в яких висвітлено переваги й недоліки використання ІІІ в освіті. Прикметно, що в «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» однією із вказаних проблем, що потребують рішення, є впровадження інформаційних технологій, частиною яких є технології ІІІ, у сферу освіти, що забезпечить ринок праці конкурентноздатними фахівцями в галузі ІІІ. Дослідники переконують, що впровадження ІІІ в сферу освіти дозволить покращити освітній процес, урізноманітнити й унаочнити навчальний матеріал. Зокрема, Л. Живцова та А. Погореленко доводять, що ІІІ може стати в нагоді не лише студентам, а й викладачам під час підготовки навчальних матеріалів: «Він (ІІІ) може забезпечити підтримку викладача у проведенні занять та оцінюванні знань, використовуючи аналітичні інструменти» [3, с. 67], а також ІІІ «...цілком може бути персональним вчителем. <...>. Сучасні вчителі, які використовують можливості та переваги штучного інтелекту, створюють і значно розширюють не тільки свою міжнародну аудиторію, а й якість взаємодії із тими, кого вони навчають» [8, с. 24].

Уважаємо за доцільне звернутися до з'ясування переваг застосування ІІІ в освіті. Зокрема, М. Мар'єнко та В. Коваленко [6, с. 51-52], покликаючись на праці Awasthi & Soni (2023), наголошують на здатності систем ІІІ до персоналізації та адаптивності навчання, що дозволяє адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб, сильних і слабких сторін учнів; аналізувати стиль навчання й рівень підготовки; забезпечити поетапний перехід між рівнями навчання (від базового до складнішого); підтримувати навчання у власному темпі. Спільним для дослідників є твердження про здатність ІІІ до розширення можливостей оцінювання й зворотного зв'язку, що має спроможність оцінювати як тестові, так і відкриті (описові) відповіді [7; 8]; надавати оперативний, персоналізований зворотний зв'язок у реальному часі [5, с. 29-30]; формувати безпечне освітнє середовище, в якому помилка розглядається як ресурс навчання. ІІІ відкриває можливості розширити доступ до освіти особам з особливими освітніми потребами (зокрема, шляхом озвучення текстів для учнів з вадами зору) [5, с. 29-30]; долати просторові та часові обмеження, забезпечуючи гнучкість навчання [8, с. 26]. Важливою складовою є підтримка педагога й оптимізація освітнього процесу, де ІІІ виконує роль інтелектуального помічника вчителя [5; 9]; інструменту добору й створення навчального контенту відповідно до програми, аудиторії та майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти; засобу врахування корпоративних політик закладу освіти й специфіки освітнього середовища [7, с. 89-90]. Як підкреслюють дослідники ENAI, на дослідження яких покликаються С. Паламар та М. Науменко [11, с. 77], інструменти ІІІ уможливають створення й трансформацію різних типів контенту (тексти, зображення, музику, код); сприяють розвитку креативності, дослідницьких і цифрових компетентностей.

Водночас дослідники наголошують, що ефективність використання ІІІ в освітньому процесі значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти, а також від наявності методичних рекомендацій щодо його впровадження. Без

належного педагогічного супроводу й усвідомленого використання інструменти ШІ можуть втратити свій освітній потенціал і зводитися лише до допоміжних технічних засобів.

Ми повністю погоджуємося з С. Паламар та М. Науменко, що технології ШІ та освіта – нероздільні. Одні науковці висловлюються про можливість загрози і побоювання щодо впровадження даних технологій в освітній процес, інші – активно впроваджують [11, с. 73]. Основне завдання викладача, як наголошує Л. Рускуліс, – спрямувати здобувача освіти й навчити з користю використовувати ШІ для проведення наукових розвідок, добору матеріалу до занять. Обов'язковою вимогою також є організація та проведення заходів, спрямованих на підвищення уваги до дотримання норм академічної етики у ЗВО [12, с. 51].

Отже, аналіз наукової літератури засвідчує бачення ШІ як інструменту індивідуалізації навчання; засобу підвищення ефективності освітнього процесу; чинника демократизації та інклюзивності освіти; каталізатора трансформації традиційних педагогічних практик. Поняття «ШІ» в сучасному науковому дискурсі є багатовимірним, міждисциплінарним і таким, що поєднує теоретичні засади з прикладними технологічними рішеннями. Узагальнення дефініцій дозволяє виокремити спільну концептуальну основу – орієнтацію ШІ на моделювання когнітивних функцій людини з метою обробки інформації, прийняття рішень і досягнення визначених цілей у цифровому або фізичному середовищі.

Водночас аналіз наукових підходів до використання ШІ в освіті дає підстави стверджувати, що його впровадження має значний трансформаційний потенціал, оскільки ШІ постає як інструмент персоналізації й адаптивності навчання, розширення можливостей оцінювання й зворотного зв'язку, забезпечення інклюзивності й доступності освіти, а також оптимізації діяльності педагога. Сукупність цих переваг сприяє підвищенню якості освітнього процесу, його гнучкості й відповідності викликам сучасного суспільства.

Отже, ШІ у сфері освіти доцільно розглядати не лише як технологічну інновацію, а як комплексний педагогічний ресурс, що змінює традиційні освітні практики й потребує подальшого наукового осмислення, зокрема з огляду на умови, межі та етичні аспекти його застосування.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в поглибленому вивченні методичних засад інтеграції ШІ в освітній процес, аналізі етичних і правових аспектів його застосування, а також у дослідженні впливу інструментів ШІ на формування цифрових і професійних компетентностей здобувачів освіти.

Література

1. Баранов, О. А. (2023). Визначення терміну «штучний інтелект». *Інформація і право*, (1 (44)). С. 32-49.
2. Бисага, Ю. М., Белов, Д. М., & Заборовський, В. В. (2023). Штучний інтелект та авторські і суміжні права. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*, 2(76). С. 299-304.
3. Живцова, Л. І. (2023). Штучний інтелект: сутність та перспективи розвитку. *Український журнал будівництва та архітектури*, (3 (015)). С. 66-71.
4. «Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text> (дата звернення – 02.02.2026).
5. Куцак, Л. В. (2025). Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (74). С. 27-37.
6. Мар'єнко, М. В., & Коваленко, В. В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, 1(38). С. 48-53.
7. Москалюк, М. М., Москалюк, Н. В., & Лень, А. В. (2023). Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету», (15). С. 85-96.
8. Погореленко, А. К. (2018). Штучний інтелект: сутність, аналіз застосування, перспективи розвитку. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Economic Sciences*, (32). С. 22-27.

9. Толочко, С. В., Бордюг, Н. С., & Міронець, Л. П. (2023). Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 2(62). С. 25-32.
10. Універсальний словник-енциклопедія URL: <https://558.slovaronline.com/15203-ШТУЧНИЙ%20ІНТЕЛЕКТ> (дата звернення – 02.02.2026).
11. Паламар С, Науменко М. (2024). Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Educological discourse*, 1(44). С. 68-83.
12. Рускуліс Л. Академічна доброчесність: навч-метод. посіб. Миколаїв: Іліон, 2022. 86 с.

Naina Dimirova. Artificial Intelligence: Key Advantages in the Educational Process of Ukrainian Philology Students

Abstract. The article analyzes scientific approaches to defining the concept of artificial intelligence and outlines the main advantages of its use in the modern educational process.

Key words: artificial intelligence, education, educational process, digital technologies, personalization of learning, inclusivity, pedagogical innovations.

УДК 373.3.016:811.161.2

Анжеліка Оверчук

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ІГОР

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики
початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Кухарчук І.О.

У статті висвітлено проблему формування культури мовлення учнів початкових класів в умовах реалізації Концепції Нової української школи. Проаналізовано сутність поняття «культура мовлення» та його складові: нормативний, комунікативний та етичний компоненти. Обґрунтовано психолого-педагогічну доцільність використання лінгвістичних ігор як ефективного засобу розвитку мовленнєвої компетентності учнів 3-го класу. Розглянуто види ігор (дидактичні, сюжетно-рольові, цифрові), що сприяють засвоєнню мовних норм та розвитку комунікативної майстерності.

Ключові слова: культура мовлення, лінгвістичні ігри, початкова школа, молодші школярі, мовленнєва компетентність, ігрові технології.

Постановка проблеми. В епоху глобальних комунікаційних викликів та стрімкого розвитку інформаційних технологій якість мовлення особистості стає визначальним фактором її успішної соціалізації та професійної реалізації. Державний стандарт початкової освіти чітко окреслює мету сучасної школи – всебічний розвиток дитини, її талантів та компетентностей [1]. Серед ключових компетентностей провідне місце посідає вільне володіння державною мовою, що передбачає не лише знання граматичних правил, а й високий рівень культури мовлення.

Однак практика початкової освіти засвідчує суперечність між високими вимогами до мовленнєвого розвитку учнів та домінуванням репродуктивних методів навчання. Традиційні вправи часто призводять до формалізації знань та зниження мотивації школярів.

Особливої гостроти ця проблема набуває у 3-му класі, коли учні переходять від ігрової до навчальної діяльності, але їхня пізнавальна активність все ще потребує емоційного підкріплення. Актуальним стає пошук інструментів, які б гармонійно поєднували навчальний, розвивальний та виховний потенціал. Саме таким засобом є лінгвістичні ігри, що забезпечують природне занурення дитини в мовне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування культури мовлення та використання ігрових технологій є предметом наукового пошуку багатьох вітчизняних учених. Теоретичні засади культури мовлення розкрито у працях І. Огієнка, С.Єрмоленко, Л. Мацько, О. Сербенської. Зокрема, Л. Мацько розглядає культуру мовлення як систему комунікативних якостей: правильності, точності, логічності, багатства, виразності [4].

Методичні аспекти розвитку мовлення молодших школярів ґрунтовно досліджено М. Вашуленком, О. Савченко, Л. Варзацькою, К. Пономарьовою. М. Вашуленко наголошує на комунікативно-діяльнісному підході, визначаючи культуру мовлення як уміння будувати висловлювання згідно з нормами літературної мови [2]. О. Савченко підкреслює важливість діалогічної взаємодії у навчанні [5].

Попри значний науковий доробок, питання системного використання лінгвістичних ігор саме для комплексного формування всіх компонентів культури мовлення (нормативного, комунікативного, етичного) в учнів 3-го класу потребує подальшого вивчення та методичного обґрунтування.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методики використання лінгвістичних ігор як засобу формування культури мовлення в учнів 3-го класу та визначенні ефективних видів ігрової діяльності відповідно до компонентів мовленнєвої культури.

Виклад основного матеріалу. Культура мовлення молодшого школяра – це складний, багатовимірний феномен. У нашому дослідженні ми спираємося на трикомпонентну структуру цього поняття, виокремлюючи нормативний, комунікативний та етичний аспекти.

Нормативний компонент (мовна правильність) є фундаментом культури мовлення. Він передбачає дотримання орфоепічних, лексичних та граматичних норм. Для учнів 3-го класу цей процес є складним через перехід від інтуїтивного мовлення до усвідомленого. Як зазначає М. Вашуленко, засвоєння літературних норм потребує систематичних тренувань у змінних ситуаціях [2].

Комунікативний компонент (мовна майстерність) відповідає за точність, логічність, багатство та виразність мовлення. Це вміння дібрати найбільш влучне слово, побудувати зв'язний текст та емоційно вплинути на слухача.

Етичний компонент (культура спілкування) регламентує поведінку мовця згідно з моральними нормами. В. Сухомлинський влучно зауважував: «Слово – найтонший дотик до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою...» [6, с. 156]. Для сучасних школярів це передусім уміння використовувати етикетні формули, враховувати адресата та дотримуватися тону спілкування.

Психолого-педагогічні особливості учнів 3-го класу (конкретність мислення, емоційність, сенситивність до мовних явищ) роблять гру найефективнішим методом навчання. Лінгвістична гра є тим «містком», який перетворює абстрактне правило на зрозумілий алгоритм дії. Вона дозволяє зняти психологічний бар'єр страху помилки та активізувати пасивний словниковий запас дитини.

Відповідно до визначених компонентів культури мовлення доцільно використовувати різні види ігрової діяльності. Для формування *нормативного компонента* ефективними є дидактичні ігри фонетичного та граматичного спрямування. Наприклад, ігри «Звуковий ланцюжок» або «Спіймай наголос» сприяють корекції вимови. Гра «Редактор», де учні шукають помилки в тексті «блогера», дозволяє розвивати орфографічну пильність, перетворюючи нудну перевірку на захопливе розслідування. Сучасні цифрові

інструменти, такі як Blooket чи Wordwall, дозволяють створити інтерактивні вправи для тренування лексичних норм, що відповідає запитам «екранної культури» сучасних дітей.

Розвиток *комунікативного компонента* найкраще відбувається через творчі ігри та сторітелінг. Технологія «Кубики історій» (Rory's Story Cubes) або ігри типу «Аукціон слів» стимулюють дітей добирати синоніми, епітети, будувати логічно завершені висловлювання. Важливо, щоб такі ігри містили елемент змагання, що мотивує учнів до пошуку найкращого мовного засобу.

Формування *етичного компонента* неможливе без сюжетно-рольових ігор («У магазині», «Інтерв'ю», «Експерсія»). У процесі рольової взаємодії дитина вчиться використовувати формули ввічливості, звертання, розрізняти ситуації спілкування («ти» – «ви»). Як зазначають дослідники, саме в ролі дитина позбувається страху говорити, оскільки говорить нібито не вона, а її персонаж. Це створює безпечний простір для формування комунікативних навичок.

Варто наголосити, що використання ігор потребує від учителя ретельної підготовки та обов'язкового етапу рефлексії. Гра не повинна бути лише розвагою. Після завершення ігрової дії необхідно обговорити з учнями: «Які слова допомогли нам порозумітися?», «Чому виникли труднощі?». Такий підхід формує усвідомлене ставлення до власного мовлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, культура мовлення молодших школярів є інтегративною якістю, що охоплює правильність, майстерність та етику спілкування. Використання лінгвістичних ігор у навчальному процесі 3-го класу є педагогічно виправданим та ефективним шляхом формування цієї якості. Гра дозволяє врахувати вікові особливості дітей, підвищити мотивацію до вивчення рідної мови та забезпечити перехід від пасивного знання правил до їх активного використання у мовленні.

Перспективою подальших наукових пошуків вбачаємо розроблення методичної системи формування культури мовлення засобами лінгвістичних ігор, яка б забезпечувала наступність та інтеграцію ігрових завдань у різні етапи уроку української мови в умовах НУШ.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.02.2026).
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
3. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення в початкових класах : посіб. для вчителів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 184 с.
4. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.

Anzhelika Overchuk. Linguistic Games as a Means of Forming Speech Culture in Primary School Students

Abstract. *The article highlights the issue of forming the speech culture of primary school students in the context of the implementation of the New Ukrainian School Concept. The essence of the concept of "speech culture" and its components: normative, communicative and ethical are analyzed. The psychological and pedagogical expediency of using linguistic games as an effective means of developing the speech competence of 3rd grade students is substantiated. The types of games (didactic, role-playing, digital) that contribute to the assimilation of language norms and the development of communicative mastery are considered.*

Key words: speech culture, linguistic games, primary school, junior schoolchildren, speech competence, game technologies.

УДК 373.3.016:811.161.2:004.77

Катерина Скотар

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і
методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Кухарчук І. О.

У статті обґрунтовано актуальність формування медіаграмотності учнів 3–4 класів в умовах цифровізації освіти. Розкрито сутність понять «медіаосвіта» та «медіаграмотність», окреслено їх взаємозв'язок і значення для розвитку критичного мислення молодших школярів. Доведено, що уроки української мови мають значний потенціал для формування медіакомпетентності через роботу з медіатекстами. Наголошено на потребі вдосконалення методичного забезпечення медіаосвіти в початковій школі.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, початкова школа, українська мова, медіатекст, критичне мислення.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти перебуває в процесі глибоких трансформацій, спричинених глобалізацією, розвитком цифрових технологій та зростанням обсягів інформації. В умовах інформаційного суспільства надзвичайно важливо навчити учнів не лише сприймати й запам'ятовувати інформацію, а й критично її оцінювати, аналізувати джерела, відрізняти достовірні факти від маніпулятивних чи фейкових повідомлень.

Вагому роль у процесі формування медіакомпетентності молодших школярів відіграє навчальний предмет «Українська мова», адже саме через його вивчення діти оволодівають умінням мислити, працювати з текстом, аналізувати інформацію, робити висновки та ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтенсивний розвиток цифрових технологій, зростання впливу соціальних медіа, поява значної кількості джерел інформації потребують формування в молодших школярів здатності критично мислити, усвідомлено сприймати інформацію та відповідально користуватися нею. Ця проблематика знаходить широке відображення в працях українських дослідників, які розглядають медіаграмотність як важливий компонент ключових компетентностей Нової української школи (О. Антонова, В. Андрієвська, Н. Гудима, Ю. Даниляк, А. Єфіменко, О. Ішутіна, О.Ковальчук, Н. Мелекесцева, Н. Олефіренко, Л. Остапенко та ін.). Зокрема, питання дидактичних засад формування медіаграмотності в учнів початкових класів ґрунтовно висвітлено у праці О. Антонової [2]. В. Андрієвська, Н. Олефіренко та Л. Остапенко [1] у своїх дослідженнях розглядають роботу з медіатекстами як ключовий етап розвитку медіаграмотності молодших школярів. У працях Н. Гудими, Н. Мелекесцевої та О.Ковальчук [3] акцентовано увагу на значенні мовно-літературної освітньої галузі у формуванні медіаграмотності. Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що формування медіаграмотності в молодших школярів є надзвичайно актуальною проблемою, яка потребує подальших досліджень у

контексті методики навчання української мови.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методики формування медіаграмотності в учнів 3-4 класів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Щодо поняття «медіаграмотність» учені висувують різноманітні концепції, розглядають різні елементи формування медіаграмотності. На сьогодні ще не сформовано загальноприйнятий, єдиний понятійно-термінологічний апарат. Часто поняття «медіаграмотність» характеризують у сукупності з такими поняттями, як «інформаційна грамотність / культура / компетентність», «медіаграмотність / медіаосвіта/медіакультура», «медіакультура / компетентність / компетентнісний підхід», «аудіовізуальна культура / освіта / грамотність / компетентність», «медіаосвіта», «комп'ютерна / мультимедійна грамотність» та інші.

Термін «медіа» (лат. *medium* – засіб, посередник) часто використовують на позначення засобів передачі, зберігання та відтворення інформації, що слугують для її поширення через простір та час. У сучасній «Енциклопедії освіти» медіаосвіта трактується як «технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет» [5, с. 481].

Медіаосвіту розглядають у сучасній педагогічній літературі як комплексну освітню діяльність, спрямовану на формування в суб'єктів здатності свідомо, критично й етично взаємодіяти з медіапростором (сприймати, аналізувати, інтерпретувати, створювати повідомлення) та забезпечувати інформаційну безпеку. Таке розуміння відображено як у класичних працях з медіаосвіти, так і в українських методичних розвідках, що орієнтовані на навчальну практику Нової української школи. Медіаосвіта охоплює як теоретичний компонент (знання про структуру, роль і механізми дії медіа), так і практичний складник (робота з медіатекстами, створення власного контенту, вправи на фактчекінг).

Результатом упровадження медіаосвіти є зростання рівня *медіаграмотності особистості*, яка охоплює систему знань, умінь і навичок, необхідних для пошуку, критичного аналізу, оцінювання, створення та поширення медіатекстів різних жанрів і форматів, а також для розуміння принципів функціонування медіа в сучасному суспільстві.

Поняття медійної грамотності тісно пов'язане з готовністю людини ефективно користуватися можливостями глобального медіапростору. Вона охоплює соціальні, етичні, культурні та технологічні аспекти взаємодії з медіа. У процесі формування медіаграмотності учні опановують навички безпечного користування інформаційними ресурсами, розвивають уміння самовираження, критичного мислення, формування власної позиції, що сприяє їхній участі в громадському житті та утвердженню незалежних суджень.

Центральною одиницею аналізу в медіаосвітній роботі є *медіатекст* як вербально-візуальний продукт, створений для широкого розповсюдження (стаття, відео, пост, інфографіка тощо). Саме на рівні тексту учні вчаться відрізняти факт від судження, розпізнавати маніпулятивні прийоми, інтерпретувати мету й аудиторію повідомлення. Робота з медіатекстами на уроках мови створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення, уміння аналізувати інформацію, аргументувати власну позицію та формує комунікативну, соціальну і культурну компетентності школярів.

Для початкової школи важливо адаптувати критерії аналізу медіатекстів: увага до очевидних ознак (хто автор, яка мета, які емоційні засоби застосовано), формування навички простого фактчекінгу (перевірка джерел, порівняння повідомлень). В. Андрієвська та співавтори наголошують на ефективності роботи з короткими, структурованими медіатекстами (новинні повідомлення, короткі відеосюжети, інфографіки) як основи методики [1]. Крім того, медіатекст як навчальний ресурс дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки: робота з інфографікою – елементом «читання візуальних даних» – поєднує українську мову, математику й природознавство, що відповідає ідеї інтегрованого

навчання в Новій українській школі.

Необхідною умовою медіаграмотності є *критичне мислення*, що характеризується як сукупність операцій (постановка питань, аналіз аргументів, розмежування фактів і суджень, логічна перевірка). У дослідженнях із початкової освіти наголошують на тому, що розвиток критичного мислення в молодшому шкільному віці має специфічні вимоги – завдання повинні бути конкретними, опрацьованими на прикладах, з опорою на життєвий досвід дитини [6].

Молодший шкільний вік є одним із найвідповідальніших етапів розвитку дитини. У цей час формуються важливі психічні якості особистості, відбувається становлення навчальної діяльності. Межі молодшого шкільного віку можуть бути умовно визначені в інтервалі від 6-7 до 10-11 років. У цьому віці змінюється основний вид діяльності: провідним стає навчальний. Відбувається також зміна соціальної ситуації розвитку в дітей, яка виявляється в розширенні кола осіб. Навчальна діяльність, вимагаючи від дитини нових досягнень у розвитку мовлення, уваги, пам'яті, уяви та мислення, сприяє формуванню психологічних новоутворень, таких як наочно-образне мислення, усвідомлене писемне та усне мовлення, довільність психічних процесів, рефлексія. Зі зміною соціальної ситуації розвитку змінюється й система відносин із дорослими, на перший план виходить система відносин «дитина-вчитель».

У цьому віці дитина починає активно використовувати засоби масової інформації, набувати знань з Інтернету, телебачення та журналів. Ці джерела можуть впливати на дитину як позитивно, так і негативно, тому в дітей молодшого шкільного віку важливо формувати основи медіакомпетентності з метою вибіркового та критичного ставлення до медіа.

Отже, теоретичний аналіз підтверджує концептуальну спроможність використання мовно-літературної галузі для формування медіаграмотності, але одночасно вказує на нагальну потребу в розробленні детальних лінгводидактичних алгоритмів та їх емпіричній перевірці в умовах початкової школи.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що поняття «медіаосвіта», «медіаграмотність» формують взаємопов'язану систему. Медіаосвіта є педагогічним процесом, спрямованим на розвиток здатності свідомо, критично та етично взаємодіяти з медіапростором. Медіаграмотність – це результат медіаосвіти – знання, уміння та навички оцінювати та створювати медіатексти. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні створила необхідну нормативну базу та визначила ключові напрями, важливі й для початкової школи: формування базової медіаграмотності, інтеграція навчальних предметів, підготовка вчителів, захист від дезінформації. Проте практична реалізація досі стикається зі значними перешкодами: фрагментарністю впровадження, дефіцитом підготовлених кадрів, браком адаптованих матеріалів і відсутністю системи оцінювання. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні лінгводидактичної моделі формування медіаграмотності учнів 3–4-х класів, створенні системи вправ і критеріїв оцінювання рівня медіакомпетентності молодших школярів, а також у підготовці методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо інтеграції медіаосвіти в мовно-літературну галузь.

Література

1. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В., Остапенко Л. П. Робота з медіатекстами як ключовий етап у формуванні медіаграмотності учнів початкової школи. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*, 2022, (13), С.104–113.
2. Антонова О. Нова українська школа: дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2020. 96 с.
3. Гудима Н. В., Мелекесцева, Н. В., Ковальчук, О. В. Формування медіаграмотності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі як

одне із актуальних завдань нової української школи. *Психолого-педагогічні науки*, 2021, №1, С. 32–42.

4. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.02.2026).

5. Задорожна І Т., Кузнецова Т. В. Медіаосвіта. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України / Гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 481.

6. Іванов В., Волошенюк, О. Збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2018.

Kateryna Skotar. Developing Media Literacy among 3rd-4th Grade Students in Ukrainian Language Classes

Abstract. The article explores the formation of media literacy in primary school students during Ukrainian language lessons. The psychological and pedagogical principles of media literacy development among primary education students are characterized, and the current state of media literacy formation in the theory and practice of primary language education is analyzed.

Key words: media, media education, media literacy, media competence, media texts, language and literary field.

УДК 373.5.091.33:811.111

Дарія Скрипка

ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
та методики викладання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Кочубей Н. П.

У статті досліджуються теоретико-методичні засади проєктно-орієнтованого навчання (PBL) англійської мови учнів профільної школи. Обґрунтовується ефективність упровадження проєктної технології як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, розвитку критичного мислення, автономності та ключових компетентностей старшокласників в умовах компетентнісного підходу та цифровізації освіти.

Ключові слова: проєктно-орієнтоване навчання (PBL), англійська мова, профільна школа, компетентнісний підхід

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти в Україні характеризується впровадженням компетентнісного підходу, що передбачає орієнтацію навчального процесу на формування ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості. У профільній школі особливого значення набуває підготовка учнів до подальшої професійної діяльності та академічної мобільності, що зумовлює потребу в удосконаленні методів навчання іноземних мов. Традиційні репродуктивні моделі викладання англійської мови не завжди забезпечують достатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, автономності та критичного мислення. У

цьому контексті актуалізується необхідність упровадження діяльнісних технологій, зокрема проєктно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning), яке поєднує засвоєння мовного матеріалу з розв'язанням практично значущих завдань і створенням кінцевого продукту діяльності.

Теоретичні засади проєктного навчання (PBL) були закладені ще на початку ХХ століття у працях Дж. Дьюї, який обґрунтував принципи «learning by doing» – навчання через діяльність [9]. Його послідовник В. Кілпатрік розробив метод проєктів як форму організації навчальної роботи, що ґрунтується на самостійній діяльності учнів, спрямованій на досягнення практичного результату [6]. Сучасні педагогічні дослідження підтверджують високу ефективність цієї технології не лише у формуванні фахової мовної компетентності, а й у розвитку ключових «soft skills», таких як критичне мислення та командна робота. В українському науковому дискурсі питання застосування проєктної методики у викладанні іноземних мов активно досліджували О. Пометун, С. Ніколаєва, І. Олійник та інші. Більшість вітчизняних авторів розглядають проєктне навчання не просто як доповнення до уроку, а як цілісну освітню технологію, спрямовану на формування ключових компетентностей старшокласників.

Проєктно-орієнтоване навчання базується на ідеях соціокультурного конструктивізму (засад В. Сухомлинського, Л. Виготського) та принципах комунікативної методики. Воно передбачає кілька ключових етапів: визначення теми й проблеми, планування діяльності, пошук інформації та розробка проєкту, презентація результатів та рефлексія. Кожна стадія організована таким чином, щоб стимулювати активну групову співпрацю, де учні профільної школи самостійно досліджують матеріал і формулюють рішення. Зарубіжні дослідники акцентують увагу на тому, що PBL зміщує фокус із пасивного засвоєння готових знань на активну пізнавальну діяльність. У процесі реалізації проєкту здобувачі освіти опановують навичку «навчатися вчитися»: вони критично аналізують дані, обирають оптимальні стратегії взаємодії та створюють конкретний інтелектуальний або матеріальний продукт (відеоматеріали, моделі, цифрові презентації тощо), що є об'єктивним результатом їхньої автономної роботи [1, с. 128].

Такий підхід є складником активних та інноваційних методологій, що впроваджуються численними освітніми закладами по всьому світу з метою трансформації традиційного навчання. Сьогодні єдиного загальноприйнятого визначення поняття PBL не існує. Зокрема, Д. Коноард стверджує, що ця методологія має колаборативний характер, оскільки вона передбачає використання групових або індивідуальних форм роботи, де студенти стикаються з реальними проблемами задля пошуку їхніх можливих розв'язань [5, с. 83].

У свою чергу, П. Буєно зазначає, що PBL є інтегративною методикою, яка базується на трьох фундаментальних елементах для досягнення ефективності навчання: інтересах студентів, заздалегідь визначеній навчальній програмі, а також потребах і контексті освітнього середовища [3, с. 91].

Варто також підкреслити думку Л. Чікайзи, яка вказує на те, що методологія проєктного навчання впливає з ідей прогресивної освіти. Останні були розроблені філософами та педагогами, чії праці стали ключовими у впровадженні міжнародних освітніх реформ, спрямованих на реалізацію нових підходів як у викладанні іноземних мов, так і в інших дисциплінах та галузях знань [4].

У процесі викладання англійської мови проєктна діяльність забезпечує природну інтеграцію основних мовленнєвих навичок: читання, аудіювання, письма та говоріння. Під час такої роботи здобувачі освіти профільної школи взаємодіють з автентичними джерелами, аналізують отриману інформацію та обговорюють результати досліджень, презентуючи фінальний продукт іноземною мовою. Використання набутих знань для розв'язання реалістичних завдань переважно відбувається у парах чи групах, що суттєво змінює роль викладача. У межах такого підходу педагог трансформується з єдиного носія

знань у фасилітатора та ментора, який спрямовує навчальний процес, стимулюючи автономію та активність студентів [8].

Реалізація PBL передбачає поетапне планування і підтримку процесу. Насамперед варто чітко окреслити навчальні цілі проєкту та очікувані результати. Наприклад, на етапі планування формулюють, що саме учні повинні дізнатися і як саме це зробити. Важливо також відразу передбачити публічну презентацію напрацювань – старшокласники готують постери, відео або інтерактивні мультимедійні презентації англійською та демонструють їх перед класом. Ключовими етапами проєкту є пошук інформації, обмін даними в групі, підготовка і репетиція виступу, а також рефлексія над результатами [8].

В умовах сучасних викликів в Україні, зумовлених воєнним станом, освітній процес зазнав суттєвих трансформацій, перейшовши переважно у дистанційний або змішаний формат. За таких обставин використання цифрових інструментів стає не просто допоміжним елементом, а критично необхідною умовою для успішної реалізації проєктного навчання (PBL). Спеціалізовані онлайн-платформи, зокрема інтерактивні дошки типу Padlet, Canva, Miro, дошка у відео-конференції Zoom тощо, дозволяють ефективно координувати спільну роботу в умовах територіальної роз'єднаності учасників освітнього процесу. Дослідження підтверджують, що використання подібних ресурсів значно підвищує рівень залученості учнів. Вони виконують роль віртуального простору для «мозкового штурму», де старшокласники спільно структурують ідеї, систематизують зібрану інформацію та презентують проміжні результати у вигляді мультимедійних нотаток. Крім того, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у проєктну діяльність стимулює комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності та критичного мислення, оскільки в цифровому середовищі учні змушені самостійно здійснювати пошук, верифікацію та критичну оцінку джерел іноземною мовою [10, с.169].

У контексті сучасної освітньої парадигми проєктне навчання (PBL) демонструє фундаментальні відмінності від класичної вчителецентричної моделі (teacher-centered model). Традиційний підхід переважно ґрунтується на репродуктивній передачі теоретичного матеріалу та орієнтується на підготовку до стандартизованого оцінювання, що часто зумовлює пасивну позицію здобувачів освіти та сприяє лише короткостроковому механічному запам'ятовуванню інформації. На противагу цьому, проєктна технологія реалізує учнецентричну модель (student-centered model), де вектор навчальної активності зміщується на самого учня. У межах PBL навчальний процес у профільній школі вибудовується навколо розв'язання складних, автентичних проблем, що мають практичне значення, а не формальний характер. Такий підхід стимулює перехід від пасивного споживання контенту до активного конструювання знань, що сприяє глибокому засвоєнню матеріалу та формуванню когнітивної гнучкості. Крім того, на відміну від традиційного навчання, де помилка часто сприймається як негативний результат, у проєктній діяльності вона стає складником дослідницького пошуку та інструментом для критичного переосмислення стратегій діяльності [7, с. 162].

Водночас варто враховувати і певні складнощі, пов'язані з цим методом. Проєктне навчання вимагає від учителя значно більше часу на підготовку та планування, а також наявності відповідних технологій. Крім того, важливо звертати увагу на індивідуальні особливості учнів. Дослідники зазначають, що метод проєктів працює ефективно лише тоді, коли тема є реальною та цікавою для них, а сам процес має чітку структуру. Успіх також залежить від того, чи використовує вчитель диференційований підхід – тобто, чи адаптує він складність завдань під рівень знань кожного учня. Таким чином, ефективність PBL прямо залежить від здатності вчителя збалансувати академічну свободу здобувачів освіти профільної школи із чітким методичним супроводом та моніторингом результатів [2, с. 15].

Отже, проєктно-орієнтоване навчання (PBL) виступає дієвим інструментом реалізації компетентнісного підходу в сучасній профільній школі, забезпечуючи перехід від пасивного засвоєння мовного матеріалу до його активного практичного застосування. Аналіз теоретичних засад та практичного досвіду доводить, що ця технологія не лише

сприяє комплексному розвитку основних мовленнєвих навичок, а й закладає міцний фундамент для формування ключових «soft skills», таких як критичне мислення, командна співпраця та автономність у навчанні. Особливої значущості PBL набуває в умовах сучасних викликів в Україні, де змішаний та дистанційний формати навчання вимагають інтеграції цифрових інструментів та онлайн-платформ для забезпечення ефективної комунікації та координації спільних зусиль учнів профільної школи. Порівняння з традиційними моделями викладання демонструє переваги учнецентричного підходу, де розв'язання автентичних проблем та створення кінцевого продукту стимулюють внутрішню мотивацію старшокласників та забезпечують глибше засвоєння знань. Водночас успішна імплементація методу проєктів у викладання англійської мови у профільній школі вимагає від педагога високого рівня методичної підготовки, здатності до фасилітації та гнучкості у застосуванні диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня. Таким чином, проєктно-орієнтоване навчання є стратегічно важливим елементом модернізації іншомовної освіти, що дозволяє підготувати випускників профільної школи до успішної самореалізації, професійної діяльності та академічної мобільності у динамічному сучасному світі.

Література

1. Abad A., Villafuerte-Holguín J. Implementing project-based learning in english lessons. *Education quarterly reviews*. 2025. Vol. 8, no. 3. URL: <https://doi.org/10.31014/aior.1993.08.03.598> (date of access: 10.02.2026).
2. Bialyk V., Katerenchuk I. The project method in developing students' oral communicative competence in english language lessons. *Germanic philology journal of yuriy fedkovych chernivtsi national university*. 2025. No. 855-856. P. 3. URL: <https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.3-16> (date of access: 13.02.2026).
3. Bueno P. Project-based learning (PBL) and critical thinking skills: a binding relationship. *Interuniversity of teacher training*. 2018.
4. Chicaiza L. Project-Based learning in the development of students' oral production of the english language. Quito : Central University of Ecuador, 2020. URL: <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/72f653a4-a149-49da-80ff-75c64fd10340/content> (date of access: 10.02.2026).
5. Conrad D., Openo J. Assessment strategies for online learning : engagement and authenticity. AU Press, Athabasca University, 2018. 220 p. URL: https://www.aupress.ca/app/uploads/120279_99Z_Conrad_Openo_2018-Assessment_Strategies_for_Online_Learning.pdf (date of access: 09.02.2026).
6. Kilpatrick W. H. "The project method". *Teachers college record*. 1918. No. 19. P. 319–334.
7. Rohmah N., Rosyidha A., Dwi Eko Saputri L. A. Unlocking the potential of project-based learning in english language education: a systematic review of benefits, challenges, and implementation strategies. *Journal of english language teaching and applied linguistics*. 2024. Vol. 6, no. 4. P. 161–167. URL: <https://doi.org/10.32996/jeltal.2024.6.4.17> (date of access: 09.02.2026).
8. Дьоміна І. Проєктне навчання: коротко про головне. *НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/2018/02/21/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/#:~:text=працюють%20в%20парах%20або%20групах> (дата звернення: 09.02.2026).
9. Дьюї Дж. Досвід і освіта. Кальварія, 2003.
10. Костецька Г. Застосування методу проєктів з залученням онлайн-дошки padlet для уроку іноземної мови. *Молодий вчений*. 2021. № 11 (99). С. 168–171. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-11-99-38> (дата звернення: 12.02.2026).
11. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2001. № 1. С. 50–58.

Abstract. *The article examines the theoretical and methodological foundations of project-based learning (PBL) of English language students in a high school. The effectiveness of implementing project technology as a means of forming foreign language communicative competence, developing critical thinking, autonomy and key competencies of high school students in the context of a competency-based approach and digitalization of education is substantiated.*

Key words: *project-based learning (PBL), English language, high school, competency-based approach.*

УДК 373.5.091.33:811.111

Вікторія Стаднік

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИЙОМУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПРОГАЛИНИ

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
іноземних мов та методики викладання,
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Кочубей Н.П.

У статті досліджується доцільність та ефективність використання прийому інформаційної прогалини у навчанні англomовного читання учнів профільної школи. Стверджується, що застосування цього методичного прийому сприяє розвитку стратегічної читацької компетентності, підвищенню розуміння змісту автентичних текстів, активізації пізнавальної діяльності учнів та формуванню мовленнєвої та комунікативної компетентності.

Ключові слова: *англomовне читання, етапи навчання читання, інформаційна прогалина, профільна школа*

Проблема навчання англomовного читання з повним, глибоким розумінням змісту в профільній школі є актуальним питанням сьогодення. В останні роки суттєво зростає потреба у володінні англійською мовою як ефективним засобом доступу до інформації, освіти та міжкультурної комунікації. Знати англійську мову, досконало володіти нею – це потреба сучасного школяра, а також соціальний престиж між однолітками та інструмент у самореалізації в глобалізованому суспільстві. Особливо у часи, коли відбуваються активні євроінтеграційні процеси в Україні, коли кожен майбутній абітурієнт має можливість вступу до закладів освіти інших країн, знання англійської набирає особливої ваги. Означені передумови зумовлюють необхідність достатнього рівня іншомовної підготовки, передусім сформованості вмінь англomовного читання як базового способу опрацювання навчальної й професійно орієнтованої інформації.

У цьому контексті читання англійською мовою в профільній школі стає не лише одним із видів мовленнєвої діяльності, а й важливим джерелом знань, засобом пізнання та саморозвитку учнів старшої школи.

З огляду на зростання вимог до рівня сформованості англomовної читацької компетентності учнів профільної школи, актуалізується потреба пошуку ефективних методичних прийомів, спрямованих на активізацію процесу читання та поглиблення розуміння тексту. Одним із таких прийомів є використання інформаційної прогалини, яка створює умови для цілеспрямованого опрацювання текстового матеріалу, стимулює пізнавальну активність учнів і сприяє більш усвідомленому засвоєнню змісту прочитаного.

Застосування завдань з інформаційною прогалиною дозволяє розглядати читання у профільній школі не лише як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, а як інтерактивний процес, що потребує аналізу, співставлення та обміну інформацією. Саме тому доцільним є звернення до аналізу сучасних наукових досліджень, у яких розглядаються можливості та ефективність використання інформаційних прогалин у навчанні іноземної мови, зокрема в контексті формування навичок англомовного читання.

Метою статті є теоретичне та практичне обґрунтування використання прийому інформаційної прогалини у навчанні англомовного читання учнів профільної школи з метою формування в них стратегічної читацької компетентності, підвищення розуміння змісту автентичних текстів, розвитку комунікативних та когнітивних навичок, стимулювання пізнавальної активності та мотивації до самостійного опрацювання інформації, а також визначення шляхів інтеграції інтерактивних та цифрових методів навчання для підвищення ефективності процесу вивчення англійської мови у старшій школі.

Основоположником прийому інформаційної прогалини та інформаційного переходу у методиці навчання іноземних мов, зокрема англомовного читання, вважають Г.Д. Віддоусона, який у своїй фундаментальній праці переосмислив навчання читання, перевівши фокус із лінгвістичного аналізу тексту на процес комунікативної взаємодії. Він описує вправи, де учні мають витягувати інформацію з тексту для заповнення діаграм або таблиць [19].

У процесі аналізу досліджень останніх десятиліть відзначаємо ефективність прийому інформаційної прогалини у навчанні англомовного читання у профільній школі та розвитку комунікативних навичок. В. Літлвуд розглядав інформаційну прогалину як ключовий елемент навчання на основі завдань [14; 15], Н. С. Прабху підкреслював її простоту для організації взаємного обміну інформацією [16], а Дж. Хармер відзначав мотивуючий і практичний характер таких завдань [12; 13]. Емпіричні дослідження Г.Галфрі, Р. К. Вардані та Н. Нуртетенг [18] показали, що поєднання інформаційної прогалини з грою на переставляння речень сприяє покращенню розуміння прочитаного та мовленнєвої активності учнів. Н. Нурдеві (2019) підтвердила підвищення якості читання та точності мовної продукції під час застосування цих завдань. Вітчизняні дослідники, зокрема С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Скляренко [5] В. П. Бігич, М. М. Бориско та І. В. Борецька [1], Т. П. Пахомова [6], наголошують на можливості активізувати читання та комунікацію через інтерактивні та цифрові технології, трансформуючи пасивне сприйняття тексту на активний пошук інформації та формуючи стратегічну компетентність читача.

За останнє десятиліття дослідники мовної педагогіки приділяють значну увагу застосуванню інформаційної прогалини. Дослідження показують, що використання таких завдань сприяє підвищенню активності учнів та розвитку мовленнєвих умінь, зокрема в усному мовленні [18]. Це дослідження мало на меті покращити розмовні навички студентів першого курсу основних спеціальностей Університету Ха Тінг (HTU) за допомогою вправ на усунення інформаційних прогалин. Дослідження проводилося за двома циклами по три зустрічі для кожного. Дані були зібрані за допомогою спостережень та тестів (попереднього тесту, тесту на проміжок часу та підсумкового тесту). Дії, здійснені в цьому дослідженні, включали застосування вправ на усунення інформаційних прогалин у навчальному процесі, покращення словникового запасу студентів, виступи перед класом та нагородження за найкращі результати. Результат показав, що використання вправ на усунення інформаційних прогалин сприяло покращенню розмовних навичок студентів.

В іншому дослідженні було розглянуто вплив підходу навчання на основі завдань, що включають вправи з поповненням інформаційних прогалин, на навички усного мовлення студентів четвертого семестру програми з педагогіки національних та іноземних мов в університеті провінції Лус Ріос [9]. Було використано змішаний методологічний дизайн, який передбачав збір кількісних даних за допомогою попередніх та подальших тестів з використанням рубрики розмовної мови Cambridge B1, якісні дані за допомогою

опитування, сприйняття та спостережень у класі. Результати продемонстрували значне покращення говоріння студентів з найбільш помітними досягненнями в граматиці та збільшенні словникового запасу.

Наступне дослідження здійснювалося під час упровадження вправ з інформаційною прогалиною та гри з переплутаними реченнями з метою формування навичок розуміння прочитаного [17]. Результати показали доцільність та ефективність використання цього прийому.

За результатами аналізу останніх досліджень можна констатувати, що застосування прийому інформаційної прогалини у навчанні іноземних мов в профільній школі сприяє підвищенню комунікативної активності учнів, розвитку усних мовленнєвих навичок, зростанню словникового запасу та впевненості у використанні англійської мови. Окрім цього, використання інформаційних прогалин у поєднанні з інтерактивними іграми, зокрема з переплутаними реченнями, демонструє ефективність також у формуванні навичок читання та розуміння прочитаного. Таким чином, інформаційні прогалини виступають дієвим інструментом для розвитку ключових мовленнєвих компетентностей і мотивації учнів до активного навчання англійської мови.

Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти у старшій школі зміст обов'язкових освітніх галузей реалізується з урахуванням профільної спрямованості навчання [2].

Особлива увага приділяється використанню стратегій читання для розуміння невідомих мовних одиниць, аналізу окремих фрагментів тексту та виділення найбільш важливої інформації. Учні повинні навчитися систематизувати та коментувати отриману інформацію, що передбачає розвиток аналітичних і критичних навичок, умінь робити узагальнення та співставляти факти.

Таким чином, державні вимоги орієнтовані не лише на технічне опанування читання, а й на формування стратегічної, аналітичної та комунікативної компетентності. Вони створюють методологічну базу для застосування сучасних прийомів навчання читання, зокрема тих, що передбачають активну роботу з інформацією та її трансформацію.

Аналізуючи навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи (Англійська мова) [3; 4] бачимо, що навчання іноземної мови у старшій профільній школі реалізується на базовому та профільному рівнях відповідно до навчального плану та спеціальних програм. Базовий рівень орієнтований на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що дозволяє їм впевнено користуватися мовою у стандартних комунікативних ситуаціях. Профільне навчання, в свою чергу, забезпечує поглиблене та професійно зорієнтоване опанування мовою у межах обраних курсів, що враховують інтереси та освітні потреби старшокласників.

До ключових завдань навчання у програмі належать: здійснення усного та письмового спілкування у межах визначених тем і сфер; розуміння змісту автентичних текстів на слух та читання текстів різних жанрів; застосування знань та умінь, отриманих із рідної мови та інших предметів, для більш усвідомленого засвоєння іноземної; використання невербальних засобів комунікації (за необхідності); критичне оцінювання та практичне використання інформації; ефективне вираження думок, почуттів та ставлення; обрання комунікативних стратегій відповідно до потреб; самостійне застосування навчальних стратегій для подальшого вдосконалення мовної компетентності [3].

Таким чином, навчання мов у старшій школі формує мовну, комунікативну та аналітичну компетентність учнів, розвиваючи навички читання, усного й письмового спілкування та здатність критично працювати з інформацією.

Читання як вид мовленнєвої діяльності є ключовим компонентом формування англійської компетентності здобувачів профільної школи. Воно поєднує рецептивний характер мовленнєвої діяльності та когнітивну активність учнів, спрямовану на осмислення змісту письмового тексту [5]. Через роботу з письмовими текстами здійснюється засвоєння

мовного матеріалу, розвиток граматичних і лексичних навичок, мислення, пам'яті та умінь усного мовлення. Читання виступає засобом передачі досвіду, формує уміння користуватися іншомовними джерелами інформації та задовольняє пізнавальні й творчі потреби учнів.

В освітньому процесі профільної школи провідне місце посідає ознайомлювальне читання, що дозволяє швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, визначати основну ідею та ключові факти тексту, а переглядове та вивчаюче читання забезпечують глибше опрацювання та критичне осмислення змісту [1, с.377].

Тексти для читання слід добирати з урахуванням ідейно-виховної, пізнавальної цінності та вікових і психологічних особливостей учнів, а система вправ має охоплювати дотекстовий, текстовий і післятекстовий етапи [1, с.378].

На дотекстовому етапі навчання читання учнів профільної школи інформаційна прогалина має прогнозувальний характер і спрямована на активізацію фонових знань та формування мотивації до читання. До таких вправ можемо віднести: читання заголовка або початкового речення тексту та висловлення припущення щодо його змісту; визначити, у якому абзаці міститься відповідь на конкретне запитання; визначити, про які аспекти, проблеми не йтиметься в тексті (на основі заголовка); обрати з ряду малюнків ті, що, на думку учнів, ілюструють можливий зміст тексту; співвіднести ключові слова або твердження з імовірною тематикою тексту. Інформаційна прогалина полягає у відсутності повної інформації про зміст тексту, яку учні намагаються передбачити до читання [5].

На текстовому етапі інформаційна прогалина спрямована на вибіркове або повне вилучення змістової інформації з тексту. До цієї групи вправ належать: дібрати до запитань правильні відповіді за основним змістом тексту; послухати або прочитати твердження та виправити ті, що не відповідають змісту прочитаного; визначити, у якому абзаці міститься відповідь на конкретне запитання; знайти речення, що підтверджують або спростовують подані твердження; відновити пропущені логічні зв'язки між частинами тексту; дібрати заголовки до абзаців тексту; вибрати з кількох варіантів твердження, які точно відображають інформацію тексту. У цих вправах прогалина виникає між текстом і завданням, яке не може бути виконане без уважного читання та аналізу змісту.

На післятекстовому етапі інформаційна прогалина пов'язана з інтерпретацією, узагальненням і трансформацією інформації. До таких вправ належать: скласти план тексту та дібрати до кожного пункту речення з тексту, які його уточнюють; вибрати з оціночних суджень те, яке відповідає власному розумінню проблеми, порушеної в тексті; сформулювати головну проблему тексту в одному реченні; обрати аргумент, який найкраще підтверджує позицію автора; доповнити текст власним завершальним абзацом; порівняти позицію автора з власною та аргументувати відмінності; висловити власну думку щодо змісту тексту та дати йому оцінку. Інформаційна прогалина на цьому етапі полягає у відсутності готової структурної або оцінної моделі тексту, яку учні мають створити самостійно на основі прочитаного.

У сучасних умовах розвитку цифрових технологій та зростання інтересу учнів до мультимедійного контенту доцільним є використання відеоматеріалів із субтитрами іноземною мовою як засобу навчання читання. Перегляд автентичних відео з субтитрами поєднує сприймання інформації на слух і зорове читання тексту, що сприяє кращому розумінню змісту та засвоєнню лексики. З метою активізації читацької діяльності такі матеріали можуть супроводжуватися завданнями з елементами інформаційної прогалини. Наприклад, клас поділяється на групи, кожна з яких переглядає різні фрагменти відео або різні відеоматеріали, після чого учні обмінюються отриманою інформацією та спільно відновлюють повний зміст сюжету. Такий підхід стимулює уважне читання субтитрів, розвиток пам'яті, мовлення й комунікативної взаємодії між учнями.

Отже, використання прийомів інформаційної прогалини в системі навчання англomовного читання в профільній школі забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів, сприяє глибшому розумінню змісту текстів та перетворює читання з пасивного

процесу на інтерактивну комунікативну взаємодію. Запропонована система вправ, організована відповідно до дотекстового, текстового та післятекстового етапів, створює умови для формування стратегічної читацької компетентності та розвитку мовленнєвих умінь старшокласників.

Практична цінність дослідження полягає в розробці системи вправ, які можуть бути використані вчителями англійської мови у профільній школі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої методики та розширенні її можливостей за рахунок цифрових і мультимедійних технологій.

Література

1. Бігич В. П., Бориско М. М., Борецька І. В. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова від 25 липня 2024 р. № 851. Київ : Урядовий кур'єр, 2024. 405 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (профільний рівень) . URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 05.02.2026).
4. Модельні навчальні програми з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти (10–11 класи, профільний рівень) . URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 05.02.2026).
5. Ніколаєва С. Ю., Скляренко Н. В. Сучасні технології навчання іншомовного читання в закладах загальної середньої освіти // *Іноземні мови*. 2018. № 3. С. 3–10.
6. Пахомова Т. П. Інноваційні підходи до навчання англійської мови у старшій школі : монографія. Київ, 2015. 240 с.
7. Пахомова Т. П. Сучасні методики навчання англійської мови у профільній школі : навчально-методичний посібник. Київ, 2025. 168 с.
9. Analysis of Students' Motivation to Speak through Information Gap Task Activities . 2023. URL: <https://ejournal.iainkendari.ac.id/index.php/allughawiyaat/article/view/3381> (дата звернення: 05.02.2026).
10. Boosting Students' Speaking Skill Through Information Gap Activities . 2025. URL: <https://ejournal.uniska-bjm.ac.id/index.php/elt/article/view/16476> (дата звернення: 05.02.2026).
11. Boosting Students' Speaking Skill Through Information Gap Activities // *Language Learning Studies*. 2025. Vol. 10, № 1. С. 15–28.
12. Harmer J. *How to Teach English*. Harlow : Pearson Longman, 2001. 198 p.
13. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow : Pearson, 2015. 446 p.
14. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 108 p.
15. Littlewood W. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 320 p.
16. Prabhu N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press, 1987. 153 p.
17. The Implementation of Information Gap Activity and Jumbled Sentence Game in Teaching Reading Comprehension . 2023. URL: <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/55873> (дата звернення: 05.02.2026).
18. Using Information Gap Activities to Enhance Students' English Speaking Performance . 2023. URL: <https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/view/6638> (дата звернення: 05.02.2026).
19. Widdowson H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford : Oxford University Press, 1978. 168 p.

Viktoriia Stadnik. Teaching English Reading in Specialized Schools through the Information Gap Approach

Abstract. *The article investigates the feasibility and effectiveness of using the information gap technique in teaching English reading to students of a specialized school. It is argued that the use of this methodological technique contributes to the development of strategic reading competence, increased understanding of the content of authentic texts, activation of students' cognitive activity, and the formation of speech and communicative competence.*

Key words: *English reading, stages of learning to read, information gap, specialized school.*

УДК 373.5.016: 821(100)+94(477) :008

Владислав Федоров

ВЗАЄМОДІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Науковий керівник:
доктор філософії, старший викладач
кафедри історії, правознавства та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
Мінченко М.В.

У статті досліджується проблема інтеграції зарубіжної літератури та історії України в сучасній школі через призму культурологічного підходу. Автор аналізує методичні шляхи взаємодії цих дисциплін, що сприяють формуванню цілісної картини світу у здобувачів освіти. Особлива увага приділяється образу України в західноєвропейському літературному дискурсі та компаративному аналізу історичних контекстів. Обґрунтовано роль такої взаємодії у вихованні національної самоідентифікації та критичного мислення учнів.

Ключові слова: *інтеграція, зарубіжна література, історія України, культурологічний аспект, освітній простір, міжпредметні зв'язки, діалог культур*

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації змісту середньої освіти особливої актуальності набуває інтегративний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін. Зарубіжна література не існує у вакуумі; вона є віддзеркаленням глобальних історичних процесів, які часто перетиналися з українським культурним кодом. Для майбутнього вчителя історії важливо розуміти, як світові літературні шедеври інтерпретували події на теренах України та як український контекст впливав на творчість іноземних авторів. Проблема полягає у необхідності подолання «ізолюваності» предметів та формування у здобувачів освіти цілісної картини світу, де історія України є органічною частиною загальноєвропейського культурного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємодії літератури та історії досліджували такі вчені, як О. Сухомлинська (історико-педагогічний аспект), М. Наєнко, який спеціалізується на історії літературознавства та літературного процесу як цілісної системи; О. Галич, який досліджує документалістику, мемуаристику та життєписи (біографістику) - жанри, що стоять на межі історії та фікції; В. Панченко - відомий своїми розвідками про історичні контексти творчості класиків (зокрема Пантелеймона Куліша та Володимира Винниченка). Питання взаємодії літератури та історії є міждисциплінарним, тому його досліджували як літературознавці, так і історики, що працюють на перетині культурної антропології та інтелектуальної історії. Вплив літератури, що створює «образ

історії», на свідомість нації описували: Г. Грабович, зокрема його праці (до прикладу, про Тараса Шевченка) змінили уявлення про те, як поет створює міфологізовану історію України, що стає основою національної ідентичності; Т. Гундорова, яка досліджує, як література відображає історичні злами, культурні кризи та перехідні епохи (від модернізму до постколоніалізму); Оксана Забужко, яка відома передусім як письменниця, має філософсько-літературознавчі праці (наприклад, «Шевченків міф України», «*Notre Dame d'Ukraine*»), що є глибоким дослідженням того, як література зберігає історичну суб'єктність нації.

Окремі вчені аналізували, як саме історія перетворюється на художній текст. Зокрема, один із найгрунтовніших дослідників історичного роману М. Ільницький у своїх працях (наприклад, «*Людина в історії*») аналізує, як українська література ХХ століття осмислювала минуле. М. Наєнко досліджує розвиток літературного процесу в тісному зв'язку з національною історією. Його праця «*Художня література України. Від міфів до реальності*» є базовою для розуміння цієї взаємодії.

Проте аспект підготовки майбутніх учителів історії через призму літературної рецепції потребує глибшого вивчення.

Мета статті – проаналізувати точки дотику зарубіжної літератури з історією та культурою України, а також обґрунтувати значення цих зв'язків для формування історичної свідомості здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Україна історично була перехрестям цивілізацій, що знайшло яскраве відображення у світовій літературі. Реалізація міжпредметних зв'язків між зарубіжною літературою та історією України в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) не є просто методичним прийомом, а стратегічною необхідністю. Для вчителя історії літературний твір виступає як «дзеркало епохи», що дозволяє учням перейти від сухої хронології дат до емпатійного сприйняття минулого.

1. Методика використання зарубіжної класики як історичного джерела.

У педагогічній практиці важливо розрізняти історичну правду та художній вимисел. Майбутній учитель має навчити здобувачів освіти деконструювати текст. Наприклад, вивчаючи тему «Українські землі у складі Російської імперії (XIX ст.)», доцільно звернутися до подорожніх нотаток або творів іноземних авторів, які відвідували Україну (Оноре де Бальзак, Проспер Меріме).

Практичний аспект: Аналіз листа Бальзака про «українські чорноземи» та побут поміщицького маєтку у Верхівні дає учням уявлення про аграрний характер економіки та соціальну ієрархію того часу значно ефективніше, ніж статичні таблиці підручника.

2. Концепція «Українського тексту» у світовій літературі як засіб формування національної ідентичності.

Важливим елементом викладання історії є демонстрація того, що Україна завжди була частиною загальноєвропейського культурного ландшафту. Світова література дає для цього багатий матеріал:

- **Доба античності:** Вивчення «Одіссеї» Гомера або трагедій Евріпіда (наприклад, «Іфігенія в Тавриді») дозволяє вчителю історії інтегрувати матеріал про грецьку колонізацію Північного Причорномор'я. Учні сприймають територію України не як периферію, а як арену дій класичних героїв світового епосу.

- **Козацька доба в європейському романтизмі:** Особливу увагу слід приділити «мазепіані». Поеми Дж. Байрона та В. Гюго «Мазепа» є ідеальним матеріалом для уроку-дискусії про те, як образ реальної історичної постаті трансформувалася в загальноєвропейський міф про борця за свободу. Це дозволяє вчителю порушити питання про політичні альянси України у XVIII ст. та сприйняття козацької державності в Європі.

3. Міжпредметна інтеграція у висвітленні трагічних сторінок ХХ століття.

У викладанні теми Другої світової війни вчителю історії складно обійтися без залучення творчості поетів «Празької школи» або західних авторів, чия біографія пов'язана з Україною. Яскравим прикладом є постать Пауля Целана. Його поезія, зокрема «Фуга

смерті», написана під впливом трагедії Голокосту на українських теренах (Чернівці), стає найпотужнішим емоційним акцентом під час вивчення нацистського окупаційного режиму.

4. Формування критичного мислення через компаративний аналіз.

Майбутній учитель історії повинен використовувати літературні твори для розвитку навичок критичного аналізу. Наприклад, порівняння опису Запорозької Січі у повісті М.Гоголя «Тарас Бульба» (яка вивчається в курсі зарубіжної літератури) з документальними даними про козацький устрій, дозволяє учням зрозуміти різницю між романтизованим літературним образом та історичною реальністю. Це стимулює розвиток дослідницьких навичок, коли учень змушений звертатися до першоджерел, щоб підтвердити або спростувати авторську візію.

Таблиця 1. Матриця міжпредметної інтеграції (Історія України – Зарубіжна література)

Історична епоха	Твір зарубіжної літератури	Навчальна мета
Княжа доба (Київська Русь)	«Слово про Ігорів похід» (в контексті світового епосу)	Формування уявлення про місце України в середньовічній Європі.
Гетьманщина (XVIII ст.)	Вольтер «Історія Карла XII»	Аналіз геополітичного вибору Івана Мазепи через іноземне джерело.

5. Використання краєзнавчого компоненту.

Для майбутнього вчителя історії важливо залучати літературні пам'ятки, що мають прив'язку до конкретного регіону України. Літературні музеї (наприклад, Бруно Шульца в Дрогобичі або Джозефа Конрада на Житомирщині) стають об'єктами історичних екскурсій, де зарубіжна література виступає як провідник до розуміння полікультурної історії українських міст.

Можна виділити кілька ключових ліній взаємодії:

1. **Україна як простір козацької вольниці в європейському романтизмі.** Образ Івана Мазепи у творах Дж. Байрона («Мазепа»), В. Гюго та Ю. Словацького став символом тираноборства та романтичного героя. Для історика ці твори є важливими не як документальні джерела, а як свідчення того, як українська історія формувала європейський інтелектуальний дискурс XIX століття.

2. **Антична спадщина Північного Причорномор'я.** Твори Гомера, Овідія та Геродота безпосередньо пов'язані з територією сучасної України. Вивчення «Одіссеї» паралельно з історією колонізації Причорномор'я дозволяє учням візуалізувати античну добу на власних землях.

3. **Київ як культурний центр у літературі XX століття.** Творчість таких авторів, як Й. Рот чи Р. М. Рільке, містить глибокі рефлексії над українським ландшафтом та історичними зсувами (Перші визвольні змагання, руйнація імперій).

Інтеграція літературного матеріалу на уроках історії дозволяє вчителю використовувати метод персоніфікації історії. Наприклад, через листи Оноре де Бальзака, написані з Верхівні, учні можуть краще зрозуміти соціально-економічний стан Правобережної України середини XIX ст.

Особливе місце посідає компаративний аналіз. Порівняння «Тараса Бульби» М.Гоголя (як частини світового літературного канону) з історичними реаліями Козаччини допомагає критично оцінювати художню вигадку та історичну правду. Це розвиває критичне мислення, що є пріоритетом спеціальності «Середня освіта (Історія)».

Висновки. Включення зарубіжної літератури в контекст історії України дозволяє:

- сформуванню у школярів розуміння України як суб'єкта світової історії;
- гуманізувати історичну освіту, наповнюючи її емоційними образами;
- розвивати міжпредметні компетентності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці конкретних методичних рекомендацій для вчителів історії щодо використання художніх текстів зарубіжних авторів як візуалізацій історичних епох.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. К., 2016. 34 с.
2. Ісаєва О. О. Культурологічний підхід до вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітній школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2010. № 5. С. 2–5.
3. Клименко Ж. В. Теорія і технологія взаємопов'язаного вивчення зарубіжної та української літератур у середній школі : монографія. К. : Ленвіт, 2006. 336 с.
4. Наливайко Д. С. Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст. К. : Основи, 1998. 578 с.
5. Чижевський Д. І. Історія української літератури. К. : Академія, 2003. 568 с.

Vladyslav Fedorov. Interaction of Foreign Literature and History of Ukraine in the Educational Space: Cultural Aspect

Abstract. The article explores the issue of integrating Foreign literature and History of Ukraine in modern schools through the culturological approach. The author analyzes the methodical ways of interaction between these courses, which contribute to the formation of students' holistic worldview. Particular attention is paid to the image of Ukraine in Western European literary discourse and a comparative analysis of historical contexts. The role of such interaction in the upbringing of national self-identification and critical thinking of students is substantiated.

Key words: integration, foreign literature, history of Ukraine, culturological aspect, educational space, interdisciplinary connections, dialogue of cultures.

УДК 811.161.2:37

Олена Хоменко

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ

У статті досліджується проблема формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі вивчення української мови. Аналізуються основні методи та прийоми навчання, спрямовані на розвиток усного й писемного мовлення. Доводиться, що застосування комунікативного підходу, текстоцентричної методики та інтерактивних форм роботи сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу й формуванню мовної особистості учня.

Ключові слова: українська мова, мовленнєва компетентність, методика навчання, комунікативний підхід, мовна освіта.

Українська мова як державна є важливим чинником формування національної ідентичності, мовної культури та громадянської свідомості особистості. У сучасних умовах реформування освіти, оновлення змісту навчальних програм і впровадження компетентнісного підходу особливої актуальності набуває проблема формування мовленнєвої компетентності учнів, що неодноразово підкреслюється в працях сучасних науковців-методистів [9, с. 34; 10, с. 18]. Вона передбачає не лише засвоєння мовних знань і норм, а й здатність ефективно використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях повсякденного й навчального спілкування [3, с. 27].

Сучасна методика навчання української мови орієнтується на розвиток мовної особистості учня, здатної до усвідомленого мовлення, аргументованого висловлення думки

та адекватного сприйняття чужого висловлювання [5, с. 41]. У цьому контексті мовленнєва компетентність виступає ключовим результатом навчання, що визначає рівень загальної культури й комунікативної підготовки здобувачів освіти [1, с. 56].

Проблема формування мовленнєвої компетентності учнів неодноразово ставала предметом досліджень вітчизняних учених-методистів. У наукових працях наголошується на важливості комунікативного підходу, текстоцентричного навчання, інтеграції мовної теорії з практикою мовлення [3, с. 19; 8, с. 63]. Дослідники підкреслюють, що традиційна орієнтація лише на засвоєння граматичних правил і правописних норм не забезпечує достатнього рівня мовленнєвого розвитку учнів [6, с. 72].

Аналіз наукових публікацій свідчить, що ефективне формування мовленнєвої компетентності можливе за умови активної мовленнєвої діяльності учнів, системного використання комунікативних завдань і створення мовленнєвого середовища на уроці [4, с. 38]. Водночас проблема добору оптимальних методів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток мовлення, потребує подальшого наукового осмислення [2, с. 91].

Метою статті є аналіз особливостей формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови та визначення ефективних методів і прийомів сучасної методики навчання.

Мовленнєва компетентність охоплює вміння слухати, говорити, читати й писати відповідно до норм сучасної української літературної мови [7, с. 54]. Вона формується у процесі цілеспрямованої роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності та потребує системного підходу з боку вчителя [1, с. 102]. Важливим завданням є створення умов, за яких учні матимуть можливість активно використовувати мову як засіб спілкування [6, с. 88].

Ефективним засобом розвитку мовленнєвої компетентності є комунікативні вправи, що моделюють реальні мовленнєві ситуації: діалоги, полілоги, дискусії, інтерв'ю, рольові ігри, творчі письмові роботи [3, с. 44]. Такі завдання сприяють формуванню вмінь самостійного висловлювання, розвитку логічного мислення та мовної креативності учнів [5, с. 67].

Особливу роль у формуванні мовленнєвої компетентності відіграє робота з текстами різних стилів і жанрів. Текстоцентричний підхід дозволяє розглядати мовні явища в контексті, формувати навички аналізу, інтерпретації та створення власних висловлювань [8, с. 29]. Робота з художніми, публіцистичними та науково-популярними текстами сприяє збагаченню словникового запасу та розвитку мовного чуття учнів [2, с. 113].

Важливе значення має застосування інтерактивних методів навчання, які забезпечують активну участь учнів в освітньому процесі. Робота в парах і групах, колективне обговорення проблемних питань, мовні проєкти та презентації сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок співпраці [10, с. 76].

Не менш важливою умовою формування мовленнєвої компетентності є систематичний зворотний зв'язок між учителем і учнями. Аналіз мовленнєвих помилок, корекція висловлювань, заохочення до самоконтролю та самооцінювання сприяють усвідомленому засвоєнню мовних норм і вдосконаленню мовлення [7, с. 98].

Поєднання комунікативного, текстоцентричного та інтерактивного підходів забезпечує ефективність мовної освіти та сприяє розвитку мовної особистості учня [5, с. 122; 8, с. 84].

Отже, формування мовленнєвої компетентності учнів є однією з актуальних проблем сучасної методики навчання української мови. Реалізація комунікативного підходу, використання інтерактивних методів і текстоцентричної методики підвищують ефективність освітнього процесу [3, с. 61].

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методів роботи над мовленням учнів, розробленням методичних рекомендацій щодо інтеграції традиційних та інноваційних форм навчання, а також із використанням цифрових ресурсів у процесі викладання української мови [4, с. 119].

Важливим аспектом формування мовленнєвої компетентності учнів є розвиток умінь адекватного мовленнєвого реагування залежно від комунікативної ситуації. Учні повинні навчитися враховувати мету висловлювання, адресата мовлення, умови спілкування, що є необхідною передумовою ефективної комунікації [3, с. 52]. У процесі навчання української мови доцільно систематично залучати завдання, спрямовані на моделювання різних соціально-комунікативних ролей, що сприяє формуванню мовленнєвої гнучкості та комунікативної доцільності мовлення.

Одним із ефективних шляхів розвитку мовленнєвої компетентності є впровадження проблемно-пошукових методів навчання. Постановка проблемних питань, аналіз мовленнєвих ситуацій, обговорення спірних мовних явищ активізують пізнавальну діяльність учнів та стимулюють їх до самостійного мовленнєвого висловлювання [4, с. 64]. Такі методи сприяють розвитку критичного мислення, умінню аргументувати власну позицію та коректно відстоювати її в процесі спілкування.

Значну роль у формуванні мовленнєвої компетентності відіграє міжпредметна інтеграція. Поєднання уроків української мови з літературою, історією, громадянською освітою створює умови для використання мовних знань у ширшому пізнавальному контексті [10, с. 93]. Робота з міжпредметними текстами сприяє розвитку навичок аналізу інформації, формуванню зв'язного мовлення та збагаченню словникового запасу учнів.

У сучасній методиці навчання української мови важливе місце посідає використання цифрових та мультимедійних ресурсів. Електронні підручники, інтерактивні вправи, онлайн-платформи, відеоматеріали створюють додаткові можливості для організації мовленнєвої діяльності учнів і підвищення мотивації до навчання [9, с. 71]. Використання цифрових інструментів дозволяє урізноманітнити форми роботи, забезпечити індивідуальний темп навчання та залучити учнів до активної мовленнєвої практики.

Особливого значення набуває формування навичок усного монологічного мовлення. Учні повинні навчитися будувати логічно структуровані висловлювання, дотримуватися норм літературної мови, використовувати мовні засоби відповідно до стилю й жанру мовлення [1, с. 134]. Доцільним є систематичне виконання завдань на складання усних повідомлень, виступів, переказів, презентацій, що сприяє розвитку мовленнєвої самостійності та впевненості учнів.

Не менш важливим є розвиток діалогічного мовлення, яке передбачає вміння слухати співрозмовника, ставити запитання, реагувати на репліки, підтримувати розмову [7, с. 82]. Робота над діалогами сприяє формуванню комунікативної культури, толерантності до чужої думки та навичок співпраці. Ефективними є вправи на інсценування побутових і навчальних ситуацій, обговорення проблемних тем, участь у дебатах.

У процесі формування мовленнєвої компетентності важливу роль відіграє системна робота над орфографічною та пунктуаційною грамотністю. Правильне писемне мовлення є необхідною складовою мовленнєвої культури учнів і потребує поєднання теоретичних знань із практичними навичками [6, с. 118]. Доцільним є використання вправ на редагування текстів, аналіз типових помилок, створення власних письмових висловлювань із подальшою мовленнєвою корекцією.

Вагомим чинником розвитку мовленнєвої компетентності є формування навичок самостійної роботи учнів. Самостійне опрацювання текстів, підготовка усних і письмових повідомлень, виконання творчих завдань сприяють розвитку відповідальності за власне мовлення та усвідомленню його як інструменту пізнання й самовираження [5, с. 97]. Учитель у цьому процесі виконує роль консультанта та організатора мовленнєвої діяльності.

Окремої уваги потребує робота з учнями різного рівня мовленнєвої підготовки. Диференціація завдань, варіативність форм роботи, індивідуальні консультації дозволяють забезпечити поступовий розвиток мовленнєвих умінь кожного учня [2, с. 145]. Такий підхід сприяє підвищенню навчальної мотивації та створенню сприятливих умов для мовленнєвого розвитку в межах класного колективу.

Важливим компонентом формування мовленнєвої компетентності є розвиток навичок роботи з різними типами текстів відповідно до комунікативної мети висловлювання. У процесі навчання української мови учні мають оволодіти вміннями створювати тексти розповіді, опису та роздуму, дотримуючись логіки викладу, композиційної цілісності та мовностилістичної доцільності [1, с. 148]. Така робота сприяє формуванню текстотворчих умінь і забезпечує усвідомлене використання мовних засобів.

Особливого значення набуває формування навичок аналізу та редагування власних і чужих висловлювань. Уміння виявляти мовленнєві недоліки, виправляти помилки, удосконалювати структуру тексту є показником високого рівня мовленнєвої культури учнів [7, с. 104]. Систематичне залучення вправ на мовленнєве редагування сприяє розвитку самоконтролю та відповідального ставлення до мовлення як засобу комунікації.

У сучасній школі значну увагу слід приділяти формуванню навичок публічного мовлення. Участь у презентаціях, виступах, захисті навчальних проєктів створює умови для розвитку комунікативної впевненості, уміння структурувати матеріал та добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування [10, с. 112]. Публічні виступи сприяють подоланню мовленнєвих бар'єрів і формуванню позитивної мотивації до вдосконалення мовлення.

Вагомим чинником формування мовленнєвої компетентності є виховання культури мовленнєвої взаємодії в учнівському колективі. Дотримання норм мовленнєвого етикету, уміння вести конструктивний діалог, коректно висловлювати зауваження та реагувати на критику формують комунікативну культуру особистості [5, с. 118]. Учитель має цілеспрямовано формувати ці вміння, організовуючи мовленнєву діяльність на засадах взаємоповаги та партнерства.

Значну роль у розвитку мовленнєвої компетентності відіграє використання автентичних мовних матеріалів. Тексти із сучасних засобів масової інформації, фрагменти публічних виступів, інтерв'ю, соціальні коментарі дозволяють учням ознайомитися з актуальними мовними явищами та особливостями функціонування української мови в реальному комунікативному просторі [8, с. 97]. Робота з такими матеріалами сприяє підвищенню інтересу до предмета та формуванню практичної мовленнєвої компетентності.

У процесі навчання доцільно приділяти увагу формуванню рефлексивних умінь учнів. Самоаналіз мовленнєвої діяльності, оцінювання власних досягнень і труднощів сприяють усвідомленню процесу мовленнєвого розвитку та визначенню шляхів його вдосконалення [9, с. 86]. Рефлексія допомагає здобувачам освіти усвідомити значущість мовленнєвої компетентності для навчальної та соціальної успішності.

Таким чином, формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови є складним і багатогранним процесом, що вимагає комплексного підходу.

Поєднання комунікативного, текстоцентричного та інтерактивного підходів забезпечує ефективність мовної освіти та сприяє розвитку мовної особистості учня [5, с. 122; 8, с. 84].

Отже, формування мовленнєвої компетентності учнів є однією з актуальних проблем сучасної методики навчання української мови. Реалізація комунікативного підходу, використання інтерактивних методів і текстоцентричної методики підвищують ефективність освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методів роботи над мовленням учнів, розробленням методичних рекомендацій щодо інтеграції традиційних і інноваційних форм навчання, а також із використанням цифрових ресурсів у процесі викладання української мови.

Література

1. Мацько Л. І. Методика навчання української мови. Київ : Освіта, 2019.
2. Пентиліук М. І. Культура мовлення і стилістика. Київ : Академія, 2018.
3. Скуратівський Л. В. Комунікативний підхід у навчанні української мови. Київ : Генеза, 2020.

4. Бондаренко Н. Б. Сучасні проблеми методики викладання української мови. Київ : Видавничий дім «Слово», 2021.
5. Семенов О. М. Формування мовної особистості школяра. Київ : Педагогічна думка, 2017.
6. Караман С. О. Методика навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2020.
7. Єрмоленко С. Я. Українська мова і культура мовлення. Київ : Наукова думка, 2016.
8. Голуб Н. Б. Текстцентричний підхід у мовній освіті. Київ : Освіта, 2019.
9. Ніколаєва С. Ю. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ : Либідь, 2018.
10. Савченко О. Я. Дидактика сучасної школи. Київ : Генеза, 2017.

Olena Khomenko. Forming Students' Speech Competence in Ukrainian Language Classes as a Current Issue of Modern Teaching Methodology

Abstract. The article examines the issue of forming students' speech competence in the process of studying the Ukrainian language. The main methods and teaching techniques aimed at developing oral and written speech are analyzed. It is proved that the use of the communicative approach, text-centered methodology and interactive teaching methods increases the effectiveness of the educational process and contributes to the formation of a language personality.

Key words: Ukrainian language, speech competence, teaching methodology, communicative approach, language education.

УДК 373.5.091.33:811.111

Ірина Шевчук

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МОВЛЕННІ

**Науковий керівник:
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Матієнко О. С.**

У тексті розкрито психолінгвістичні механізми породження усного англomовного мовлення як складної інтегративної діяльності, у якій взаємодіють когнітивні, лінгвістичні та моторні компоненти. Акцентовано увагу на ролі структурно-мовленнєвої компетентності, що забезпечує фонетичну чіткість, лексичну точність, граматичну впорядкованість і комунікативну доцільність висловлювання. Простежено етапи породження усного мовлення — від концептуалізації й мовного кодування до фонологічної реалізації та самоконтролю, а також з'ясовано значення автоматизації мовленнєвих навичок для досягнення плавності й змістової цілісності висловлювання. Узагальнено, що сформованість психолінгвістичних механізмів є підґрунтям ефективної англomовної усної комунікації та показником зрілості мовленнєвої діяльності особистості.

Ключові слова: усне англomовне мовлення; психолінгвістичні механізми; структурно-мовленнєва компетентність; концептуалізація; мовне кодування; комунікативна доцільність; автоматизація мовленнєвих навичок.

Усне англomовне мовлення є комплексною інтегративною діяльністю, у межах якої когнітивні процеси, артикуляційні механізми та семантичне програмування взаємодіють у єдиній системі для забезпечення зрозумілого і цілісного висловлювання. Формування

англомовної мовленнєвої компетентності є ключовим чинником професійної підготовки фахівців, оскільки забезпечує їхню здатність до ефективної іншомовної комунікації та розширює можливості академічної та професійної взаємодії [3, с. 221]. У цьому контексті особливо важливим стає психолінгвістичний аналіз внутрішніх механізмів породження усного висловлювання, що виступають основою структурної організації мовлення.

Структурно-мовленнєва компетентність у цьому вимірі функціонує як внутрішній каркас висловлювання: організовує фонетичну чіткість, лексичну точність і граматичну впорядкованість у послідовний мовленнєвий потік, що піддається однозначній інтерпретації. Фонетичний компонент охоплює сегментний рівень, тобто артикуляцію голосних і приголосних, а також супрасегментний рівень – інтонацію, ритм, фразовий наголос, темпоральні паузи; саме просодія структурує інформацію, виділяє рематичний центр, сигналізує про завершеність чи незавершеність думки. Лексичний вимір передбачає селекцію мовних одиниць із ментального лексикону, де кожна лексема має семантичну валентність, стилістичне маркування та частотний профіль; мовцева свідомість здійснює швидкий вибір, співвідносячи зміст із комунікативним наміром. Граматична організація забезпечує синтаксичну логіку: порядок слів, узгодження часів, використання модальних конструкцій і складнопідрядних структур формують когерентність висловлювання. Нормативність не зводиться до механічного відтворення правил – вона проявляється як інтуїтивна інтеграція структурних моделей у живий мовленнєвий процес. Коли фонетична реалізація узгоджується з лексичною адекватністю, а граматична форма не створює перешкод для декодування, виникає ефект когнітивної економії: адресат сприймає повідомлення без надмірного навантаження на оперативну пам'ять. Саме така внутрішня узгодженість компонентів формує основу повноцінного усного висловлювання, що характеризується чіткістю, зрозумілістю й логічною завершеністю [5, с. 37].

Процес становлення структурно-мовленнєвої компетентності передбачає поступову автоматизацію мовних операцій: артикуляційні рухи, синтаксичні моделі та словотвірні структури переходять із рівня свідомого контролю на рівень процедурної пам'яті. У реальному часі мовцеві необхідно планувати зміст, кодувати його мовними засобами та реалізовувати моторно; така багаторівнева координація вимагає стабільної взаємодії між концептуалізацією, формулюванням і фонологічною реалізацією. Якщо фонологічна система нестабільна, виникають хезитації, інтонаційні збої та надмірні паузи; лексичні труднощі спричиняють семантичні розриви, узагальнення й втрату точності, тоді як граматична неузгодженість ускладнює інтерпретацію часових, причинно-наслідкових і умовних відношень [2, с. 11].

Натомість сформована компетентність демонструє синтаксичну різноманітність, варіювання структур, використання складних речень, модальних форм і пасивних конструкцій; висловлювання набуває структурної глибини. Кожна репліка вписується у дискурсивну канву, утворюючи тематичну цілісність. Мікрорівень мовних одиниць інтегрується з макрорівнем тексту: формується когерентність, що забезпечує логічний перехід від однієї думки до іншої. Така інтегрованість створює підґрунтя для подальшої комунікативної адаптації, оскільки лише структурно впорядковане мовлення здатне функціонувати у змінних соціальних умовах.

Комунікативна доцільність усного англомовного висловлювання визначається здатністю мовця співвідносити мовні засоби з параметрами ситуації: соціальним статусом співрозмовника, тематикою взаємодії та прагматичною метою. Мовлення функціонує як адаптивна система: воно варіює стиль, інтонацію й лексичний склад залежно від комунікативного завдання. Формальний реєстр передбачає використання повних граматичних форм, нейтральної лексики та стриманої інтонації; неформальний – скорочення, фразові дієслова, розмовні маркери та емоційно забарвлені конструкції. Комунікативна гнучкість охоплює здатність ініціювати діалог через стратегії відкриття розмови, підтримувати його шляхом уточнювальних запитань, перефразування та

вербалізації реакції; завершення взаємодії також потребує відповідних мовленнєвих формул [1, с. 29].

У процесі спілкування свідомість мовця здійснює постійний моніторинг: оцінюється реакція адресата, коригується темп, уточнюється семантичний обсяг повідомлення. Прагматична адекватність передбачає врахування імплікатур, норм мовленнєвого етикету та культурних очікувань; граматично правильне висловлювання без урахування цих чинників може спричинити непорозуміння. Отже, функціональна гнучкість мовлення є показником сформованої дискурсивної компетентності: вона забезпечує не лише правильність, а й доречність, переконливість та ефективність усної комунікації.

Породження усного англомовного мовлення розгортається як психолінгвістична операція, у якій свідомість не просто вимовляє слова, а здійснює складне конструювання смислу в режимі безперервного часу. На початковому етапі виникає інтенція висловитися: комунікативний намір кристалізується у вигляді допредикативної схеми, де ще немає конкретних слів, але вже окреслено змістову траєкторію. Цей етап пов'язаний із концептуалізацією – внутрішнім моделюванням ситуації, добором релевантних смислових компонентів і визначенням логіки розгортання думки. Далі активується механізм лінгвістичного кодування: абстрактна смислова структура трансформується у мовну форму, відбувається селекція лексем, вибір граматичних моделей і прогнозування синтаксичних зв'язків. Паралельно працює фонологічний буфер – система, яка готує звукову реалізацію висловлювання, координує послідовність фонем, інтонаційний контур і ритмічну організацію.

Усе це відбувається під контролем моніторингового механізму: свідомість відстежує відповідність між задумом і реалізацією, фіксує можливі розбіжності та ініціює самокорекцію. Темп мовлення визначається балансом між швидкістю концептуалізації та стабільністю мовних навичок; коли автоматизація достатньо сформована, мовлення набуває плавності, інтонаційної завершеності й семантичної чіткості. Психолінгвістичний механізм у цьому випадку функціонує як злагоджена система, де когнітивні та моторні компоненти не конкурують, а підтримують один одного, забезпечуючи цілісність усного висловлювання [6, с. 83].

Планування усного мовлення має ієрархічну структуру: воно не зводиться до формування окремих речень, а передбачає побудову макроплану висловлювання. Мовець визначає тему, структуру аргументації та порядок подання інформації; цей глобальний каркас зберігається у робочій пам'яті й спрямовує подальше формулювання. У межах кожного мікроепізоду відбувається локальне планування – добір синтаксичної моделі, узгодження граматичних категорій і прогнозування завершення фрази. Така багат шаровість потребує високої координації між когнітивними ресурсами; перевантаження хоча б одного рівня спричиняє збої – паузи, повтори та хезитаційні маркери. Автоматизованість мовленнєвих навичок зменшує когнітивне навантаження: часто вживані конструкції відтворюються без свідомого аналізу, що дозволяє зосередитися на змісті.

У процесі англомовного усного мовлення особливої ваги набуває швидкість лексичного доступу – здатність оперативно активувати потрібну одиницю без тривалого пошуку. Якщо доступ сповільнений, темп мовлення порушується й виникає фрагментарність. Водночас стійкість до комунікативних труднощів формується через розвиток компенсаторних стратегій: перефразування, використання узагальнювальних структур і перебудову синтаксичної схеми в разі лексичного дефіциту. Така гнучкість свідчить про зрілість психолінгвістичного механізму: мовець не припиняє комунікацію через локальну перешкоду, а трансформує висловлювання, зберігаючи смислову цілісність.

Кодування висловлювання охоплює синтаксичне конструювання та морфологічне оформлення, що відбуваються майже миттєво. Свідомість формує предикативний центр, визначає часові відношення, модальність та аспектуальність; кожен граматичний вибір має семантичні наслідки. Англомовне усне мовлення вимагає точного контролю порядку слів,

адже синтаксична позиція визначає інформаційну вагу елементів. Порушення цієї послідовності здатне змінити смисловий акцент або спричинити непорозуміння. Фонологічна реалізація інтегрує артикуляційні рухи з просодією: інтонаційний підйом сигналізує про запитальність, спад – про завершеність, а ритмічне членування полегшує сприйняття.

Психолінгвістична система постійно співвідносить мовлення з внутрішнім еталоном норми; якщо виявляється розбіжність, запускається механізм самокорекції – повтор, уточнення або переформулювання. Цей процес відбувається настільки швидко, що адресат часто не помічає внутрішніх корекцій. Стійкість до труднощів виявляється також у здатності зберігати темп навіть за умов когнітивного напруження: мовець утримує загальну логіку висловлювання попри локальні неточності. Таким чином, кодування є не механічним перекладом думки у слова, а творчим актом структурної організації змісту [4, с. 342].

Узагальнюючи, психолінгвістичні механізми породження англомовного усного мовлення можна описати як складну саморегульовану систему, що поєднує планування, кодування та реалізацію у безперервному процесі. Кожна фаза не ізольована, а взаємопов'язана: зміни на рівні концептуалізації відображаються у синтаксичній структурі, фонологічні особливості впливають на сприйняття змісту, а автоматизація навичок визначає темп і плавність мовлення. Сформованість цих механізмів проявляється у здатності мовця підтримувати логічну цілісність висловлювання, адаптуватися до змінних умов спілкування та здійснювати самоконтроль без втрати комунікативної динаміки. Усне мовлення постає не як набір ізольованих операцій, а як цілісний акт мислення, що матеріалізується у звуковій формі; його якість визначається глибиною інтеграції когнітивних, лінгвістичних і моторних компонентів. Саме ця інтеграція забезпечує стабільність мовленнєвої діяльності, її гнучкість і здатність до продуктивного функціонування в реальному комунікативному просторі.

Література

1. Бхіндер Н. В. Лінгвістичний аспект навчально педагогічного дискурсу викладача англійської мови у закладі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія Філологія*. 2019. Вип. 8 76. С. 29.
2. Глазунова Т., Довгалюк Т., Теклюк Г. Використання інфографіки як засобу навчання англомовного усного мовлення на початкових курсах мовних спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 67. С. 11.
3. Костик Є.В., Матієнко О.С. Формування англомовної мовленнєвої компетентності у процесі підготовки фахівців нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип.72. С. 221-226.
4. Кухта М. І. Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 342.
5. Krysanova T. Emergent meaning making in multimodal discourse: A case for sadness in *The Horse Whisperer*. *Cognition Communication Discourse*. 2022. № 24. P. 37.
6. Krysanova T. Herezhun O. Multimodal meaning making of aggression in English song narrative: A cognitive pragmatic perspective. *Cognition Communication Discourse*. 2023. № 26. P. 83.

Iryna Shevchuk. Psycholinguistic Mechanisms of Forming Structural Speech Competence in English Oral Speech

Abstract. *The text elucidates the psycholinguistic mechanisms of English oral speech production as a complex integrative activity in which cognitive, linguistic, and motor components interact. Particular attention is paid to the role of structural speech competence, which ensures phonetic clarity, lexical precision, grammatical organization, and communicative appropriateness of the utterance. The stages of oral speech production are traced from conceptualization and linguistic encoding to phonological realization and self-monitoring, and the importance of the automatization of speech skills for achieving fluency and semantic coherence is clarified. It is*

generalized that the formation of psycholinguistic mechanisms constitutes the basis for effective English oral communication and serves as an indicator of the maturity of an individual's speech activity.

Key words: *English oral speech; psycholinguistic mechanisms; structural speech competence; conceptualization; linguistic encoding; communicative appropriateness; automatization of speech skills.*

УДК 37.01: 82-2

Анна Яреськовська

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 10 КЛАСІ

**Науковий керівник:
доктор філологічних наук, професор
кафедри української мови і літератури,
Сумського державного педагогічного
університету ім. А. С. Макаренка
Горболіс Л. М.**

У статті досліджуються приклади наочних матеріалів, які доцільно використовувати на уроках української літератури в 10 класі під час вивчення творчості І. Нечуя-Левицького, В. Стефаника, Лесі Українки, М. Коцюбинського з метою урізноманітнення навчальних занять та зацікавлення учнів.

Ключові слова: *візуалізація, наочність, урок, музика, живопис, кіно, українська література.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах стрімкого розвитку соціальних мереж, медіа та штучного інтелекту питання візуалізації навчального матеріалу стає все більш актуальним. Сучасне покоління має новий тип мислення – «кліпове», а ключовим для нього є візуальний маркер, відповідно якісне сприйняття та засвоєння інформації залежить від способу її подачі. Сьогодні спостерігається тенденція до оновлення класичних зразків української літератури (наприклад: знімають кінофільми за романами та повістями, створюють пісні на вірші Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка та ін. (використовують для цього також і III), і театри пропонують нове бачення драматичних творів тощо), тому питання модернізації вже чинної наочності на уроках української літератури є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання використання візуального матеріалу в освітньому процесі науковці та педагоги Л. Башманівська, О. Куцевол, К. Лісовський, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, С. Пультер, Б. Степанишин, А. Ситченко та ін. вивчають протягом тривалого часу. Дослідники здебільшого приділяють увагу класифікації методів навчання, виокремлюють ключові особливості застосування наочності на уроках української літератури. Проте широке коло питань залишається ще не висвітленим, зокрема в науковій літературі ґрунтовно не репрезентовано специфіку відбору візуалізацій в освітньому процесі для покоління «альфа».

Мета статті – дослідити приклади наочного навчального матеріалу, які доцільно використовувати на уроках української літератури в 10 класі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для покоління «альфа» візуалізація в освітньому процесі відіграє важливу роль, оскільки психічний процес мислення в цих дітей залежить від способу подачі інформації. І. Карташова наголошує, що процес пізнання нового стає якісним тільки тоді, коли інформація подається фрагментовано та ілюстровано. Такий підхід до вивчення дисциплін зумовлено «кліповим» типом мислення сучасних

підлітків, оскільки вони щодня сприймають велику кількість інформації з Інтернету, котра подається в картинках або коротких відеороликах. І. Карташова зазначає, що візуалізація освітнього процесу в сучасних реаліях є надважливою, тому виникає потреба в інтенсифікації навчання, яку дослідниця розглядає як одну з результативних характеристик освітнього процесу. У свою чергу «інтенсифікація можлива завдяки візуалізації, яка представляє великі обсяги інформації у лаконічній, згорнутій, логічно організованій формі, яка адекватна психофізіології людини» [3, с. 115].

Особливості мислення нового покоління спонукають учителів, за твердженням Д. Безуглого, до пошуку нових форм та способів «подання інформації у стислому, компактному, але одночасно цікавому та привабливому вигляді, щоб мотивувати дітей до пізнання, активізувати їх навчальну та пошукову діяльність» [1, с. 51]. Тому на уроці української літератури є недостатнім використання тільки текстових матеріалів.

У навчальній програмі з української літератури (рівень стандарту) [4] запропоновано велику кількість творів для учнів 10 класу, до яких можна дібрати якісні та цікаві візуалізації. Наприклад, під час вивчення творчості І. Нечуя-Левицького та соціально-побутової повісті «Кайдашева сім'я» доцільно запропонувати переглянути однойменну кінострічку В. Городька (1993-1996 рр.). Таким чином під час одного уроку поєднуються словесні та наочні методи роботи. Паралельне знайомство з текстом та фільмом сприяє глибокому розумінню змісту твору, особливостей зображеної літературно-мистецької доби, специфіки організації тогочасного побуту, а також активізує пізнавальні процеси та розвиває критичне мислення в здобувачів освіти. Під час заняття доцільно переглядати окремі відеоуривки та здійснювати їх художній аналіз відповідно до тексту повісті. Таким чином увага учнів перемикається з одного об'єкта на інший, відповідно вид діяльності постійно буде змінюватися, що забезпечить зацікавленість здобувачів освіти та їх залучення до активної роботи, на відміну від пасивного засвоєння матеріалу.

Для домашнього завдання слушно запропонувати учням сімейний перегляд сучасного серіалу «Спіймати Кайдаша» режисерки Н. Ворожбит. Це завдання спрямоване не тільки на вивчення змісту повісті, порівняння її різних інтерпретацій, а також покликане виховувати почуття любові та поваги до української культури та мистецтва, шанувати й зберігати сімейні цінності, розвивати емоційну чутливість, зацікавити до вивчення твору, а також розширити картину світу здобувачів освіти.

Під час вивчення новели В. Стефаніка «Камінний хрест» доцільно використати однойменну кінокартину режисера Л. Осика. У процесі опрацювання цього твору візуалізація навчального матеріалу відіграє провідну роль, оскільки текст насичено великою кількістю діалектизмів, що ускладнює його прочитання та розуміння. Окрім того, фільм є допоміжним засобом, що більш повно розкриває художні деталі новели (горб, хрест, риси зовнішності Івана Дідуха, пісні, останній танець головного героя), на які реципієнти не завжди звертають увагу в процесі читання.

Завдяки наочному матеріалу учні більше дізнаються про елементи тогочасного побуту, одягу, особливості життя, краще усвідомлюють світоустрій протагоніста й масштаби його трагедії, а також емоційно-психологічне навантаження тексту. Дослідники творчості В. Стефаніка неодноразово зазначали про наявність елементів кінематографізму в його роботах, тому перегляд фільму є важливою складовою у процесі вивчення новели «Камінний хрест». На думку Л. Горболіс, «літературний кінематографізм у творах українських письменників урізноманітнює зображення корпусу вражень, актуалізував відтворення внутрішнього через зовнішнє, невидимого через видиме в складному світі переживань героїв» [2, с. 167].

Розробники Програми з української літератури пропонують використовувати на уроці картину «Крик» Е. Мунка – представника постімпресіонізму та експресіонізму. Зауважимо, що стильові вектори новели «Камінний хрест» та вказаного полотна суміжні. Подібним є й емоційне навантаження цих робіт. Репродукція Е. Мунка демонструє страх, відчай, розпач, паніку, жах, безвихідь та глибоку самотність. Увесь означений спектр

емоцій відчуває й Іван Дідух, оскільки життєві перипетії змушують його покинути усталене роками існування, власну оселю, землю та вирушити в далекі та незвідані краї, від яких він нічого доброго не очікує. Картина «Крик» є зовнішнім відображенням внутрішніх переживань головного героя «Камінного хреста». Відповідно суголосні мотиви спонукають до бінарного опрацювання цих робіт задля повноцінної характеристики персонажа новели.

Під час вивчення творчості Лесі Українки в 10 класі доцільно використати кінострічку Ю. Ілленка «Лісова пісня. Мавка» (1981 р.) або сучасний анімаційний фільм у жанрі фентезі О. Рубана та О. Маламужа «Мавка. Лісова пісня» (2023 р.). Варто зауважити, що перший варіант більше відповідає змісту драми-феєрії, а в другому за основу взято тільки ключовий мотив. При відборі наочного матеріалу обов'язково потрібно враховувати його наповнення та підпорядкування меті навчального заняття. Тому анімаційний фільм доречно запропонувати як позакласну роботу для емоційного розвантаження.

Окрім класичних зразків наочності (музика, кіно, живопис), на сучасному уроці української літератури активно використовують візуалізації, створені за допомогою штучного інтелекту. Зараз існує велика кількість сервісів, що продукують за відповідним запитом (промтом) презентації до теми, кластери, інфографіку, флеш-картки, таблиці та багато іншого.

Ключова особливість створеного матеріалу полягає в тому, що він є унікальним. Усі зображення мають гарну якість та яскраві кольори. Окремі сервіси навіть можуть «оживити» портрет письменника, змонтувати коротке відео, де видатна постать говорить своє життєве кредо або цитату з твору. Сучасні наочні матеріали більше привертають увагу учнів, аніж узвичаєні картинки з підручників. Прикладом може слугувати зображення до новели М. Коцюбинського «Intermezzo», згенероване за допомогою сервісу ChatGPT.

Ця ілюстрація вміщує в собі всі ключові образи твору: залізна рука города, втома, ниви у червні, вівчарка, жайворонок, зозуля, людське горе.

На уроках української літератури подібні зображення доцільно використовувати під час переказування тексту, адже вони допомагають учневі тримати увагу на конкретному об'єкті, вибудовувати логічні зв'язки під час розповіді. Такі ілюстрації є дуже важливими для учнів з низькою успішністю або для тих дітей, котрі мають особливі освітні потреби, адже картки-візуалізації пов'язують процеси пам'яті й творчості, а також підвищують зацікавленість здобувачів освіти темою уроку.

Під час вивчення поезій Лесі Українки «Contra spem spero!» та «Стояла я і слухала весну...» слушно запропонувати учням прослухати музичні композиції, які створено за допомогою штучного інтелекту.



Ілюстрація до повісті
«Intermezzi» М.Кочубинського.

Нині в мережі Інтернет є велика кількість варіацій: від мінорних мелодій до піднесених. Ознайомлення з текстами віршів у різних форматах значно розширює учнівське коло пізнання, адже музичні композиції допомагають розкрити глибинний зміст і настроєвість художнього тексту.

Під час аналізу поезій можна запропонувати різні види завдань учням: 1) порівняти, яка із запропонованих музичних композицій найбільш суголосна за ідейно-тематичним навантаженням, пафосом, лейтмотивом; 2) знайти мелодію, яка найкраще підходить до тексту за настроєм тощо. Використання наочного матеріалу та поєднання на одному занятті декількох мистецтв сприяє творчій самореалізації учнів, адже в період стрімкого розвитку штучного інтелекту здобувачі освіти доволі вміло створюють віртуальні продукти самостійно. Головне вказати їм правильний напрямок руху.

Особливо важливим використання музичних композицій є на тих уроках, де передбачено вивчення поезії напам'ять, адже неодноразове прослуховування тексту сприяє мимовільному запам'ятовуванню. Доцільно на такому занятті запропонувати декілька варіантів музичного виконання, щоб здобувачі освіти могли обрати, який їм найбільше до вподоби. Також не варто забувати про різні види сенсорного сприйняття інформації, оскільки одні учні краще усвідомлюють прочитану інформацію, а інші – прослухану.

Отже, існує велика кількість різноманітних наочних матеріалів, котрі доцільно використовувати на уроках української літератури в 10 класі. У навчальній програмі запропоновано усталені та класичні зразки кіноіндустрії, музики та живопису. Проте покоління «альфа» вимагає сучасних та оновлених прикладів візуалізації навчального матеріалу (зокрема такого, який створено штучним інтелектом).

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що в освітньому процесі наочність відіграє важливу роль. Різноманітні ілюстративні приклади допомагають краще запам'ятати інформацію, всебічно її опрацювати; активізують пізнавальні інтереси учнів; залучають їх до спільної активної діяльності; розширюють картину світу підлітків; розвивають критичне мислення; спонукають до творчої самореалізації та розкриття внутрішніх талантів; впливають на ефективність формування читацької компетентності та процес навчання загалом.

Перспективи подальшої наукової роботи вбачаємо в розширенні та структуруванні сучасного наочного матеріалу для уроків української літератури.

Література

1. Безуглий Д. С. Технології візуалізації навчального матеріалу у фаховій підготовці сучасного вчителя. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 11. С.50–53. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1616/1679>
2. Горболіс Л. М. Міжмистецькі контакти українського тексту: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. 312 с.
3. Карташова І. І., Степанюк А. В. Візуалізація як освітній тренд : зб. тез III Міжнародної науково-практичної конференції. 26-27 травня 2022 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. С. 181–183.

4. Навчальна програма з української літератури (рівень стандарту) для 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки № 1407 від 23 жовтня 2017 року. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

Anna Yareskovska. Specific Features of Using Visualization in Grade 10 Ukrainian Literature Classes

Abstract. *The article examines examples of visual materials that can be effectively used in Grade 10 Ukrainian literature classes when studying the works of Ivan Nechuy-Levytskyi, Vasyl Stefanyk, Lesia Ukrainka, and Mykhailo Kotsiubynsky in order to diversify learning activities and enhance students' engagement.*

Key words: *visualization, clarity, lesson, music, painting, cinema, Ukrainian literature.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

Hordiienko Natalia, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-rector for research and innovation, Khortytsia National Academy.

Nechyporenko Valentyna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector, Khortytsia National Academy.

Pozdnyakova Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, First vice-rector, Khortytsia National Academy.

Sokolovska Iryna, Candidate of Medical sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports, Khortytsia National Academy.

Ананьєва Анастасія, студентка 43-УА групи Навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Антонова Марія, студентка 54Ф групи факультету української та іноземної філології Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Базуріна Тетяна, консультант КУ ЦПР ІІІ Глухівської міської ради Сумської області, учитель української мови і літератури, спеціаліст ІІ категорії Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №3 Глухівської міської ради Сумської області.

Баранник Наталія, учитель української мови і літератури Глухівської ЗОШ І-ІІІ ступенів №2.

Бірюк Олег, здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти 1 курсу спеціальності А3 Початкова освіта ННІ Педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Валуєва Юліана, студентка 2711 групи філологічного факультету Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Вельбой Анастасія, учениця 11-А класу Лебединського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 7 Лебединської міської ради Сумської області.

Волк Тетяна, студентка 32-У групи філологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Гоголь Наталія, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Гордієнко Сергій, здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти 3 курсу спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Грона Наталія, доктор педагогічних наук, доцент, викладач-методист Комунального закладу «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради, доцент кафедри української мови і літератури Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Дерюгіна Людмила, викладач вищої категорії Комунального закладу «Путивльський педагогічний фаховий коледж імені С. В. Руднева».

Діденко Людмила, учитель української мови та літератури, вища категорія, учитель-методист Лебединський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 7 Лебединської міської ради Сумської області.

Дімірова Наїна, студентка 5711 групи філологічного факультету Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Доброносова Юлія, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету.

Задорожна Анастасія, студентка 33-У групи навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Золотарьова Аліна, студентка УМЛ-22 групи гуманітарного факультету Криворізького державного педагогічного університету.

Льницька Анна, студентка 42 групи факультету філології та журналістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Компанець Поліна, учениця 10-А класу Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №6 Глухівської міської ради Сумської області.

Косарес Анна, студентка групи УМЛ-22 гуманітарного факультету Криворізького державного педагогічного університету.

Котомова Анастасія, студентка групи УПФ-24 гуманітарного факультету Криворізького державного педагогічного університету.

Кочубей Наталія, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Кузнецова Галина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Кухарчук Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Лукашик Валерія, студентка 2 курсу, групи 2711 філологічного факультету Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Медвідь Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Молочко Світлана, завідувач кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання, методист відділу суспільно-філологічних дисциплін Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.

Новиков Анатолій, доктор філологічних наук, професор кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Новікова Крістіна, студентка 62-А групи навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Оверчук Анжеліка, студентка 60М-ПО групи навчально-наукового інституту педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Оліяр Марія, доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Позднякова Анастасія, студентка 33-У групи Навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Похилюк Анастасія, здобувачка групи 152м факультету філології та журналістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Похилюк Олена, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Проданова Анна, студентка 54Ф групи факультету української та іноземної філології Ізмайльського державного гуманітарного університету.

Родіонова Інна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Рускуліс Лілія, доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови, літератури та методики навчання Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Сергієнко Елеонора, студентка 42 групи факультету початкової, дошкільної освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський університет» імені Т.Г. Шевченка.

Сикальчук Анна, студентка 13-УА групи навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Скотар Катерина, студентка 60М-ПО групи навчально-наукового інституту педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Скрипка Дарія, студентка 62-А групи навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Стаднік Вікторія, студентка 40-62-А групи навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Тараненко Дар'я, магістрантка групи 61-У, ННІ Філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Тарасенко Кирил, магістрант 61-У групи навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Федоров Владислав, студент 34-І групи навчально-наукового інституту філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Федосенко Лариса, учитель англійської мови вищої категорії Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №6 Глухівської міської ради Сумської області.

Хоменко Олена, учитель української мови та літератури вищої категорії Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №6 Глухівської міської ради Сумської області.

Цінько Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Глухівської міської ради Сумської області, учитель української мови і літератури Глухівської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 2 Глухівської міської ради Сумської області.

Чіпижна Дар'я, студентка групи УПФ-24 гуманітарного факультету Криворізького державного педагогічного університету.

Чурсіна Анастасія, студентка 2 курсу, групи 2711 філологічного факультету Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Шевчук Ірина, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Яреськовська Анна, студентка УМ-5 групи факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДНИКА:
ФІЛОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПОШУКИ**

Збірник наукових праць викладачів і студентів

ВИПУСК XIV

