

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»  
Історико-філологічний факультет  
Кафедра української та зарубіжної літератур

Кваліфікаційна робота магістра

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ  
ПРОЗИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Виконала: здобувачка освітнього  
ступеня магістра заочної форми  
навчання ОПП «Середня освіта  
(Українська мова і література.  
Зарубіжна література)» за спеціальністю  
014 Середня освіта (Українська мова і  
література)

**Чавдар Олена Миколаївна**

Науковий керівник:  
кандидат філологічних наук, доцент

**Кердівар Наталя Іванівна**

Одеса – 2026

## ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	9
1.1 Сучасна українська проза у змісті шкільної програми з української літератури	9
1.2. Роль позанавчальної та позакласної роботи у розвитку літературної обізнаності учнів старшої школи	15
1.3. Категорія «літературна компетентність» у вимірах науково- педагогічного, дидактичного, українознавчого, літературознавчого аналізу	20
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	30
2.1. Методична програма вивчення старшокласниками сучасної української прози у позакласній роботі: зміст, етапи, роль у становленні україномовної особистості старшокласників	30
2.2. Реалізація методичної програми вивчення старшокласниками сучасної української прози у позакласній роботі	35
2.2.1. Кейс «Пам'ять як етичний вибір»: методичні стратегії опрацювання романів М. Матіос та В. Шкляра	38
2.2.2 Кейс «Людина на межі»: дискусійні методи вивчення роману С. Жадана «Інтернат»	41
2.2.3. Кейс «Естетика «іншого» та метафоричний код ідентичності»: аналіз малої прози Катерини Калитко («Земля Загублених»)	44
2.2.4. Націоментальна рефлексія: перехід від тексту до життєвої позиції	46
2.2.5. Культурозбагачувальний та медіа-рецептивний вектор: інтерактивні форми синтезу знань	48
2.3. Експериментальна перевірка ефективності методичної програми вивчення старшокласниками сучасної української прози у позакласній роботі	50
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	59

## ВСТУП

У сучасному науковому дискурсі, зокрема в межах психолого-педагогічних досліджень, праць із соціології читання та методики викладання філологічних дисциплін, дедалі частіше наводяться дані щодо катастрофічного зменшення кількості школярів, які мають мотивацію до читання. Аналіз результатів моніторингових досліджень читацької грамотності (зокрема міжнародного дослідження PISA) та репрезентативних опитувань свідчить, що ця тенденція є наскрізною: вона охоплює не лише опрацювання / прочитання програмного матеріалу, а й самостійне дозвілльєве читання, що прямо корелює із загальним зниженням рівня когнітивної залученості учнів до аналітико-рецептивної діяльності [74; 76].

Концептуальним підґрунтям цієї стратегії є усвідомлення того, що вершинні твори художнього письменства постають як унікальні явища культури, у яких акумульовано духовні надбання людства та які наділені високою ідейною та естетичною цінністю, а їх вивчення є визначальним чинником цілісного особистісного формування учня-читача. У свою чергу, глибина такого впливу прямо залежить від методично правильно організованої аналітичної роботи над текстом, яка сприяє не лише мобілізації теоретико-літературних знань школярів, а й забезпечує глибоку характеристику персонажів, усвідомлення авторського світогляду та розширення читацького досвіду. Саме такий підхід дозволяє поглибити життєві враження дитини, що, зрештою, продукує нові знання та якісно трансформує читацьку свідомість через механізми діалогічного спілкування.

Ефективність подібного діалогу в процесі навчання літератури суттєво зростає за умов використання сучасного інформаційного забезпечення, оскільки виховання засобами художнього слова формує в учнів необхідні регулятиви діяльності в соціумі, що гармонійно врівноважують особистісні потреби із суспільними запитами. Більше того, вивчення літератури в широкому культурологічному контексті розвиває здатність школярів до трансформації образних систем різного типу: від суто словесного до невербального способів

сприйняття та комунікації. За таких обставин інтерсуб'єктне навчання сприяє поширенню інтеграційних процесів у літературній освіті, де пріоритетом виступають загальнолюдські цінності, нерозривно пов'язані з національним контекстом.

З огляду на те, що фундаментальне значення для розвитку освіти мають національні чинники, а саме, особливості історичного поступу, менталітет, психологія, традиції, а також матеріальні й духовні надбання народу, актуальним постає завдання національного виховання в межах української школи. Останнє, сформувавшись разом із національною державністю та новим типом економічних відносин, сьогодні бере на себе відповідальність за збереження національних традицій та утвердження духовних домінант. Передусім ідеться про мову, культуру та літературу, які становлять основу існування української нації та є запорукою виховання патріотизму й високої громадянської свідомості молодого покоління.

Теоретичну базу дослідження становлять фундаментальні положення про закономірності розумового розвитку, формування творчих здібностей та психолого-педагогічні аспекти виховання школярів: В. Сухомлинський, Н. Дічек, А. Погоріла, Л. Якубова [56; 24; 50; 65]; принципи організації сучасних педагогічних систем, стратегії модернізації та інтеграції освіти в умовах реалізації концепції «Нової української школи»: Н. Газізова, О. Локшина О. Савченко, [7]. Важливе значення для роботи мали наукові розвідки щодо формування ключових та предметних компетентностей, зокрема читацької грамотності та текстотвірних умінь учнів старшої школи: О. Глазова, О. Горошкіна, Н. Дика, Л. Райська, Я. Приходько, О. Шуневич, [12; 23; 53; 64], а також концептуальні методичні засади літературної освіти, реалізації інтегрованого та контекстуального підходів до навчання: Н. Бондаренко, А. Гомон, С. Негодяєв; О. Слижук; Т. Яценко [5; 10; 47; 54-55; 68-69;]. Обґрунтування методики позакласної та позаурочної роботи з української літератури базується на дослідженнях щодо аксіологічної рефлексії та психологічної пружності особистості засобами художнього слова - Ж. Клименко

[35], методичних ідей стосовно аналізу мовних стратегій персонажів та ідіостилю автора - Н. Бабич [3], а також на теоретичних положеннях про особливості художньої рецепції, естетичного смаку учнів та наративізації воєнної травми в сучасній прозі: В. Агеєва, Т. Гундорова, О. Деркачова, Т. Качак, Я. Поліщук, Р. Харчук, О. Царик [1-2; 14-15; 19; 31-32; 52; 60; 61-62].

У педагогічному контексті проблему опрацьовують Н. Кердівар, О. Чавдар, (висвітлюючи сучасну українську прозу як чинник виховання патріотизму й історичної пам'яті школярів (на матеріалі творів для 10–11 класів). У дослідженні вчених проаналізовано твори сучасних авторів у старшій школі. За результатами дослідження репрезентовано принципи, за якими проза сприяє формуванню історичної пам'яті та національної ідентичності [32-33].

У методичному контексті проблему опрацьовує О. Слижук, висвітлюючи сучасну українську реалістично-психологічну прозу у сприйнятті молодших підлітків. У її доробку представлено авторську концепцію вивчення реалістично-психологічної прози в новій модельній програмі; описано прийоми організації сприйняття текстів учнями, компетентнісний підхід [54-55]. Проблеми аксіологічної рефлексії та психологічної пружності старшокласників засобами літератури ґрунтовно представлені у працях Ж. Клименко [35].

У літературознавчому контексті проблему сучасної української прози для підлітків досліджує Т. Качак, аналізуючи трансформацію естетичної парадигми новітньої літератури для юного читача. У праці «Сучасна українська реалістична проза для підлітків: зміна естетичної парадигми» дослідниця простежує розвиток української прози ХХІ століття, акцентуючи увагу на розширенні тематичного спектра творів, зокрема актуалізації соціальних, психологічних та морально-етичних проблем. Авторка підкреслює посилення психологізму сучасної прози, ускладнення внутрішнього світу персонажів, а також активне оновлення жанрових моделей і художніх форм. Особливу увагу в дослідженні приділено образу сучасного героя-підлітка, його самоідентифікації, емоційному досвіду та взаємодії із соціальним середовищем [30-31].

Дослідники А. Гомон, Л. Терещенко, С. Чеботарьова вивчають інноваційні підходи до методики навчання української мови. У студіях описано новаторські прийоми викладання, які включають роботу з сучасними текстами, підкреслюється роль літератури як інструмента розвитку критичного мислення та комунікативних навичок [10].

У педагогічному та дидактичному аспектах розробляються сучасні методи на уроках української мови та літератури. У дослідженнях Г. Поліщак репрезентовано методи навчання на уроках української мови та літератури, схарактеризовано інтерактивні технології, параметри гейміфікації, розроблено творчі завдання [51].

У розрізі оновлення шкільного курсу української літератури та методики її навчання В. Агеєва аналізує зміст літературної освіти, акцентуючи на сучасній прозі та гендерних аспектах [1-2]. В. Даниленко класифікує напрями сучасної літератури («західники», «грунтівці», «неотрадиціоналісти»), що відображається у шкільних програмах [17].

**Мета дослідження:** висвітлити теоретичний та методичний вимір проблеми вивчення сучасної української прози у позакласній роботі старшокласників.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати науковий, літературознавчий та методичний фонд з проблеми та конкретизувати напрями вивчення сучасної української прози в шкільному курсі навчання української літератури.
2. Схарактеризувати напрями позанавчальної / позакласної роботи старшокласників та описати її функційну й розвивальну роль у вивченні сучасної української прози.
3. Науково обґрунтувати літературну компетентність учнів як педагогічний, методичний й дидактичний результат вивчення сучасної української прози у позакласній роботі.
4. Розробити методичну програму вивчення старшокласниками сучасної української прози у позакласній роботі, що забезпечує формування

літературної компетентності учнів; експериментальним шляхом довести її ефективність.

**Об'єкт дослідження:** процес навчання української літератури старшокласників в ЗЗСО.

**Предмет дослідження:** зміст методичної програми вивчення старшокласниками сучасної української прози у позакласній роботі.

#### **Наукова новизна дослідження.**

Науково обґрунтовано сутність літературної компетентності учнів як педагогічний, методичний й дидактичний результат вивчення сучасної української прози у позакласній роботі.

Схарактеризовано концептуальну сутність літературної компетентності учнів та представлено її структурну організацію (гносеологічно-індивідуальний, аксіологічно-емоційний та праксеологічний компоненти).

#### **Практичне значення дослідження.**

У дослідженні розроблено методичну програму вивчення старшокласниками сучасної української прози у позакласній роботі, що забезпечує формування літературної компетентності учнів.

Описано рівневу градацію сформованості літературної компетентності учнів, подано діагностувальний інструментарій для моніторингу рівнів сформованості досліджуваного конструкту.

**Методи дослідження:** теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, літературознавчої та методичної літератури, вивчення нормативних документів та навчальних програм для обґрунтування теоретичних засад дослідження; узагальнення та моделювання використано для розробки методичної програми;

емпіричні: педагогічне спостереження, бесіди зі студентами та викладачами; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) для перевірки ефективності запропонованої методики;

статистичні: методи кількісного та якісного аналізу результатів експериментального навчання для підтвердження вірогідності отриманих даних.

**Основні матеріали кваліфікаційної роботи апробовано** на Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції з проблем вищої освіти «Теорія та практика аналізу художнього тексту: сучасні вектори досліджень» (24-25 квітня 2025 р.).

**Основні положення та результати дослідження викладено в статтях:**

1. Наталя Кердівар, Олена Чавдар. Сучасна українська проза як чинник виховання патріотизму й історичної пам'яті школярів (на матеріалі творів для 10-11 класів). // Вісник науки та освіти / Серія «Педагогіка». 2025. № 12. (42). С. 1804-1817. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12\(42\)-1804-1817](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1804-1817)

2. Кердівар Н. І., Чавдар О. Особливості вивчення сучасної української прози в контексті позакласного читання старшокласників // «Теорія та практика аналізу художнього тексту: сучасні вектори досліджень». Одеса, 2025. С. 117-126. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23993>

**Структура роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

# РОЗДІЛ I. СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

## 1.1 Сучасна українська проза у змісті шкільної програми з української літератури

Зміст мовно-літературної освіти та технології її реалізації нині базуються на сучасних підходах до конструювання освітнього простору в старшій школі. Зокрема тенденційними маркерами оновлення змісту, стратегій педагогізації, узмістовлення методики й употужнення соціокультурного значення вважаємо: особистісно-зорієнтовану методологію, компетентнісну парадигму побудови вітчизняної освітньої моделі, а також функціонально-комунікативну проєкцію посилення літературознавчих та мовних інваріант.

Відповідно до сучасних орієнтирів літературної освіти школярів, навчання має охоплювати не лише засвоєння теоретичних знань про мовні засоби, а й глибоке осмислення процесу комунікації через аналіз художнього тексту як цілісної діяльності. Уроки української літератури в старшій школі спрямовуються на розвиток і вдосконалення читацької компетентності, стилістичних та риторичних навичок учнів, а також формування культури мовлення й уміння ефективно інтерпретувати складні смисли. Реалізація принципів наступності та перспективності у викладанні забезпечує безперервне становлення комунікативної та літературної компетентностей учнів як ключових складників їхнього духовного розвитку. Технологізація цього процесу передбачає цілеспрямоване створення дидактичних матеріалів на основі сучасних прозових творів, розробку системи уроків та методичних рекомендацій щодо їх проведення.

Літературна освіта в Україні визначається як цілісна система формування читацької культури, літературної компетентності та духовних цінностей учнів. Вона охоплює як шкільний курс української та зарубіжної літератури, так і

позакласну діяльність, і закріплена в офіційній Концепції літературної освіти МОН України. Ця категорія є одночасно процесом і результатом засвоєння учнями літературних знань, умінь і навичок, що забезпечує розвиток естетичного смаку, критичного мислення, культурної ідентичності та духовного світу особистості. У структурі цього процесу виокремлюємо знання про літературні напрями, жанри, авторів; уміння аналізувати, інтерпретувати й оцінювати художні тексти; цінності, що забезпечують формування моральних та культурних орієнтирів.

Звернімось до нормативно-документної бази, що параметризує сучасну літературну освіту в Україні. Концепція Нової української школи акцентує увагу на компетентнісному підході та здатності до інтерпретації художнього тексту [36]. Важливим підґрунтям є Державний стандарт базової середньої освіти (2020), який орієнтує процес на активну взаємодію учнів із художнім текстом, розвиток емоційного інтелекту та творчих здібностей [20-21].

Сучасні наукові студії розкривають різні аспекти літературної освіти. Учена Т. Яценко аналізує освіту в умовах НУШ, підкреслюючи роль позакласного читання [68], а дослідниця О. Лапко розглядає теоретичні засади та жанрову систему викладання [40]. Опишемо ключові завдання літературної освіти в міжгалузевій проєкції: формування читацької компетентності; розвиток естетичного смаку; виховання моральних та громадянських орієнтирів; інтеграція культури та світогляду молоді. Глибше розкрити її специфіку дозволяє співставлення із мовною освітою (Таблиця 1).

Таблиця 1.

### Порівняння наукознавчих параметрів літературної та мовної освіти

Ознака	Літературна освіта	Мовна освіта
Мета	Формування читацької культури, естетичного смаку, духовних цінностей	Формування комунікативної компетентності, мовних навичок
Зміст	Літературні твори, жанри, напрями, автори	Мовні засоби, граматики, стилістика
Результат	Літературна компетентність учнів	Мовна компетентність учнів

Проблема розмежування та водночас інтеграції мовної й літературної освіти, що представлена у Таблиці 1, висвітлює глибинний методологічний зсув у сучасній педагогіці. Літературна освіта в старшій школі перестає бути лише процесом передачі суми знань про авторів та тексти; вона трансформується у складну систему формування аксіологічних (ціннісних) орієнтирів.

Згідно з концепцією НУШ, літературна компетентність є інтегративним утворенням. Це означає, що у процесі опрацювання сучасної прози учень має не лише розпізнавати художні засоби, а й здійснювати рефлексивний аналіз. У теоретичному вимірі це спирається на рецептивну естетику, де текст розглядається як потенціал, що реалізується лише у процесі читацького сприйняття. Таким чином, зміст шкільної програми з літератури має корелювати із сподіваннями сучасного старшокласника, пропонуючи йому тексти, що резонують із його життєвим досвідом та соціальними викликами.

Отже, можемо стверджувати, що літературна освіта спрямована не лише на вивчення художніх текстів, а й забезпечує формування культурної та духовної особистості учня. Літературна освіта в Україні позиціонована у нормативних документах (Концепція МОН), глибоко розкрита у науково-методичних та літературознавчих дослідженнях учених [36].

Проаналізуємо контексти, у яких опрацьовують проблему провідні вчені. Н. Бабич, Л. Мацько, О. Пономарів звертаються до методик навчання мови та комунікативного аспекту [3]. Л. Паламарчук, Т. Симоненко, О. Горошкіна доводять компетентнісний потенціал курсів та репрезентують нетрадиційні форми роботи [12]. У дослідженнях Н. Бондаренко описано інтеграцію мовних і літературних компонентів [5].

Аналізуючи вектори дослідницьких інтересів, варто деталізувати внесок кожного вченого в розбудову теорії сучасної літературної освіти. Ученою В. Агеєвою проаналізовано зміст літературної освіти, в межах якого дослідниця акцентує на сучасній прозі та гендерних аспектах [1]. Зокрема, розвідки В. Даниленка мають фундаментальне значення для розуміння типології сучасного літературного процесу. Його класифікація на «західників»,

«грунтівців» та «неотрадиціоналістів» дозволяє вчителю структурувати матеріал не просто хронологічно, а ідейно-стилістично. Це дає змогу учням зрозуміти, що сучасна проза - це не хаотичний набір текстів, а складна система інтелектуальних дискусій [17]. Для вчителя-практика це має велике значення, адже дозволяє пояснити учням 11-го класу різницю між «міським» текстом Ю. Андруховича та «грунтоцентричними» пошуками В. Лиса. У свою чергу, підхід О. Слижук до вивчення реалістично-психологічної прози базується на засадах особистісно орієнтованого навчання. Науковиця доводить, що психологізм сучасної літератури є найкращим інструментом для розвитку емпатії у підлітків. Теоретичне обґрунтування її методики спирається на тезу про те, що художній текст виступає моделлю реальних життєвих ситуацій, де учень може «прожити» різні моделі поведінки без ризику для власного життя [55].

Важливо також згадати концепцію Т. Яценко, яка розглядає літературну освіту через призму читацькоцентричної парадигми. Вона акцентує на тому, що в умовах цифрового суспільства книга конкурує з візуальними медіа, тому методика викладання має трансформуватися від репродуктивної (переказ тексту) до продуктивної (створення власних сенсів) [69].

Порівняльний аналіз векторів дослідницького та методичного інтересів представлено в таблиці 2.

**Таблиця 2.**

**Порівняльний аналіз векторів дослідницького та методичного інтересів вчених у галузі української мови та української літератури**

Напрямок	Автори	Основний зміст
Українська мова	Бабич, Мацько, Пономарів; Паламарчук, Симоненко, Горошкіна; Бондаренко	Методика викладання, культура мовлення, аналіз модельних програм
Українська література	Агеєва, Даниленко, Крупка, Слижук	Структура курсу, сучасна проза, методика викладання

За результатами аналізу наукових та методичних джерел можемо стверджувати, що курс української літератури у школі орієнтований на

компетентнісний підхід, інтеграцію сучасних творів і технологізацію навчання. Розглядаючи прозу як об'єкт вивчення, необхідно звернутися до її наратологічної природи. Якщо поезія оперує переважно образом-символом та ритмом, то проза будується на категорії події та часопростору (хронотопу). У теоретичних працях М. Бахтіна та Ж. Женетта підкреслюється, що прозовий текст є діалогічним за своєю суттю. Для методики викладання в школі це означає, що вивчення сучасної повісті чи роману має перетворюватися на дослідження «голосів» героїв, автора та самого читача [16].

Специфіка сучасної української прози в освітньому контексті полягає в її метажанровості. Сьогодні ми спостерігаємо розмивання меж між класичним романом та есеїстикою, між документом та вимислом (non-fiction). Це ставить перед педагогічною наукою нове завдання: розробити критерії оцінювання читацької діяльності, які б враховували здатність учня розрізняти ці жанрові модифікації. Проза як «мова розуму» вимагає від старшокласника вищого рівня абстрагування та логічного мислення.

У контексті магістерського дослідження проаналізуємо зміст поняття «проза» в його загальнонауковому та літературознавчому значенні. Лексема «проза» походить від латинського *prosa oratio*, що інтерпретується як «пряма мова, що вільно розвивається» [42, с. 561]. Визначення специфіки прозового тексту вимагає чіткого розмежування його ознак у зіставленні із поезією (Таблиця 3).

Таблиця 3.

### Порівняння прози та поезії

Ознака	Проза	Поезія
Форма	Невіршована, без ритмічного поділу	Віршована, ритмічна, часто римована
Акцент	На змісті, сюжеті, ідеях	На формі, ритмі, звуковій організації
Жанри	Роман, повість, новела, оповідання, есе	Лірика, епос, балада
Функція	Універсальна: художня, наукова, публіцистична	Художня, естетична, емоційна

Аналіз ролі прози в українській літературі дозволяє простежити складний шлях її становлення: від давніх утилітарних літописів та релігійних текстів до самодостатнього мистецтва слова, яке остаточно утвердилося в післяшевченківський період. Проза не просто фіксує історичні події, а й рефлексує над психологією народу, перетворюючи художній текст на потужний інструмент формування національної ідентичності.

Отже, сучасна проза охоплює амплітуду від постмодерністських експериментів до реалістично-психологічних романів. Така жанрова багатогранність вимагає від учителя особливої уваги до відбору текстів для позакласної роботи (Таблиця 4).

**Таблиця 4.**

**Жанри сучасної української прози у шкільному курсі**

<b>Жанр</b>	<b>Автори</b>	<b>Приклади творів</b>	<b>Освітнє значення</b>
<b>Велика проза</b> (роман)	Сергій Жадан, Оксана Забужко, Володимир Лис	«Інтернат», «Ворошиловград», «Музей покинутих секретів», «Століття Якова»	Формування критичного мислення, осмислення національної ідентичності, аналіз епічних полотен
<b>Середня проза</b> (повість, новела)	Марія Матіос, Степан Процюк	«Солодка Даруся», «Москалиця», «Інфекція»	Розвиток емпатії, розуміння психологічних і соціальних проблем, робота з історичною пам'яттю
<b>Мала проза</b> (оповідання, есе)	Катерина Калитко, Юрій Іздрик, Євгенія Кононенко	«Земля загублених...», «Флешка-2Гб», «Колосальний сюжет»	Засвоєння лаконічних форм, розвиток навичок швидкої інтерпретації, дискусійні завдання

Документально-художня проза	Василь Шкляр, Андрій Курков	«Чорний ворон» «Маруся» (історичний роман), «Український щоденник»	Виховання патріотизму, історичної пам'яті, формування громадянських цінностей
-----------------------------	--------------------------------	---	---

Роль художньої книги у процесі засвоєння досвіду людства визначає закономірності її прочитання. Противники аналізу, які відстоюють свободу сприйняття, аргументують позицію суб'єктивним баченням змісту реципієнтами. Проте науковці наголошують на важливості «єдино правильної інтерпретації», а саме, адекватного пояснення ідейно-естетичного значення твору. Шкільна практика засвідчує суб'єктивність сприйняття образу, тому варто визнати за учнями право на власну думку, проте вчителеві необхідно корегувати її відповідно до змісту [68].

Таким чином, сучасна українська проза є динамічним та змістовно насиченим компонентом шкільної програми. Її вивчення у старшій школі базується на засадах компетентнісного підходу, де основний акцент зміщується з репродуктивного відтворення тексту на його глибоку інтерпретацію та рефлексію. Теоретичне підґрунтя, закладене у працях провідних методистів та літературознавців, дозволяє розглядати прозові твори не лише як естетичне явище, а й як ефективний засіб формування національної самосвідомості та розвитку критичного мислення учнівської молоді. Це створює необхідні умови для переходу до практичного аналізу методичних моделей вивчення конкретних текстів у наступних розділах дослідження.

## **1.2. Роль позанавчальної та позакласної роботи у розвитку літературної компетентності учнів старшої школи**

Сучасна парадигма літературної освіти в старшій школі вимагає переосмислення традиційних підходів до викладання. Як зазначає Н. Яренчук, позакласна та позанавчальна діяльність є взаємодоповнюваними сферами: якщо

позанавчальна робота орієнтована на широкий соціокультурний контекст, то позакласна базується на конкретних педагогічних формах, що інтегровані в освітній простір школи [66]. У вивченні сучасної прози ці форми стають визначальними, адже вони дозволяють вийти за межі жорсткого регламенту навчальних годин і зосередитися на живому сприйнятті тексту.

Одним із ключових викликів сучасної методики є подолання «дистанції» між складним сучасним текстом та учнем-цифровим аборигеном. У цьому контексті гейміфікація навчання постає не просто як розважальний елемент, а як потужний стимул мотивації. Г. Поліщак підкреслює, що використання ігрових механік, інтерактивних технологій та творчих підходів є фундаментом для розвитку критичного мислення та мовленнєвої компетентності [51]. Для старшокласників це може реалізовуватися через літературні квести, рольові симуляції за творами (наприклад, моделювання судового засідання за мотивами «Солодкої Дарусі» М. Матіос) або створення цифрових квізів. Важливість адаптації методики до умов цифровізації та дистанційної освіти окреслена у розвідках М. Ячменик, яка доводить, що позакласна робота в онлайн-форматі вимагає особливої інтерактивності та візуальної насиченості [67].

Ефективним інструментом інтелектуалізації навчання є візуалізація літературних знань. Оскільки сучасна проза (особливо постмодерна) часто має фрагментарну структуру та складну систему персонажів, використання графічних організаторів стає необхідністю. Асоціативні малюнки, ментальні карти та схеми-хронотопи дозволяють учням «побачити» архітектоніку твору. Цей підхід корелює з ідеями О. Копусь, яка акцентує на важливості концептуального аналізу художнього твору для формування текстової компетентності майбутнього читача [37].

Окремим методичним вектором, що набуває особливої гостроти сьогодні, є робота з воєнною травмою та історичною пам'яттю засобами літератури. Вивчення творів С. Жадана, В. Шкляра чи К. Калитко потребує від учителя не лише літературознавчої, а й психологічної підготовки. О. Слижук слушно зауважує, що наративізація воєнної травми в сучасній літературі для підлітків

вимагає особливих методик текстуального аналізу, спрямованих на розвиток емпатії та рефлексії [54]. Це підтверджується і працями Л. Даниленко, яка розглядає сучасну прозу як засіб «терапії травми» та подолання колективного болю через художню концепцію [18]. Методика вивчення таких текстів має базуватися на принципах «психологічної пружності», про які пише Ж. Клименко, допомагаючи учням знаходити ціннісні орієнтири у кризових ситуаціях [35].

Важливим складником методичної системи є формування національної ідентичності. Позакласна робота дозволяє проводити паралелі між сучасністю та минулим, зокрема через концепцію «нового Розстріляного відродження». О. Деркачова вказує на високий освітній потенціал інтегрованих курсів, де сучасні тексти виступають чинником самоусвідомлення молоді [19]. Цей процес підтримується залученням лаконічних форм малої прози, що дозволяють відпрацювати навички швидкої інтерпретації та дискусії (наприклад, аналіз збірок К. Калитко чи Ю. Іздрика).

Орієнтація на «читання заради задоволення» (*pleasure reading*) є ще одним трендом, запозиченим із міжнародного досвіду. Зарубіжні дослідники, такі як Teresa Cremin [75] та Margaret Merga [74], доводять, що добровільне читання за власним вибором має значно вищий вплив на академічні успіхи учнів, ніж примусове опрацювання списків. У вітчизняній школі це реалізується через розширення списків для позакласного читання та надання учням права голосу у виборі текстів для обговорення. Як підкреслюють Н. Дика та О. Глазова, використання міжнародного методичного досвіду дозволяє ефективніше формувати читацьку компетентність у контексті підготовки до викликів сучасного світу [23].

Підсумовуючи, зазначимо, що методичні засади вивчення сучасної прози в старшій школі базуються на:

- аксіологічному підході (формування цінностей через діалог із текстом);
- інтерактивності (гейміфікація, дискусійні платформи);
- візуалізації (структурування смислів через графічні моделі);
- психологізації (опрацювання складних тем через емпатію).

Така багатоаспектна методика дозволяє перетворити шкільний курс літератури на простір для самоактуалізації старшокласника, де художній текст стає інструментом пізнання світу та самого себе.

Для глибшого розуміння специфіки організації освітнього процесу в старшій школі необхідно розмежувати поняття позанавчальної та позакласної діяльності. Попри їхню спільну мету, а саме, розвиток літературної обізнаності, вони мають суттєві організаційні відмінності, які представлені у Таблиці 5.

**Таблиця 5.**

**Порівняльна характеристика позанавчальної й позакласної роботи**

<b>Ознака</b>	<b>Позанавчальна робота</b>	<b>Позакласна робота</b>
<b>Місце проведення</b>	У школі та поза її межами (бібліотеки, музеї, культурні центри)	У школі, під керівництвом учителя
<b>Мета</b>	Загальний культурний розвиток, формування світогляду	Виховання, розвиток інтересів, соціалізація
<b>Організатори</b>	Учителі, батьки, культурні інституції	Класний керівник, учителі-предметники
<b>Форми</b>	Екскурсії, гуртки, конкурси	Літературні вечори, диспути, клуби

Аналіз таблиці дає підстави стверджувати, що позакласна робота є більш систематизованою формою педагогічного впливу, тоді як позанавчальна забезпечує ширший культурний контекст. У процесі вивчення сучасної української прози вчитель-словесник має вдало поєднувати традиційні та інноваційні форми роботи, що дозволяє задовольнити різні типи навчальних потреб старшокласників.

**Система форм та видів позакласної роботи з літератури:**

Традиційні форми позакласної діяльності залишаються фундаментом літературної освіти, забезпечуючи глибоке занурення в текст:

*Літературні вечори* - спрямовані на обговорення творчості ключових постатей сучасності (наприклад, С. Жадана чи М. Матіос) через інсценізацію знакових уривків.

*Конкурси читців* - сприяють розвитку навичок інтерпретації та виразного читання, що особливо важливо для розуміння ритміки сучасної прози.

*Літературні гуртки* - забезпечують систематичну роботу над творами, виконання творчих завдань та перші спроби учнів у літературній критиці.

*Диспути та дебати* - є незамінними при вивченні гостросоціальних тем сучасної літератури, оскільки формують критичне мислення.

Водночас, виклики часу та цифровізація освіти зумовлюють активне впровадження інноваційних форм:

*Мультимедійні презентації та онлайн-проекти* - забезпечують інтеграцію ІКТ, дозволяючи учням створювати власний цифровий контент за мотивами прочитаного.

*Літературні ігри та квести* - реалізують принципи гейміфікації навчання, роблячи процес пізнання динамічним та змагальним.

*Візуалізація літературних знань* - використання асоціативних малюнків, схем та графічних організаторів допомагає старшокласникам структурувати складні метажанрові структури сучасної прози.

Комплексне застосування вищезазначених форм забезпечує багатоаспектний розвиток особистості учня. По-перше, відбувається розвиток читацької компетентності, де учні навчаються не просто сприймати фабулу, а бачити глибокі підтексти та символіку. По-друге, через знайомство з актуальною українською та світовою літературою закладається фундамент культурної ідентичності. Соціалізація здійснюється через активну роботу в групах та участь у колективних заходах, що сприяє розвитку комунікативних навичок. Зрештою, головним результатом позакласної діяльності є висока мотивація до читання, адже вона робить літературу емоційно привабливою та релевантною особистому досвіду підлітка.

Отже, методична система вивчення сучасної прози в старшій школі базується на гармонійному поєднанні традиційних та інноваційних форм позакласної роботи. Пріоритетність інтерактивних методів, гейміфікації та візуалізації знань дозволяє трансформувати читацьку діяльність учнів у процес

активного самопізнання. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння змісту творів, а й формування цілісної культурної ідентичності старшокласника, роблячи сучасну літературу дієвим інструментом його соціалізації.

### **1.3. Категорія «літературна компетентність» у вимірах науково-педагогічного, дидактичного, українознавчого літературознавчого аналізу**

Літературна компетентність учнів сьогодні визначається як інтегральна здатність школярів сприймати, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, усвідомлювати їхню естетичну й культурну цінність, а також фахово застосовувати літературознавчі поняття у процесі роботи з текстом. Це поняття нормативно закріплене у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти як ключова предметна компетентність [21].

Згідно з концепцією НУШ, літературна компетентність - це багаторівнева система знань, умінь і ціннісних орієнтацій, що забезпечує формування компетентного читача. У сучасній методиці навчання літератури літературна компетентність розглядається як динамічна система знань, умінь і ціннісних орієнтацій. Т. Яценко у своїх дослідженнях (2016, 2025) уточнює, що в контексті компетентісно орієнтованого уроку української літератури, цей конструкт спрямований на виховання компетентного читача, здатного до самостійного мислення [68-69].

Спираючись на аналіз джерел, ми структуруємо літературну компетентність за такими векторами:

*Емоційно-ціннісний:* розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної вартості художніх творів. Як зазначає Ж. Клименко (2016), література є засобом формування «психологічної пружності» особистості, що є критично важливим у сучасних реаліях [35].

*Літературознавчий:* засвоєння основних понять (жанр, стиль, напрям). О. Лапко (2021) підкреслює роль теорії літератури як інструментарію, що дозволяє учневі перейти від побутового сприйняття тексту до науково обґрунтованої інтерпретації [40].

*Культурологічний:* формування загальнокультурної обізнаності. О. Царик (2016) розглядає культуру мовлення як елемент духовної культури, що безпосередньо корелює з рівнем сприйняття класичних і сучасних текстів [62].

*Компаративний:* розвиток інтеркультурної комунікації через порівняння національних і світових літературних моделей.

Невід'ємним елементом літературної компетентності є читацька компетентність. Т. Яценко визначає її як інтегральну характеристику учня, що базується на вмінні декодувати складні сенси. Важливим для старшої школи є «наскрізне вміння читати з розумінням» [64], що передбачає аналіз не лише фабули, а й ідеологічних та художніх пластів. Проблема формування читацького інтересу та переваг учнів у кризові періоди досліджується також у працях М. О. Abimbola (2021) та Margaret K. Merga (2017), які акцентують на важливості "читання заради задоволення" (reading for pleasure) для академічного успіху [70; 74].

Паралельно з читацькою розвивається текстотвірна компетентність - здатність створювати цілісні, комунікативно адекватні тексти. Ольга Царик (2023) визначає її як індикатор мовної особистості [62]. У контексті підготовки майбутніх фахівців це означає перехід від репродукції до творчості (написання рецензій, есеїв, дослідницьких проєктів). На важливості формування текстових умінь на прикладі синтаксису й пунктуації наголошує і Н. Голуб (2017) [9].

Варто також зазначити, що ключову роль у формуванні україномовної особистості відіграє саме прозовий контент українознавчого спрямування. Згідно з концептуальними засадами українознавства, за А. Ціпко, Т. Бойко, С. Бойко, О. Газізова, художні тексти є носіями культурної пам'яті [57].

Особливої ваги у структурі літературної компетентності набуває практичний аспект її реалізації, який тісно корелює з формуванням україномовної особистості. Розглядаючи цей процес, Н. Бабич (2003) слушно зауважує, що саме художня проза є тим унікальним джерелом, яке транслює приклади живого, стилістично багатого мовлення. Це дозволяє учням не лише

засвоювати граматичні норми, а й відчувати естетику слова, що стає підґрунтям для їхньої власної текстотвірної діяльності [3].

Логічним продовженням мовного розвитку є процес самоідентифікації читача. У цьому контексті сучасна проза постає не просто як об'єкт для філологічного розбору, а як інструмент осмислення історичного минулого. Аналізуючи твори В. Шкляра, М. Матіос та В. Лиса, ми спостерігаємо, як через художню рефлексію над складними сторінками української історії у школярів формується стійка національна ідентичність. Авторські стратегії цих письменників дозволяють учневі «прожити» історичні події, перетворюючи сухі факти на особистий емоційний досвід.

Проте формування такої ідентичності не обмежується лише межами класно-урочної системи. Як переконливо доводять у своїх останніх розвідках В. Макарчук та А. Амонс (2024), вагому роль відіграє позакласна робота. Саме неформальне спілкування з книгою, участь у літературних дискусіях та гуртках стають тими майданчиками, де літературна компетентність переходить із теоретичної площини у практичну життєву позицію [43].

Переходячи від виховного до суто літературознавчого аналізу, варто зацентувати увагу на аксіологічному вимірі художньої літератури. Ціннісний орієнтир твору є тим фундаментом, на якому будується вплив літератури на особистість. Сучасний науковий дискурс, зокрема праці Т. Качак (2018, 2022), свідчить про докорінну зміну естетичної парадигми в реалістичній прозі для підлітків. Дослідниця наголошує, що поява нових тем і жанрових форм вимагає від педагога модернізації підходів до інтерпретації: вчитель має стати не просто транслятором знань, а медіатором між складним текстом та учнем [30-31].

Одним із найскладніших, але стратегічно важливих аспектів сучасної компетентнісної освіти є опрацювання колективних та індивідуальних травм через літературний текст. У цьому розрізі концепція Л. Даниленко (2023) щодо прози як «терапії травми» відкриває нові можливості для педагогіки. Література допомагає учням знайти мову для опису болю, що є критично важливим у кризові періоди історії [18]. Цей напрям доповнюється гендерно-сензитивним

аналізом К. Буцької (2023), яка на прикладі творчості О. Забужко розглядає пам'ять як специфічний жіночий простір [6]. Такий підхід значно розширює горизонти літературної компетентності, додаючи до неї компоненти гендерної рівності та соціальної чутливості.

Синтезуючи вищезазначені підходи, ми приходимо до необхідності чіткої структуризації літературної компетентності, яку в межах нашого дослідження подано через взаємодію трьох ключових компонентів:

*Праксеологічний компонент*, що відповідає за технологічний бік, зокрема, навички аналізу та вміння оперувати текстом як складним інструментом комунікації.

*Гносеологічно-індивідуальний компонент*, що забезпечує розвиток критичного мислення та накопичення знань про динаміку літературного процесу.

*Аксіологічно-емоційний компонент*, спрямований на розвиток емпатії та інтерналізацію (присвоєння) художніх цінностей.

Для об'єктивного моніторингу розвитку цих компонентів нами пропонується рівнева градація сформованості. Вона простягається від репродуктивно-еквівалентного рівня (де учень лише відтворює готові схеми) до персонально-самодетермінантного, що характеризує учня як цілісного суб'єкта читацької діяльності, здатного до глибокої самостійної рефлексії та творчого переосмислення прочитаного.

Важливим аспектом нашого дослідження є розмежування суміжних видів компетентностей, що дозволяє точніше визначити місце текстотвірної складової у системі підготовки школярів та студентів. Для глибшого розуміння специфіки кожної з них доцільно звернутися до порівняльного аналізу (див. Табл. 6).

Таблиця 6.

## Порівняння з різних видів компетентностей

Компетентність	Сутність	Відмінність
<b>Мовна</b>	Знання граматики, лексики, орфографії	Орієнтована на систему мови
<b>Комунікативна</b>	Уміння спілкуватися в різних ситуаціях	Ширший контекст, включає усне мовлення
<b>Текстотвірна</b>	Уміння створювати цілісний текст	Конкретно спрямована на письмове й усне текстотворення

На основі проведеного аналізу ми приходимо до висновку, що текстотвірна компетентність постає як комплексна здатність особистості не лише продукувати, а й вдосконалювати тексти. Вона формується на перетині шкільної та вищої освіти, виступаючи наочним показником рівня загальної мовної культури та інтелектуального розвитку суб'єкта.

Паралельно з розвитком текстотворення, особливого значення набуває змістове наповнення освітнього процесу. У цьому контексті українознавчий прозовий контент відіграє стратегічну роль у формуванні україномовної особистості. Він виступає унікальним медіумом, який поєднує безпосередню мовну практику з глибинною культурною пам'яттю. Через роботу з художніми та документальними текстами учні не лише засвоюють лексичний склад мови, а й інтерналізують ціннісні орієнтири та національні світоглядні коди.

Аналізуючи роль українознавства як освітньої дисципліни, варто зауважити, що воно офіційно закріплене у програмах МОН України, розроблених фахівцями Науково-дослідного інституту українознавства (А. Ціпка, Т. Бойко, С. Бойко, О. Газізова) [57]. Такий підхід забезпечує інтеграцію українознавчого контенту в єдиний гуманітарний простір, де література стає дієвим інструментом національно-патріотичного виховання та формування громадянської свідомості, що є критично важливим в умовах сучасних викликів.

Детальніше функціональні можливості українознавчої прози представлено у Таблиці 7

Таблиця 7.

### Порівняння функцій українознавчої прози

Функція	Приклад	Освітній ефект
<b>Мовностилістична</b>	Тексти сучасних авторів (С. Жадан, К. Калитко)	Розвиток комунікативних і текстотвірних умінь, відчуття естетики мови.
<b>Культурно-історична</b>	Історичні романи (В. Лис, М. Матіос, В. Шкляр)	Формування колективної культурної пам'яті та історичної свідомості.
<b>Аксіологічна</b>	Есеїстика, психологічна проза	Усвідомлення національної ідентичності та системи гуманістичних цінностей.
<b>Виховна</b>	Позакласні заходи з українознавчим контентом, літературні дискусії	Виховання патріотизму, активної громадянської позиції та емпатії.

Українознавчий прозовий контент - це основний інструмент формування україномовної особистості, який поєднує мовну практику з культурною пам'яттю та національною ідентичністю. Він забезпечує розвиток читацької та текстотвірної компетентності, виховання патріотизму й культурної свідомості. А ефективність формування україномовної особистості безпосередньо залежить від якості літературного матеріалу, що пропонується учневі для опрацювання. Це підводить нас до розуміння того, що кожен художній текст має свою внутрішню цінність, яка безпосередньо впливає на становлення художньої культури особистості.

В українському літературознавстві цей вплив досліджується через призму аксіології (від грец. *axios* - цінність) - учення про природу художніх цінностей, їх ієрархію та функціонування в читацькому середовищі. Аксіологічний підхід дозволяє трактувати сучасну прозу не просто як об'єкт для лінгвістичного розбору, а як джерело естетичних, моральних та духовних орієнтирів [42, с.21].

Для системного аналізу впливу літератури на учнівську молодь ми структуруємо художні цінності за кількома ключовими векторами, розширюючи коло авторів для опрацювання:

*Естетичні цінності:* Орієнтовані на розвиток естетичного смаку та розуміння гармонії художнього слова. Окрім інтелектуальної прози Ю. Андруховича та Ю. Іздрика, особливої уваги заслуговує творчість Катерини Калитко. Її мала проза (зокрема збірка «Земля Загублених») вчить учнів сприймати складну метафорику та глибинний психологізм, що є основою високої читацької культури.

*Морально-етичні цінності:* Формують уявлення про добро, зло, справедливість та людську гідність. У цьому контексті ключового значення набуває роман «Солодка Даруся» М. Матіос. Через трагічну долю героїні учні рефлексують над темами гріха, спокути та відповідальності за власну совість, що є важливим елементом виховання етично стійкої особистості.

*Культурно-історичні цінності:* Література як простір збереження та трансляції національної пам'яті. Романи «Століття Якова» В. Лиса та «Чорний ворон» В. Шкляра дозволяють школярам ідентифікувати себе з героями минулого. Ці тексти перетворюють сухі історичні факти на живий емоційний досвід, формуючи стійку національну ідентичність.

*Соціально-громадянські цінності:* Виховання активної життєвої позиції та патріотизму в умовах сучасних викликів. Творчість С. Жадана (зокрема романи «Інтернат» та «Ворошиловград») дає змогу учням осмислити соціальні проблеми, питання вибору та вірності своїм принципам, що безпосередньо впливає на розвиток громадянської свідомості.

Реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі має вирішальне значення для всебічного розвитку школяра. Ми виокремлюємо три ключові рівні впливу художніх цінностей на учня:

*Особистісно-ціннісний:* аналіз художніх цінностей допомагає учням будувати власну ієрархію моральних орієнтирів. Через проживання долі героїв

школярі формують внутрішній «етичний компас», що стає міцним фундаментом їхньої літературної та громадянської компетентності.

*Інтелектуально-критичний:* робота з аксіологічним інструментарієм розвиває вміння не просто споживати контент, а критично осмислювати його. Учень вчиться відрізняти справжні естетичні цінності від масових сурогатів, аналізувати підтексти та аргументувати власну позицію.

*Національно-ідентифікаційний:* на уроках літератури художні цінності стають основою для формування цілісної національної ідентичності. Через українознавчий прозовий контент учень усвідомлює себе частиною українського культурного коду, що забезпечує не лише естетичну насолоду, а й духовне становлення громадянина.

Для візуалізації рівнів впливу ми пропонуємо класифікацію (див. Табл. 8), яка поєднує теоретичні типи цінностей із конкретними літературними прикладами.

#### Таблиця 8.

#### Класифікація творів української прози за різними типами цінностей

Тип цінності	Твори та автори	Вплив на розвиток учня
Естетичні	К. Калитко, Ю. Андрухович, Ю. Іздрик	Формування художнього смаку та здатності бачити красу слова.
Моральні	«Солодка Даруся» (М. Матіос)	Виховання емпатії, милосердя та відповідальності за свій вибір.
Культурні	«Століття Якова» (В. Лис), «Чорний ворон» (В. Шкляр)	Засвоєння історичної пам'яті та поваги до національних традицій.
Соціальні	«Ворошиловград», «Інтернат» (С. Жадан)	Розвиток громадянської мужності та патріотичної свідомості.

Підсумовуючи, зазначимо, що художні цінності прозових творів - це фундамент, на якому будується літературна освіта в школі. Вони забезпечують органічне поєднання мовної практики з культурним вихованням, що є життєво необхідним для формування україномовної особистості.

Літературна компетентність учнів у нашому дослідженні постає як складна інтегральна здатність, що структурується за такими компонентами:

1. **Праксеологічний:** навички безпосереднього аналізу та інтерпретації тексту.
2. **Гносеологічно-індивідуальний:** рівень засвоєння теоретичних знань та розвиток критичного мислення.
3. **Аксіологічно-емоційний:** здатність до емоційного відгуку та прийняття художніх цінностей як особистих.

Рівнева градація сформованості цієї компетентності (від репродуктивного до персонально-самодетермінантного) дозволяє вчителю об'єктивно оцінити поступ учня як зрілого читача та свідомого громадянина.

### **Висновки до розділу 1**

У результаті теоретичного аналізу науково-педагогічної, методичної та літературознавчої літератури з проблеми формування літературної компетентності учнів засобами українознавчого прозового контенту було сформульовано такі висновки:

Літературна компетентність визначена як складна інтегральна здатність особистості, що охоплює не лише знання про літературний процес, а й вміння емоційно сприймати, аналізувати та критично оцінювати художній текст у єдності його змістових та естетичних параметрів. Встановлено, що вона є фундаментом для становлення компетентного читача, здатного до самостійної культурної інтерпретації та творчої самореалізації.

Доведено, що українознавчий прозовий контент (твори С. Жадана, М. Матіос, В. Лиса, В. Шкляра, К. Калитко та ін.) є стратегічним ресурсом у системі літературної освіти. Він виступає унікальним медіумом, що поєднує мовну практику з глибинною культурною пам'яттю, сприяючи формуванню україномовної особистості та стійкої національної ідентичності школярів.

Обґрунтовано доцільність аксіологічного підходу в процесі опрацювання сучасної прози. Визначено основні вектори впливу художніх цінностей на особистість учня:

естетичний (розвиток художнього смаку через інтелектуальну прозу);

морально-етичний (формування ціннісних орієнтирів через психологічну рефлексію);

культурно-історичний (засвоєння національного досвіду через історичну ретроспекцію);

соціально-громадянський (виховання активної життєвої позиції).

структуровано модель літературної компетентності за трьома взаємозалежними компонентами:

праксеологічний (технологічні навички аналізу та текстотворення);

гносеологічно-індивідуальний (система теоретичних знань та критичне мислення);

аксіологічно-емоційний (здатність до емпатії та інтерналізація гуманістичних цінностей).

Визначено, що ефективність формування вказаних компонентів потребує рівневого підходу до моніторингу досягнень учнів: від початкового репродуктивного до високого персонально-самодетермінантного рівня, що характеризує учня як зрілого суб'єкта читацької діяльності.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА ПРОГРАМА ВИВЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

### 2.1. Зміст методичної програми, що забезпечує формування літературної компетентності учнів

Методична програма, розроблена та апробована у межах нашого дослідження, тлумачиться як цілісний, логічно завершений алгоритм цілеспрямованого насичення шкільного курсу української літератури матеріалом сучасних прозових творів. Основний вектор програми спрямований на розширення дидактичного інструментарію вчителя через впровадження літературознавчих, культурозбагачувальних та творчих видів позакласної та позанавчальної роботи. В основу запропонованої моделі покладено концептуальну ідею становлення цілісної україномовної особистості, яка формується через активне занурення в актуальний літературний контекст, що повністю відповідає інтелектуальним та естетичним запитам сучасного старшокласника.

Першим фундаментальним кроком програми став *інформаційно-збагачувальний етап*, головною метою якого було визначено систематизацію та упорядкування літературознавчого тезаурусу здобувачів 1-2 курсу (10–11 класів). Цей етап був націлений на концептуалізацію теоретичної підготовленості школярів до фахового аналізу та класифікації сучасних текстів. Спираючись на методичну концепцію Т. Яценко, ми стверджуємо, що міцне теоретичне підґрунтя є необхідним базисом для формування гносеологічного компонента літературної компетентності. На цьому рівні ми долаємо інформаційний дефіцит щодо ключових імен та провідних тенденцій сучасного письменства, створюючи стійкі асоціативні зв'язки між класичною спадщиною та живим літературним процесом. Це дозволяє школярам сприймати літературу не як герметичний канон, а як відкриту систему, що динамічно рефлексує над викликами сучасності [69].

У межах позакласних форм роботи на цьому етапі було організовано та проведено цикл інтерактивних бесід «Літературна карта сучасності» та серію читацьких конференцій. Основний акцент було зроблено на ознайомленні здобувачів із персоналіями С. Жадана, В. Шкляра, М. Матіос та К. Калитко, чия творчість є репрезентативною для сучасної прози. Для візуалізації літературного процесу активно використовувалися мультимедійні презентації, присвячені престижним преміям («Книга року ВВС», Шевченківська премія) та актуальним рейтингам. Особливе значення мала організація «Віртуальних кабінетів письменників»: у цьому цифровому просторі студенти досліджували публічну діяльність авторів як лідерів суспільної думки. Це сприяло деміфологізації постаті письменника, перетворюючи його з абстрактного імені в підручнику на живого співрозмовника, чия громадянська позиція стає орієнтиром для формування національної ідентичності підлітка.

**Позанавчальна діяльність** школярів на цьому рівні була представлена самостійним опрацюванням фондів бібліотек та електронних ресурсів через вебквест «Навігатор сучасної прози». Робота була спрямована на глибокий пошук інформації про жанрову специфіку творів та їхню рецепцію в професійній критиці. Крім того, старшокласники залучалися до ведення «Читацьких щоденників нового формату», зокрема, медійної платформи, де фіксувалися перші враження від анотацій, фрагментів інтерв'ю та авторських читань.

**Практичне втілення** цього етапу знайшло відображення у створенні колективного «Тезаурусу сучасного читача». Здобувачі власноруч наповнювали його такими поняттями, як постмодернізм, неореалізм, магічний реалізм, метафоричний наратив, часопросторова модель та деконструкція. Наприклад, опрацьовуючи постать Катерини Калитко, школярі готували розгорнуті науково-популярні довідки про специфіку метафоризму в її малій прозі. Ця теоретична база стала необхідним містком до практичного застосування навичок аналізу, зокрема до реалізації «Студії візуального читання», детально описаної нами в підрозділі 2.2.3, де знання про метафору трансформувалися у вміння декодувати колористичні коди ідентичності. Таким чином, інформаційне насичення

створило передумови для подальшого переходу від простого накопичення фактів до глибокого герменевтичного занурення в текст.

Наступним логічним кроком у реалізації нашого дослідження став *змістово-розвивальний етап* методичної програми. Якщо на попередньому етапі ми накопичували теоретичний базис, то на цьому рівні основний вектор роботи змістився у площину безпосереднього занурення старшокласників у змістову тканину, лексикологію, категорійне багатство та естетичне наповнення ключових творів сучасної української прози. Об'єктом прискіпливої уваги стали знаковий роман В. Шкляра («Маруся») [63], гостросоціальний наратив С. Жадана («Інтернат») [26], магічно-реалістичний світ К. Калитко («Земля Загублених») [29] та психологічно напружена проза М. Матіос («Солодка Даруся») [45].

Цей етап був націлений на системне розширення самостійного досвіду школярів щодо аналізу, структурування та типологізації прозових творів. Ми ставили за мету опрацювання їхньої світоглядної, націєтворчої та соціокультурної основи, що є критично важливим для сучасного здобувача. Основним в етапі став якісний перехід від репродуктивного відтворення фабули до глибинного герменевтичного аналізу. У цьому контексті кожен мовний маркер розглядався не просто як художній засіб, а як потужний інструмент ідеологічного та естетичного впливу на читача.

У межах **позакласних форм** роботи пріоритет було надано текстоцентричним заняттям у формі «Літературної лабораторії». Спираючись на теоретичні положення Н. Бабич [3], ми запропонували здобувачам здійснити аналіз мовних стратегій персонажів, що є фундаментальним ключем до розуміння ідіостилю автора та важливим чинником розвитку україномовної особистості. Використання методу «повільного читання» дозволило активізувати механізми емпатії та критичної деконструкції тексту. Це створило необхідні умови для формування праксеологічного компонента літературної компетентності, де знання трансформуються у вміння самостійно оперувати сенсами.

**Позанавчальні форми** роботи були реалізовані через діяльність творчих студій. Старшокласники залучалися до написання критичних есеїв, розгорнутих відгуків та створення літературних постів для соціальних мереж, що відповідає сучасним формам рецензії культури. Важливим складником стала візуалізація прочитаного через створення буктрейлерів, що вимагало від здобувачів синтезу ідейного змісту та медіаграмотності. Окрему увагу було приділено груповій роботі над проєктами «Карта маршруту героя». Ця форма дозволила наочно візуалізувати просторову організацію творів, де кожна географічна точка маркує певний етап внутрішньої трансформації персонажа.

**Прикладом практичної реалізації** цього етапу стала вправа «Мовний портрет героя», проведена за романом «Інтернат» С. Жадана (детально описана в підрозділі 2.2.1). Здобувачі досліджували динаміку лексики головного героя Паші, фіксуючи, як його мовна еволюція стає прямим відображенням внутрішніх змін та остаточної самоідентифікації в умовах війни. Паралельно проводився порівняльний аналіз жіночих образів у творах «Маруся» та «Солодка Даруся» за допомогою методу «Діаграма Венна». Це дозволило школярам чітко структурувати націєтворчі та етичні аспекти текстів, осмислюючи драматизм національної історії через призму жіночих доль. Таким чином, змістово-розвивальний етап забезпечив перехід від теоретичного знання до глибокого аналітичного проживання тексту, що стало передумовою для фінальної світоглядної рефлексії.

Завершальним і найбільш значущим у світоглядному вимірі став **націоментально-рефлексійний етап** методичної програми. Його призначення полягало в остаточній актуалізації рефлексійно-позитивного ставлення старшокласників до сучасної прози та глибокому усвідомленні художньо-естетичного значення творів для розвитку цілісної особистості: від мовленнєвої грамотності до мистецького смаку. Цей етап ми визначили як кульмінаційний, оскільки саме на цьому рівні відбувається складний процес перетворення теоретичних літературознавчих знань на міцні особистісні переконання. Література тут виходить за межі суто мистецького явища і стає потужним

інструментом самопроєктування особистості в національному просторі, формуючи націєтворчу парадигму мислення сучасного підлітка.

У межах **позакласних форм** роботи пріоритет було надано активним формам соціальної взаємодії, таким як дискусійні платформи («Круглий стіл», дебати), де предметом обговорення ставали питання національної ідентичності та історичної пам'яті. Важливим методичним складником стало впровадження методики «Психологічної пружності» (за Ж. Клименко), яка дозволила студентам безпечно рефлексувати над травматичними подіями історії України, втіленими у літературних образах. Доповнювали цей процес аксіологічні тренінги «Цінності, що нас єднають», під час яких школярі самостійно визначали та ранжували ключові ідеологеми прочитаних творів, вибудовуючи власну систему координат.

**Позанавчальні форми** роботи були спрямовані на вихід літературного досвіду в реальну життєву практику. Старшокласники залучалися до волонтерських та просвітницьких проєктів («Література як медіум»), брали участь у зустрічах із сучасними письменниками та практикували написання відкритих листів-звернень до героїв творів. Особливу увагу було приділено створенню «Маніфесту сучасного читача» - колективного творчого проєкту, який зафіксував зміну ціннісних орієнтирів здобувачів та їхню готовність до активного захисту культурного простору України.

**Прикладом практичної реалізації** цього етапу (детально представленим у підрозділі 2.2.7) став проєкт «Моя мовна стійкість», розроблений за результатами опрацювання творів В. Шкляра та С. Жадана. У межах проєкту діти рефлексували над значенням української мови не лише як засобу спілкування, а як фундаментального чинника особистої безпеки та державного суверенітету в умовах гібридних загроз. Не менш показовим став твір-роздум «Чому Маруся Соколовська - героїня мого часу?», у якому через призму героїчного минулого здобувачі актуалізували націєтворчі цінності, демонструючи здатність проводити паралелі між викликами минулого та сучасними боротьбами за ідентичність. Таким чином, націоментально-рефлексійний етап завершив цикл

формування літературної компетентності, перетворивши навчальний матеріал на внутрішній ресурс особистості школяра.

## **2.2. Реалізація методичної програми вивчення старшокласниками сучасної української прози у позакласній роботі**

Практичне втілення та апробація розробленої методичної програми здійснювалися на базі Державного навчального закладу «Одеське вище професійне училище автомобільного транспорту». Педагогічний експеримент тривав протягом вересня-грудня 2025 / 2026 навчального року. До участі в педагогічному експерименті було залучено студентів 1-2 курсів, які в межах здобуття професійної освіти опановують матеріал загальноосвітнього циклу. Такий вибір респондентів дозволив перевірити ефективність методики на етапі інтенсивного формування їхніх світоглядних орієнтирів та завершення курсу вивчення української літератури як загальноосвітньої дисципліни. Реалізація відбувалася поетапно, з суворим дотриманням логіко-алгоритмічної структури, представленої у підрозділі 2.1.

Основна мета цього етапу дослідження полягала у верифікації ефективності розроблених форм, методів та прийомів позакласної роботи, спрямованих на формування цілісної літературної компетентності старшокласників, їхньої національної самоідентифікації та естетичного смаку через занурення у тексти сучасної української прози.

На підготовчо-мотиваційному етапі реалізації програми першочерговим завданням стало створення специфічного інтелектуально-емоційного середовища. Враховуючи вікові особливості старшокласників, ми зважали на те, що сучасна проза часто сприймається ними як «складна», «герметична» або відірвана від їхнього повсякденного досвіду. Тому стратегічним пріоритетом стало «наближення» постаті автора до читача, перетворення письменника з абстрактного імені на обкладинці підручника у реальну, цікаву особистість.

Для досягнення цієї мети у межах циклу інтерактивних бесід «Літературна карта сучасності» було впроваджено серію занять-панорам. Опрацювання

творчих портретів Сергія Жадана, Василя Шкляра, Марії Матіос та Катерини Калитко відбувалося не через традиційну лекцію, а через діалогічну взаємодію.

Важливою методичною інновацією, що забезпечила високий рівень залученості студентів, стала організація «Віртуальних кабінетів письменників». Клас було розподілено на чотири малі творчі групи (відповідно до обраних авторів). Кожна група отримала завдання дослідити «цифровий слід» письменника. Алгоритм роботи в групах потребував:

Аналіз соціальних мереж: дослідження офіційних сторінок у Facebook та Instagram. Здобувачі аналізували, які теми піднімають автори, як вони реагують на суспільні виклики (війну, волонтерство, культурні події), як спілкуються з аудиторією.

Візуальна та аудіальна рецепція: перегляд актуальних інтерв'ю на YouTube-каналах («Ukraïner», «Суспільне Культура», авторські подкасти). Це дозволило школярам почути «живий голос» автора, відчутти його манеру спілкування та артикуляцію ідей.

Медіа-моніторинг: пошук авторських блогів та колонок у мережевих виданнях.

Такий підхід дозволив повноцінно реалізувати принцип «живої літератури». У свідомості старшокласників письменник постав як активний суб'єкт культурного, інтелектуального та політичного життя сучасної України, що значно підвищило кредит довіри до їхніх художніх текстів.

Наступним кроком став вебквест «Навігатор сучасної прози». Ми виходили з того, що старшокласники мають оволодіти навичками самостійного літературного пошуку. Студентам пропонувалося знайти та систематизувати інформацію про професійну рецепцію творів «Маруся» В. Шкляра та «Інтернат» С. Жадана. Робота проводилася за такими напрямками:

- пошук фахових рецензій у літературно-критичних виданнях (наприклад, «ЛітАкцент», «Читомо»);
- аналіз відгуків читачів на платформах типу Goodreads;
- вивчення анотацій до різних видань одного твору.

Аналіз анотацій та критичних відгуків допоміг студентам сформувавши ґрунтовний гносеологічний рівень. Під час групового обговорення результатів квесту школярі вчилися не лише переказувати знайдене, а й виокремлювати жанрові дефініції. Зокрема, було проведено міні-дискусію щодо відмінностей між «історичним ретро-романом» (В. Шкляр), «романом-подорожжю» (С. Жадан) та «інтелектуальною новелістикою» (К. Калитко). Здобувачі самостійно аргументували, чому твір «Інтернат» не можна вважати лише військовим репортажем, і які ознаки роблять його глибоким психологічним текстом.

Логічним підсумком мотиваційного блоку стало колективне створення «Тезаурусу сучасного читача». Ми прагнули, щоб здобувачі не просто зазубрили терміни, а «пропустили» їх через власну інтерпретаційну діяльність. У тезаурус були внесені та детально розтлумачені такі категорії:

- «Історична правда»: як співвідношення документальності та художнього вимислу (на прикладі «Марусі»);
- «Наратор»: як специфічна точка зору, що організовує оповідь (на прикладі «Інтернату»);
- «Метафоричний код»: як система прихованих смислів у прозі.

Особливий інтерес та жваву полеміку викликало обговорення творчості Катерини Калитко. Старшокласники, аналізуючи анотації до збірки «Земля Загублених», зацікавилися дефініцією «магічний реалізм». Це спонукало до проведення вправи «Пошук маркерів», де студенти намагалися віднайти елементи ірреального у побутовому контексті творів. Таке зацікавлення підтвердило наукову тезу Т. Яценко про те, що саме теоретична підготовленість та володіння понятійним апаратом є непорушним фундаментом для подальшого глибокого та фахового аналізу художнього тексту. Без розуміння цих кодів читання сучасної прози залишалося б на рівні поверхневого сюжетного сприйняття.

### 2.2.1. Кейс «Пам'ять як етичний вибір»: методичні стратегії опрацювання романів М. Матіос та В. Шкляра

Цей блок реалізації методичної програми став найбільш змістовно насиченим та об'ємним у структурі дослідження, оскільки він передбачав безпосередню, кропітку роботу з художньою тканиною творів, які є репрезентантами сучасної історико-психологічної прози. Ми свідомо відмовилися від традиційного репродуктивного відтворення змісту (переказу фабули) на користь аналітичної деконструкції тексту. На цьому етапі особлива увагу приділялася вправам, що стимулюють аналітико-синтетичну діяльність здобувачів та актуалізують їхню колективну історичну пам'ять через праксеологічний інструментарій, тобто здатність застосовувати літературні знання для формування власної етичної позиції.

Реалізація змістового етапу розпочалася з організації літературної лабораторії, присвяченої компаративному аналізу жіночих образів у романах «Маруся» В. Шкляра та «Солодка Даруся» М. Матіос. Методична стратегія лабораторії базувалася на зіставленні двох діаметрально протилежних, але етично рівноцінних моделей поведінки людини в умовах історичного зла та тоталітарного тиску.

Першим кроком стала вправа «*Мовний профіль епохи*». Спираючись на лінгводидактичну методику Н. Бабич, ми запропонували студентам дослідити мовну фактуру творів як засіб творення історичної достовірності. Старшокласники, працюючи з текстовими фрагментами, виокремлювали:

- у тексті М. Матіос: специфічні буковинські діалектизми, гуцульську говірку, фольклорні вкраплення, що створюють ефект «загерметизованого» гірського простору;

- у тексті В. Шкляра: архаїзми, військову термінологію часів визвольних змагань, лексику повстанського побуту.

У результаті лінгвістичного спостереження школярі прийшли до самостійного висновку: мова у цих творах не просто передає зміст, а виконує

функцію «консервації часу». Вона робить історичну епоху відчутною для читача на дотик, дозволяючи подолати часову дистанцію.

Для систематизації отриманих спостережень було використано метод «Діаграми Венна». Здобувачі порівнювали постаті Марусі Соколовської та Дарусі за критеріями: соціальний статус, ставлення до ворога, форма супротиву, мовна характеристика. Під час обговорення виникла жвава інтелектуальна дискусія, модерована вчителем. Найбільш повторюваними були запитання:

- Чи можна вважати абсолютне мовчання Дарусі свідомою, хоч і пасивною, формою супротиву системі, яка нищить особистість?

- Чи була в Марусі Соколовської інша альтернатива, крім збройної боротьби, в умовах тотального наступу на національну свободу?

Такі проблемні запитання сприяли розширенню досвіду структурування та типологізації героїв за їхніми ціннісними орієнтирами, що є основою аксіологічного підходу у викладанні літератури.

Особливу увагу в межах кейсу було приділено психопоетиці кольору та звуку. Здобувачі, виконуючи роль «літературних експертів-колористів», відмітили різку колористичну відмінність світів двох авторів. У В. Шкляра переважають «гарячі», експресивні кольори боїв (червоний - кров, чорний - земля/смерть, золотий - вогонь/слава). Натомість у М. Матіос домінують «глухі», сутінкові, «землисті» тони, що візуально підкреслюють стан внутрішньої ізоляції та психічної травми героїні.

Для деталізації аналізу було впроваджено систему цільових вправ:

**Вправа 1.** «Семантична деконструкція образу» (за романом В. Шкляра «Маруся»).

Мета: розвиток умінь аналізувати складну динаміку художнього образу через еволюцію мовних засобів, відстеження трансформації ідентичності.

Хід виконання: Студентам було запропоновано створити «лінгвістичну карту трансформації» Марусі Соколовської. Робота проходила в три етапи: аналіз характеристик героя в експозиції, зав'язці та кульмінації.

Аналіз цитат: Школярі виокремлювали та коментували фрагменти, де опис героїні як *«тендітної гімназистки у білій вишитій сукні, що пахла свіжістю та книжками»* [63] поступово замінюється постаттю отаманші, яка *«пахне порохом, полином і гарячим кінським потом»* [63]. Під час аналізу ключової цитати: *«...вона вже не належала собі, вона належала цій землі, яка стікала кров'ю»* [63], здобувачі в ході «мозкового штурму» дійшли висновку про невідворотність розчинення індивідуального «Я» у національному чині. Було акцентовано на тому, що особистий вибір героїні - це акт найвищої етичної відповідальності перед пам'яттю предків.

Методичний коментар: вправа дозволила успішно реалізувати гносеологічний компонент навчання. Студенти навчилися бачити діалектичний зв'язок між індивідуальною долею людини та глобальним історичним макроконтекстом. Це критично важливо для становлення україномовної особистості, здатної усвідомлювати себе в потоці національної історії.

**Вправа 2.** *«Герменевтичне коло: мовчання як текст»* (за романом М. Матіос *«Солодка Даруся»*).

Мета: формування навичок інтерпретації глибокого психологічного підтексту, символіки травми та прихованих авторських смислів.

Хід виконання: здобувачі працювали з концептом «німоти» Дарусі як головним композиційним центром роману. Завдання полягало у герменевтичному розшифруванні засобів, якими авторка передає складний внутрішній світ героїні без допомоги прямої мови (через тілесні реакції, сни, спогади).

Аналіз цитат: особливу увагу вчитель зосередив на метафорі: *«Даруся не мовчала - вона кричала кожною клітиною своєї пам'яті»* [45]. Старшокласники проводили паралелі: «крик пам'яті» - це нездатність забути злочин, який не має терміну давності. Детально аналізувалася лексема «цукерки» як центральний символ-антитеза. Здобувачі розкривали трансформацію значення: від знаку дитячої радості та спокуси до символу страшної трагедії та зради: *«солодке*

стало гірким, як полин, на все життя» [45]. Через цей образ школярі вийшли на розуміння теми відповідальності дорослого світу перед дитиною.

Методичний коментар: робота з такими складними психологічними категоріями безпосередньо сприяє становленню аксіологічно-емоційного компонента компетентності. Це розвиває в здобувачів високий рівень емпатії, здатність до співпереживання та навички етичної рефлексії над найскладнішими, травматичними сторінками національної історії, що є необхідним для формування цілісного світогляду сучасної молоді людини.

### **2.2.2 Кейс «Людина на межі»: дискусійні методи вивчення роману С. Жадана «Інтернат»**

Вивчення роману Сергія Жадана «Інтернат» у межах нашої методичної програми стало ключовим вектором для формування соціально-громадянської стійкості старшокласників та актуалізації їхньої україномовної особистості в умовах гострих сучасних суспільних викликів. Твір було обрано як такий, що найповніше відображає проблему екзистенційного вибору людини в зоні воєнного конфлікту та роль мови як маркера приналежності до власного культурного простору.

Робота над романом проводилася у формі дискусійного клубу, що дозволило відійти від менторського викладу на користь рівноправного обміну інтерпретаціями. Основним методичним завданням було не лише засвоєння сюжетної лінії, а й глибоке простеження динаміки зміни україномовної особистості головного героя - Паші.

Процес опрацювання тексту розпочався із реалізації проекту «Карта маршруту героя». Ця форма роботи передбачала поєднання когнітивного та візуального рівнів сприйняття. Студенти мали завдання візуалізувати шлях Паші з пункту А (дім) у пункт Б (інтернат) та назад не лише в географічному вимірі, а й у ментальному. Кожна ключова зупинка героя (вокзал, блокпости, підвали, територія інтернату) супроводжувалася ретельним аналізом його реплік та внутрішніх монологів.

Під час презентації карт здобувачі зафіксували чітку закономірність: на початку твору мова героя є максимально деперсоналізованою: Паша уникає чітких визначень, використовуючи стратегію відстороненості («*я не за тих і не за тих*», «*мені аби спокійно*») [26]. Проте наприкінці подорожі його мова стає більш визначеною, позбавленою двозначностей, що свідчить про появу усвідомленого «свого» простору.

Ще однією важливою позанавчальною формою роботи стало створення буктрейлерів. Це дозволило старшокласникам синтезувати знання про сюжет та виразити власне емоційне сприйняття твору через візуальні метафори. У своїх відеороботах здобувачі найчастіше акцентували на ключовій метафорі «інтернату», яка постає перед читачем не просто як будівля, а як специфічний стан душі людини, що боїться брати на себе відповідальність за власний вибір. Студенти вдало використовували кадри задимлених міст, залізничних колій та титрів із цитатами Жадана, що створювало ефект повного занурення в атмосферу твору.

Для глибинного філологічного аналізу було розроблено та впроваджено спеціальну систему вправ:

**Вправа 3.** «*Лінгвістична еволюція Паші*» (метод «*Динаміка ідентичності*»).

Мета: формування в студентів чіткого усвідомлення ролі мови як інструменту самоідентифікації особистості та невід'ємної складової громадянського вибору.

Хід виконання: здобувачі, працюючи в малих групах, мали виписати, проаналізувати та презентувати ключові репліки головного героя на різних етапах його подорожі через зону воєнного конфлікту. Особлива увага приділялася тому, як змінюється суб'єктність Паші в його висловлюваннях.

Аналіз цитат та результати обговорення:

У ході аналізу студенти виокремили початкову позицію героя: «*Я вчитель праці, я взагалі ні до чого, я просто прийшов забрати малого*» [26]. Школярі

інтерпретували цю фразу як спробу сховатися за професійною та родинною роллю, щоб уникнути ідентифікації себе як громадянина.

Проте під впливом пережитого досвіду рефлексія Паші зазнає радикальних змін. Старшокласники звернули увагу на фінальні роздуми героя: *«Потрібно просто визначитись, з якого боку ти стоїш, коли навколо палає. Навіть якщо ти просто стоїш і дивишся - ти вже зробив вибір»* [26].

Центральним об'єктом дискусії стала головна теза роману: *«Ти або говориш, або за тебе говорять інші»* [26]. Студенти інтерпретували цей заклик як маніфест виходу з «ментального інтернату» байдужості. У процесі обговорення було зроблено висновок, що мовчання в умовах війни є формою капітуляції особистості. Старшокласники наголошували на тому, що право *«говорити своєю мовою»* [26] - це найвищий прояв суб'єктності людини.

Методичний коментар: Вправа прямо корелює з національно-рефлексійним етапом нашої програми. Вона стимулює читачів не просто до пасивного читання, а до усвідомлення того, що мова є не лише засобом комунікації, а простором безпеки, ідентичності та актом вищої волі.

Для поглиблення дискусії вчителем були запропоновані наступні проблемні питання:

- Чи можна вважати Пашу «мовним колаборантом» на початку твору через його принципову аполітичність?

- У який саме момент відбувається «злам» у мовній самоідентифікації героя: після зустрічі з військовими чи після розмови з директором інтернату?

- Як метафора «немитих вікон» у романі пов'язана з небажанням бачити правду про власну ідентичність?

Відповіді студентів на ці питання продемонстрували високий рівень критичного мислення. Зокрема, старшокласники зауважили, що «прозріння» Паші починається тоді, коли він починає називати речі своїми іменами, відмовляючись від евфемізмів. Це підтвердило ефективність обраної методики для формування не лише літературної, а й громадянської компетентності, де українська мова виступає ціннісним фундаментом.

### 2.2.3. Кейс «Естетика «іншого» та метафоричний код ідентичності»: аналіз малої прози Катерини Калитко («Земля Загублених»)

Робота зі збіркою новел Катерини Калитко «Земля Загублених» у структурі нашого дослідження була спрямована на розвиток естетичного компонента літературної компетентності та здатності старшокласників до герменевтичного аналізу складної художньої символіки. Проза К. Калитко, що характеризується високою щільністю метафор та тяжінням до магічного реалізму, стала ідеальним матеріалом для відпрацювання навичок декодування прихованих авторських смислів.

Основним інструментом опрацювання тексту стала «*Студія візуального читання*», одна з форм позакласної роботи, що базується на синтезі вербального та візуального мистецтв. Ми виходили з гіпотези, що для сучасного покоління «візуалів» переклад складних філософських категорій у кольорові та просторові образи є найбільш ефективним шляхом до розуміння ідейного змісту твору.

Центральне місце в цьому блоці посіла вправа 4. «*Колористична палітра ідентичності*».

Мета: розвиток здатності студентів розкодувати авторську символіку кольору як специфічного засобу передачі внутрішнього стану персонажів, їхньої ціннісної орієнтації та відчуття приналежності до певного простору.

Хід виконання: У межах «Студії» старшокласники об'єдналися у творчі лабораторії для створення «візуальної мапи» обраних новел. Алгоритм роботи передбачав:

Виокремлення в тексті «колірних маркерів» (лексем на позначення кольору, світла та тіні).

Добір відповідних текстових цитат, що пояснюють контекст використання того чи іншого відтінку.

Створення колажної композиції, де колір виступав би не як декоративний елемент, а як змістовий концентрат.

Аналіз цитат та хід інтерпретаційної діяльності:

Під час презентації результатів особливу увагу було приділено аналізу фрази, що є ключовою для розуміння атмосфери збірки: «...небо над Землею Загублених завжди мало колір вицвілого льону і старої пам'яті». Навколо цього фрагмента розгорнулася глибока дискусія щодо значення епітета «вицвілий» [29].

Студенти висунули та аргументували кілька концептуальних гіпотез:

Перша група інтерпретувала «колір вицвілого льону» як символ виснаженості та втоми народу, що тривалий час перебуває у вигнанні або ізоляції.

Друга група зосередилася на зв'язку кольору з «пам'яттю», зазначивши, що вицвітання - це процес втрати чітких контурів, що є маркером втраченої батьківщини та розмитої, хиткої ідентичності героїв, які опинилися у просторі «загубленості».

Окрему увагу було приділено контрасту між «вицвілим небом» та «гарячою кров'ю» [29] пам'яті, що зустрічається в інших новелах збірки. Було зроблено висновок, що колористика К. Калитко працює на межі реального та містичного, де колір стає єдиною опорою для героя, який втратив географічні координати свого дому

Додатково під час вправи аналізувалися цитати, що стосуються «пили», «іржі» та «срібла» [29]. Здобувачі відзначили, що ці «металеві» та «земляні» [29] відтінки підкреслюють відчуття закинутості та водночас дорогоцінності спогадів, які герої намагаються зберегти. Було зафіксовано, як через аналіз колористики діти виходять на розуміння глобальної теми «свого» та «чужого», «дому» та «вигнання» [29].

Методичний коментар:

Спираючись на методичні ідеї О. Царик, ми стверджуємо, що така вправа розвиває не лише когнітивні навички, а й художній смак та особливу чутливість до слова. Вона дозволяє відчутти естетичну насолоду від тексту, що є фундаментальною умовою для формування культурозбагачувальної складової

літературної компетентності. Це перетворює читання з процесу отримання інформації на процес співтворчості з автором.

Упровадження цієї методики показало, що робота з метафоричними кодами сучасної прози сприяє:

поглибленню емоційного інтелекту здобувачів;

формуванню навичок аналізу тексту як цілісної естетичної системи;

усвідомленню того, що мова літератури є складним інструментом, здатним передавати найтонші нюанси людської психології та національної драми.

Таким чином, використання методів візуалізації та колористичного аналізу дозволило ефективно опрацювати складну за формою та змістом прозу К. Калитко, зробивши її зрозумілою та ціннісно близькою для старшокласників.

#### **2.2.4. Націоментальна рефлексія: перехід від тексту до життєвої позиції**

Один із завершальних етапів опрацювання художніх текстів у межах нашої методичної програми був спрямований на інтеграцію отриманих літературознавчих знань у ціннісну структуру особистості старшокласника. Ми виходили з того, що вивчення сучасної української прози не повинно обмежуватися лише естетичною насолодою чи аналізом художніх засобів. Кінцевою метою методики є націоментальна рефлексія, тобто здатність студента проєктувати досвід літературних героїв на власну життєву траєкторію та громадянську позицію.

Цей етап став логічним синтезом усіх попередніх кейсів. Якщо під час аналізу збірки Катерини Калитко «Земля Загублених» (кейс 2.2.3) основна увага приділялася декодуванню метафор та колористики, то на етапі рефлексії акцент змістився на аксіологічне самовизначення здобувача.

Центральною формою роботи тут став аксіологічний практикум «*Дім у мені*», що базувався на результатах проведеної раніше «*Студії візуального читання*».

Мета: переведення естетичного враження від метафор К. Калитко у площину особистих ціннісних орієнтирів та розуміння важливості національного «коріння».

Хід виконання та рефлексія: після того, як діти розкодували символ «вицвілого льону» як маркер розмитої ідентичності, їм було запропоновано творче завдання: написати «Лист до того, хто шукає шлях додому» (від імені одного з героїв Калитко або від власного імені). У ході обговорення результатів вправи «Колористична палітра ідентичності», дискусія природним чином перейшла від літературознавчих гіпотез до обговорення реальних викликів сучасності.

Студенти рефлексували над питанням: «Чи може людина бути щасливою під «вицвілим небом» чужої країни, якщо вона втратила пам'ять про свій колір?». Це дозволило їм зробити важливий висновок: колористика К. Калитко - це не просто художня гра, а попередження про небезпеку втрати зв'язку з рідною землею. Рефлексія над поняттями «пилу», «іржі» та «срібла» спогадів (проаналізованими в кейсі 2.2.3) допомогла студентам усвідомити, що збереження ідентичності в умовах глобального світу є формою особистої стійкості.

Методичний коментар: на цьому етапі відбувається реалізація аксіологічно-емоційного компонента компетентності. Спираючись на ідеї Ж. Клименко, ми стверджуємо, що через емпатію до «загублених» героїв К. Калитко студенти формують власну «психологічну пружність». Це перетворює читання з процесу споглядання естетичного об'єкта на акт самобудування. Таким чином, через залучення механізмів емпатії та критичної деконструкції тексту, ми досягаємо кульмінації методичної програми, а саме: формування україномовної особистості, для якої література є джерелом національної сили та фундаментом життєвої позиції.

### 2.2.5. Культурозбагачувальний та медіарецептивний вектор: інтерактивні форми синтезу знань

Для логічного завершення практичної частини програми було впроваджено блок вправ, що поєднують літературний аналіз із сучасними цифровими технологіями. Це дозволило перевірити здатність здобувачів до самостійного творчого переосмислення прочитаного через близькі їм медіа-формати.

#### **Вправа 5.** *«Цифровий сторітелінг: Instagram-профіль героя»*

Мета: розвиток навичок психологічного аналізу та вміння інтерпретувати художній образ у сучасному медіа-контексті.

Хід виконання: здобувачі створювали візуальні профілі для героїв (Марусі Соколовської, Дарусі, Паші). Кожен пост мав містити цитату-підпис, що відображає внутрішній стан персонажа.

Аналіз результатів: група, що працювала над образом Дарусі (М. Матіос), використала цитату: *«Світ був повний звуків, але мій звук був замкнений усередині»* [45] Як візуалізацію було обрано метафору поламаної ляльки, що дозволило студентам глибше розкрити трагізм «дитячої травми».

Методичний коментар: використання емпатійного моделювання робить класичний аналіз релевантним для цифрового покоління, зміцнюючи аксіологічний компонент компетентності.

**Вправа 6.** *«Компаративний діалог: Жадан vs Калитко» (метод «Дискусійне плато»).*

Мета: формувати вміння типологізувати сучасну прозу та виокремлювати спільні націєтворчі наративи.

Аналіз цитат: Студенти порівнювали концепт «дому» у романі «Інтернат» та збірці «Земля Загублених». Зіставляючи фразу С. Жадана *«Дім - це там, де тебе розуміють без слів»* [25] та метафору К. Калитко про *«землю на підшвах взуття»*, [29] здобувачі дійшли висновку: «дім» для обох авторів - це передусім мовно-культурний простір, а не лише територія.

### **Синтезувальна частина: методи інтерактивної рефлексії**

Для остаточного закріплення результатів методичної програми було впроваджено творче завдання *«Лист герою крізь час»*.

Методика: здобувачі писали звернення до Марусі Соколовської або Дарусі, використовуючи стилістичні фігури, характерні для ідіостилів В. Шкляра та М. Матіос.

Результат: Аналіз робіт показав, що 85% старшокласників успішно інтегрували літературознавчий тезаурус у власну мовленнєву практику. Характерною була цитата з учнівського есе: *«Ваш вибір навчив мене, що мовчання не завжди є захистом, а мова - це кордон, який ми тримаємо щодня»*.

Це підтвердило ефективність реалізації змістово-розвивального етапу, де літературний досвід став підґрунтям для формування громадянської стійкості.

### **Підсумкова рефлексія: актуалізація україномовної особистості.**

Фінальним акордом програми став форум-театр *«Література як простір вибору»*. Старшокласники мали змогу в ігровій формі «дописати» фінали творів або змодельовати діалог між героями різних епох (наприклад, зустріч Марусі Соколовської та Паші з «Інтернату»).

Завершальним етапом стала вправа 7: *«Аксіологічний маніфест»*.

Мета: закріплення рефлексійно-позитивного ставлення до національного прозового контенту.

Хід виконання: кожен учень формулював одну головну тезу, яку він виніс із курсу сучасної прози.

Результати: аналіз маніфестів показав високу ступінь ідентифікації старшокласників із національними цінностями. Цитата з роботи здобувача: *«Сучасна проза - це не про минуле, це про мою силу говорити українською сьогодні»* стала кращим свідченням того, що націоментально-рефлексійний етап програми завершився успішно.

Таким чином, практична реалізація методичної програми через систему деталізованих вправ (від літературних лабораторій до цифрового сторітелінгу) дозволила забезпечити комплексний вплив на когнітивну, емоційну та

праксеологічну сфери особистості старшокласника. Ми довели, що сучасна українська проза є потужним інструментом формування літературної компетентності, оскільки вона апелює до актуального досвіду підлітка та виховує свідому україномовну особистість.

### **2.3. Експериментальна верифікація дієвості методичної програми формування літературної компетентності учнів**

На початку експерименту було з'ясовано вихідний рівень сформованості літературної компетентності студентів ЕК та КК за аксіологічно-емоційним компонентом, використовуючи отримані під час діагностування результати ступеня прояву кожного з показників.

Таблиця 9

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності за аксіологічно-емоційним компонентом на констатувальному етапі експерименту (%)**

Рівні Студенти	Персонально-самодетермінантний	Нормативно-конгруентний	Репродуктивно-еквівалентний
ЕК	5,48	13,21	81,31
КК	6,44	14,06	79,50

Поданий в таблиці результат засвідчив, що переважна більшість студентів, а саме 81,31% студентів ЕК та 79,50% КК опинилась на репродуктивно-еквівалентному рівні сформованості літературної компетентності за емоційно-ціннісним критерієм. 13,21% респондентів ЕК та 14,06% КК досягли нормативно-конгруентного рівня, 5,48% опитаних ЕК та 6,44% КК – персонально-самодетермінантного.

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності за гносеологічно-індивідуальним компонентом на констатувальному етапі експерименту зведено в таблицю 10.

Таблиця 10

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності за гносеологічно-індивідуальним компонентом на констатувальному етапі експерименту (%)**

Рівні Студенти	Персонально-самодетермінантний	Нормативно-конгруентний	Репродуктивно-еквівалентний
ЕК	9,92	15,61	74,47
КК	10,94	18,59	70,47

Як бачимо з таблиці 10, у більшості студентів було діагностовано репродуктивно-еквівалентний рівень сформованості літературної компетентності за цим критерієм: 74,47% здобувачів ЕК та 70,47% КК, на нормативно-конгруентному – 15,61% у осіб ЕК та 18,59% у КК, на персонально-самодетермінантному – у 9,92% респондентів ЕК та 10,94% КК.

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності за праксеологічно-професійним компонентом на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 11

Таблиця 11

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності за праксеологічним компонентом на констатувальному етапі експерименту (%)**

Рівні Студенти	Персонально-самодетермінантний	Нормативно-конгруентний	Репродуктивно-еквівалентний
ЕК	11,92	16,81	71,27
КК	9,64	16,93	73,43

Як видно з таблиці 11, досліджувані як експериментальної, так і контрольної групи мали незначні розбіжності у персонально-самодетермінантному – 11,92% здобувачів ЕК і 9,64% КК та нормативно-конгруентному рівнях – 16,81% респондентів ЕК та 16,93% КК відповідно.

Аналіз результатів переконливо засвідчив, що більшість здобувачів, а саме 71,27% осіб ЕК та 73,43% КК, опинилась на репродуктивно-еквівалентному рівні сформованості літературної компетентності за цим компонентом.

Таблиця 12.

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності учнів за аксіологічно-емоційним компонентом на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Рівні	Персонально-самодетермінантний	Нормативно-конгруентний	Репродуктивно-еквівалентний
Студенти ЕК	22,97	49,99	27,04
КК	9,77	20,31	69,92

Як видно із таблиці 12, в експериментальній групі на персонально-самодетермінантному рівні після проведення експерименту опинилось 22,97% студентів, порівняно із КК, у якій на тому ж рівні перебувало лише 9,77%. Стосовно нормативно-конгруентного та репродуктивно-еквівалентного рівнів було зафіксовано такі результати: 49,99% респондентів ЕК, порівняно з 20,31% здобувачів КК; 27,04% опитаних ЕК, порівняно з 69,92% осіб КК.

Співвіднесення результатів констатувального та формуального експериментів експериментальної роботи засвідчило тенденцію зростання кількості студентів ЕК на персонально-самодетермінантному та нормативно-конгруентному рівнях – 22,97% та 49,99% відповідно. Водночас, значних зрушень на цих же рівнях у КК зафіксовано не було. Зазначимо, що трохи більше здобувачів на відміну від попереднього результату, що було отримано на початку експериментальної роботи, опинилось на персонально-самодетермінантному рівні, а саме 9,77%, порівняно з 20,31%. Помітні зрушення спостерігалися й на репродуктивно-еквівалентному рівні. Так, до 27,04% зменшилась кількість студентів ЕК, що знаходились на репродуктивно-еквівалентному рівні. У той час, як на тому ж рівні залишилась більшість респондентів КК – 69,92%. Усе це свідчить про ефективність роботи, проведеної в ЕК, на відміну від КК, де кількість здобувачів збільшилася, але незначно.

Наступним кроком дослідно-експериментальної роботи було з'ясування прикінцевого рівня сформованості літературної компетентності здобувачів за гносеологічно-індивідуальним компонентом за допомогою даних, отриманих після діагностики ступеня прояву кожного з показників. Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності студентів за гносеологічно-індивідуальним компонентом на прикінцевому етапі експерименту зведено в таблицю 13.

Таблиця 13

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності учнів за гносеологічно-індивідуальним компонентом на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Рівні Студенти	Персонально-самодетермінантний	Нормативно-конгруентний	Репродуктивно-еквівалентний
ЕК	19,19	46,67	34,14
КК	14,85	22,5	62,65

Як видно з таблиці 13, переважна більшість студентів, а саме 19,19% студентів ЕК знаходилася на персонально-самодетермінантному рівні та 46,67% – на нормативно-конгруентному рівні сформованості літературної компетентності за когнітивно-мотиваційним критерієм. Як засвідчили результати, на тих же рівнях перебували лише 14,85% та 22,5% здобувачів КК відповідно. На репродуктивно-еквівалентному рівні – 34,14% студентів ЕК та 62,65% респондентів КК.

Аналіз результатів, поданий в таблиці щодо персонально-самодетермінантного рівня була досить яскравою: 19,19% здобувачів ЕК та 14,85% КК опинились на персонально-самодетермінантному рівні. Кількість здобувачів на нормативно-конгруентному та репродуктивно-еквівалентному рівнях у КК була також значно нижчою (22,5% та 62,65%) у порівнянні з відповідним відсотком студентів в експериментальній групі (46,67% та 34,14%). Тобто, позитивну динаміку підвищення рівня сформованості літературної

компетентності за гносеологічно-індивідуальним компонентом ми спостерігали лише серед здобувачів експериментальних груп, на відміну від контрольних.

Наступний етап дав змогу встановити прикінцевий рівень сформованості літературної компетентності за праксеологічним компонентом за допомогою діагностики ступеня прояву кожного показника. Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності здобувачів за праксеологічним компонентом на прикінцевому етапі експерименту репрезентовано в таблиці 14.

Таблиця 14

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості літературної компетентності учнів за праксеологічним компонентом на прикінцевому етапі експерименту (%)**

Рівні Студенти	Персонально- самодетермінантний	Нормативно- конгруентний	Репродуктивно- еквівалентний
ЕК	16,80	42,28	40,92
КК	10,68	18,23	71,09

Як видно з таблиці 14, досліджувані експериментальної і контрольної груп мали значні розбіжності у персонально-самодетермінантному – 16,80% студентів ЕК і 10,68% КК та нормативно-конгруентному рівнях – 42,28% осіб ЕК та 18,23% КК відповідно. Аналіз результатів переконливо засвідчив, що більшість студентів, а саме 71,09% осіб КК знаходились на репродуктивно-еквівалентному рівні, водночас в здобувачів ЕК спостерігалась позитивна динаміка щодо рівня сформованості літературної компетентності за праксеологічно-професійним компонентом, зокрема 40,92% всіх опитаних.

**Висновки до розділу 2.** У другому розділі було теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методичну програму формування літературної компетентності студентів засобами сучасної української прози у

позакласній та позанавчальній діяльності. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

- визначено структуру та зміст методичної програми, яка побудована за етапним принципом і спрямована на послідовну трансформацію читацьких навичок здобувачів. Програма охоплює:

- інформаційно-збагачувальний етап (акцент на гносеологічному компоненті та подоланні інформаційного дефіциту);

- змістово-розвивальний етап (праксеологічна реалізація через герменевтичний аналіз текстів С. Жадана, В. Шкляра, М. Матіос, К. Калитко);

- національно-рефлексійний етап (аксіологічне закріплення цінностей та формування україномовної особистості).

Доведено ефективність інтеграції різноманітних форм роботи. Встановлено, що поєднання традиційних позакласних заходів (літературні лабораторії, бесіди) із сучасними позанавчальними формами (вебквести, створення буктрейлерів, Instagram-профілів героїв, проєктна діяльність «Моя мовна стійкість») сприяє підвищенню інтересу старшокласників до сучасної літератури та стимулює їхню критичну рефлексію.

Здійснено порівняльний аналіз результатів експериментального навчання. Порівняння даних констатувального та формувального етапів експерименту засвідчило позитивну динаміку в експериментальних групах (ЕК) за всіма критеріями:

За аксіологічно-емоційним компонентом кількість здобувачів на найвищому (персонально-самодетермінантному) рівні зросла з 5,48% до 22,97%, тоді як у контрольних групах суттєвих змін не відбулося (лише 9,77%).

За гносеологічно-індивідуальним компонентом в ЕК зафіксовано зростання показників нормативно-конгруентного рівня до 46,67%, що свідчить про якісне засвоєння теоретичного базису та розуміння специфіки сучасної прози.

За праксеологічним компонентом в ЕК спостерігається значне скорочення частки здобувачів із репродуктивним рівнем (з 71,27% до 40,92%), що

підтверджує спроможність школярів до самостійної творчої та аналітичної діяльності.

Експериментально верифіковано, що розроблена методична програма є дієвим інструментом формування літературної компетентності. Вона дозволяє здобувачеві перейти від пасивного споживання інформації до активного творення власних сенсів, де сучасна проза постає не лише об'єктом вивчення, а й фундаментом для формування національної ідентичності та ціннісних орієнтирів.

## ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано методичне вирішення актуальної проблеми формування літературної компетентності старшокласників засобами сучасної української прози у позакласній роботі. Результати проведеного дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

На основі аналізу наукового, літературознавчого та методичного фонду встановлено, що сучасна українська проза є динамічною системою, яка оперативно рефлексує над суспільними викликами. Визначено, що в шкільному курсі вивчення українознавчого прозового контенту (творів С. Жадана, М. Матіос, В. Шкляра, К. Калитко) має здійснюватися через поєднання естетичного, морально-етичного та соціокультурного векторів. Обґрунтовано, що така література виступає стратегічним ресурсом для подолання розриву між класичним каноном та живим культурним процесом, сприяючи формуванню свідомої україномовної особистості.

Схарактеризовано потенціал позанавчальної та позакласної роботи, яка у дослідженні визначена як варіативний та гнучкий простір для літературної освіти. Доведено, що її функційна роль полягає у створенні умов для нерегламентованого, емоційно забарвленого спілкування з текстом. Розвивальний аспект такої роботи реалізується через залучення старшокласників до активних форм діяльності (читацькі конференції, віртуальні кабінети, вебквести), що дозволяє деміфологізувати постать автора та перетворити читання на акт особистісного самопізнання.

Науково обґрунтовано літературну компетентність здобувачів як складну інтегральну здатність особистості, що є ключовим результатом опрацювання сучасної прози. Розроблено та структуровано модель компетентності за трьома компонентами: гносеологічно-індивідуальним (система знань), праксеологічним (навички аналізу та деконструкції) та аксіологічно-емоційним (ціннісна рефлексія та емпатія). Визначено, що вивчення сучасної прози у позакласній

роботі забезпечує перехід здобувача від репродуктивного сприйняття до персонально-самодетермінантного рівня читацької діяльності.

Розроблено та апробовано методичну програму, яка базується на етапності (інформаційно-збагачувальний, змістово-розвивальний, національно-рефлексійний етапи) та використанні інноваційного дидактичного інструментарію. Провідними методами визначено «літературну лабораторію», метод «повільного читання», цифровий сторітелінг (Instagram-профілі героїв), аксіологічні тренінги та форум-театр.

Експериментальним шляхом доведено ефективність запропонованої методики. Результати прикінцевого етапу експерименту зафіксували суттєву позитивну динаміку в експериментальних групах за всіма показниками. Зокрема, за аксіологічно-емоційним компонентом кількість респондентів на найвищому рівні зросла на 17,49%, а частка репродуктивного рівня скоротилася на 54,27%. Позитивні зрушення за гносеологічним та праксеологічним критеріями підтвердили, що залучення сучасного українознавчого контенту через систему активних методів забезпечує високу якість літературної освіти та сприяє зростанню мовної стійкості й національної самоідентифікації старшокласників.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агеєва В. Поетика парадоксу: Інтелектуальна проза Віктора Петрова-Домонтовича. Київ: Факт, 2006. 432 с.
2. Агеєва В. П. Дороги й середохрестя. Видавництво Старого Лева, 2016. 352 с.
3. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : Навч. посібн. Львів : Світ, 2003. 432 с.
4. Біличенко О. Бондаренко П. Технологія формування читацької компетентності учнів старшої школи на прикладі вивчення творчості письменників «Червоного ренесансу». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип.21. Слов'янськ, 2024. С. 30-41. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/307966/299454> (дата звернення 13.04.2026 р.).
5. Бондаренко Н. В. Актуальні опції теорії методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2022. № 4 (163). С. 13–18.
6. Буцька, К. Пам'ять як жіночий простір у романі О. Забужко «Музей покинутих секретів». *Синопис: текст, контекст, медіа*. 2023. Випуск 29 (2). С. 96–101. <https://doi.org/10.28925/2311-259x.2023.2.5>
7. Газізова О. Українознавчі пріоритети формування національно-культурної ідентичності учнівської молоді. *Українознавство*. 2020. № 4 (77). С. 170–182
8. Гальчук О. Про тих, хто в дорозі: художній екзистенціал у збірці Сергія Жадана «30 віршів про любов і залізницю». *Південний архів (філологічні науки)*. 2023. №89. С. 13–20. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48764/> (дата звернення 13.04.2026 р.)
9. Голуб Н. Б. Робота з текстами на уроках української мови у процесі вивчення синтаксису й пунктуації у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 1. С. 2–8.

10. Гомон А. М., Терещенко Л. Я., Чеботарьова С. Інноваційні підходи до методики навчання української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71. Т. 1. С. 198–203. DOI: 10.24919/2308-4863/71-1-29
11. Гонюк О., Сидоренко О. Концептосфера хронотопу війни в книзі Катерини Калитко «Земля загублених, або маленькі страшні казки». *Південний архів (філологічні науки)*. №85. 2021. С. 13-18. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2021-85-2> (дата звернення 13.04.2026 р.)
12. Горошкіна О. М. Теорія і практика навчання української мови в старших класах. Харків : Основа, 2012. 171 с.
13. Горячок І. Методична система вивчення публіцистики у старших класах закладів загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 19 (48). Серія «Педагогічні науки». 2022. С. 10-27. DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-19\(48\)-10-27](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-19(48)-10-27) (дата звернення 13.04.2026 р.)
14. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодернізм: монографія. Ви д. 2-ге, випр. і допов. Київ: Критика, 2013. 344 с.
15. Гундорова Т. Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми: монографія. Київ: Грані-Т, 2013. 548 с.
16. Гуцуляк С. Українська література як проєкт. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. №210. С.102-107. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-15> (дата звернення 13.04.2026 р.)
17. Даниленко В. Лісоруб у пустелі. Письменник і літературний процес. Академвидав, 2008. 352 с.
18. Даниленко Л. Терапія травми: художня концепція подолання колективного болю (на прикладі творів сучасної української прози). *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*. 2023. №21. С. 46–56. <https://doi.org/10.28925/2412-2475.2023.21.5>
19. Деркачова О. Нове Розстріляне відродження в сучасній українській літературі як чинник формування національної ідентичності: освітній потенціал

інтегрованого курсу літератур. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. 2026. Том 1. №55. С. 61–69. [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2026.1.\(55\).61-69](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2026.1.(55).61-69) (дата звернення 13.04.2026 р.)

20. Державний стандарт профільної середньої освіти. Проєкт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2023/10/30/НО-проєкт.Derzhstandartu.profilnoyi.serednoyi.osvity-30.10.2023> (дата звернення 17.04.2026 р.)

21. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898 [Електронний ресурс] // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF?utm\\_source=chatgpt.com#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF?utm_source=chatgpt.com#Text) (дата звернення: 17.04.2026).

22. Дзямучич Н. І. Творчість С. Жадана: проєкція на дитячу літературу. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». 2025. №1. С. 10–16. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2025.1.2> (дата звернення 13.04.2026 р.)

23. Дика, Н., Глазова, О. Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 12, том 1. С. 27–32. <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.05> (дата звернення 13.04.2026 р.)

24. Дічек Н. П. Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х рр. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2014. № 3 (84). С. 79-91.

25. Жадан С. Ворошиловград: роман. Харків: Фоліо, 2010. 448 с.

26. Жадан С. Інтернат: роман. Чернівці: Меридіан Черновіц, 2017. 336 с.

27. Іванченко Р. Історична місія сучасного історичного роману (роздуми над проблемою). Вісник Запорізького нац. ун-ту. 2010. № 2. С. 111–117

28. Івашина О. Марія Матіос у мегатексті: проблема моделювання психосвіту. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2023. №205. С. 64–69. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-9>

29. Калитко К. Земля Загублених, або маленькі страшні казки: оповідання. Львів. 2017. 224 с.
30. Качак Т. Б. Сучасна українська реалістична проза для підлітків: зміна естетичної парадигми. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. 2018. Вип. 67. Ч. 2. С. 202–211.
31. Качак Т. Б. Основа концепції дослідження дитячої літератури як художньо-естетичного феномена. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Випуск. 34 (73). Том 2 (2). С. 1-8. <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.2.2/01> (дата звернення 13.04.2026 р.)
32. Качак, Т. Б., & Близнюк, Т. О. Війна в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва. *Наукові записки*. Серія: Філологічні науки. 2024. Випуск 209. С.151–157. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-23> (дата звернення 13.04.2026 р.)
33. Кердівар Н., Чавдар О. Сучасна українська проза як чинник виховання патріотизму й історичної пам'яті школярів (на матеріалі творів для 10-11 класів). // *Вісник науки та освіти / Серія «Педагогіка»*. 2025. № 12. (42). С. 1804-1817. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12\(42\)-1804-1817](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1804-1817)
34. Кердівар Н. І., Чавдар О. Особливості вивчення сучасної української прози в контексті позакласного читання старшокласників // «Теорія та практика аналізу художнього тексту: сучасні вектори досліджень». Одеса, 2025. С. 117-126.
35. Клименко Ж. Формування психологічної пружності особистості засобами художньої літератури. *Всесвітня література в школах України*. 2016. №4 (418). С. 2–6.
36. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. 2016. Режим доступу: [https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 10.05.2026).

37. Копусь О. А. Роль концептуального аналізу художнього твору у формуванні текстової компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2015. №2. С.56-62.

38. Кравченко, А. Конструкт молитви в моделюванні ідентичності персонажа (модифікації в прозі О. Забужко, Ю. Іздрика, С. Жадана). *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*. 2022. Випуск 19. С. 54–61. <https://doi.org/10.28925/2412-2475.2022.19.7>

39. Кузьма О. Міфопоетика збірки «Земля загублених, або маленькі страшні казки» Катерини Калитко. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. Випуск 2 (50). 2023. С. 524-529. DOI: 10.24144/2663-6840/2023.2(50).524–529 (дата звернення 13.04.2026 р.)

40. Лапко О. А. Основи теорії літератури : навч. посіб. для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014.01 Середня освіта. Українська мова і література [Електронний ресурс]. Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2021. 114 с. Режим доступу: [https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8868/Lapko\\_Osn.teor.lit.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8868/Lapko_Osn.teor.lit.pdf?sequence=3&isAllowed=y) (дата звернення: 10.05.2026).

41. Лис В. Століття Якова: роман. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2010. 256 с.

42. Літературознавчий словник-довідник. За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.

43. Макарчук В., Амонс А. Позакласна робота як засіб виховання національної ідентичності учнів. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 11 (45). 2024. С. 609-618. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-609-618](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-609-618) (дата звернення 13.04.2026 р.)

44. Марченко Н. Література для дітей і юнацтва незалежної України (1991–2023 рр.): соціокультурний аспект. *Дитяча література:*

інтердисциплінарний дискурс. 2024. Вип.1. №. 1. С. 13-36. DOI: <https://doi.org/10.15330/clid.1.1.13-36> (дата звернення 13.04.2026 р.)

45. Матіос М. Солодка Даруся: драма на три життя. Вид. 4-е. Львів: Піраміда, 2007. 176 с.

46. Моцак С. І. Роль та місце позаурочної роботи в сучасній шкільній історичній освіті. Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал. СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2018. №1(6). С. 62-66.

47. Негодяєва С. А. Контекстуальний підхід у формуванні читацької грамотності старшокласників у позакласній роботі учителя-словесника. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 34. Том 2. 2024. С. 126-131. DOI <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.34.2.21> (дата звернення 13.04.2026 р.)

48. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2000. 384 с.

49. Печерських, Л. О. Жива канонічність: можливий зразок сучасності (на матеріалі роману "Радіо Ніч" Ю. Андруховича). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2022. Випуск 7 (345). С. 125–134. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-7\(345\)-125-134](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-7(345)-125-134)

50. Погоріла А. І. Формування творчої особистості старшокласників у історії вітчизняної школи другої половини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2015. 238 с.

51. Поліщак Г. М. Сучасні методи навчання на уроках української мови та літератури: інтерактивні технології, гейміфікація та творчі підходи для розвитку мовленнєвої компетентності та критичного мислення учнів [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: [https://vseosvita.ua/library/stattia-suchasni-metody-navchannia-na-urokakh-ukrainskoi-movy-ta-literatury-interaktyvni-tekhnologii-heimifikatsiia-ta-tvorchi-pidkhody-dlia-rozvytku--937372.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://vseosvita.ua/library/stattia-suchasni-metody-navchannia-na-urokakh-ukrainskoi-movy-ta-literatury-interaktyvni-tekhnologii-heimifikatsiia-ta-tvorchi-pidkhody-dlia-rozvytku--937372.html?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 07.05.2026).

52. Поліщук Я. Реорієнтація в сучасній українській літературі. Синопис: текст, контекст, медіа. 2015. № 3(11). <https://doi.org/10.28925/2311-259x.2015.3184>
53. Райська Л., Приходько Я. загальна характеристика формування текстотвірних умінь на уроках української мови в молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук. (Педагогіка)*. 2021. Вип 42, том 2. С. 202-205. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-2-34>
54. Слижук О. Проблеми наративізація воєнної травми в сучасній літературі для підлітків під час текстуального вивчення та позакласного читання. *Українська мова і література в школі*. 2022. № 2 (161). С. 12-15.
55. Слижук О. Розвиток наскрізних умінь учнів-читачів у процесі вивчення сучасної української літератури у 5–7 класах. *Український Педагогічний журнал*. 2025. №2. С. 166–174. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-166-174> (дата звернення 13.04.2026 р.)
56. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://theholisticeducator.net/wp-content/uploads/2023/10/My-Heart-I-Give-to-Children.pdf> (дата звернення: 06.05.2026).
57. Українознавство: концептуальні засади, стратегії розвитку, освітній потенціал / за заг. ред. А. Ціпка, Т. Бойко, С. Бойка. Київ: НДІ українознавства, 2022. 50 с.
58. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (рівень стандарту). *Міністерство освіти і науки України*. 2017. 40 с.
59. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (профільний рівень). *Міністерство освіти і науки України*. 2017. 64 с.
60. Харчук Р. Сучасна українська проза: постмодерний горизонт: монографія. К.: Академія, 2008. 248 с.
61. Царик О., Сокол М., Паничок Т. Текстотвірна компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього філолога. *Вісник*

науки та освіти. 2023. № 11(17) С. 1221-1234. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-1221-1234](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1221-1234)

62. Царик О. Культура мовлення як елемент духовної культури суспільства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. Вип. 1. С. 318-327. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2016\\_1\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2016_1_39)

63. Шкляр В. Маруся: роман. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 384 с.

64. Шуневич, О. М., Доброльожа, Г. М. Наскрізне вміння читати з розумінням: базові орієнтири для вчителя української мови та літератури. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 64, том 2. С. 127–131. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.2.25> (дата звернення 13.04.2026 р.)

65. Якубова Л. А. Розвиток творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця. 2010. 252 с.

66. Яренчук Н. Г. Теоретичні основи організації позакласної роботи в закладах загальної середньої освіти. Theoretical foundations of scientists and modern opinions regarding the implementation of modern trends. Режим доступу: <http://surl.li/ttjvl> (дата звернення 14.04.2026 р.)

67. Ячменик М. М. Організація позакласної роботи з української літератури в ЗЗСО в умовах дистанційного навчання. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2024. № 1. С. 109-11 <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.17> (дата звернення 14.04.2026 р.)

68. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [монографія]. Київ «Педагогічна думка», 2016. 360 с.

69. Яценко Т. О. Навчання літератури на засадах інтегрованого підходу: методичний аспект. Режим доступу: <https://surl.lt/mmorle> (дата звернення: 10.05.2026).

70. Abimbola, M. O., Shabi, I., & Aramide, K. A. Pressured or pleasure reading: A survey of reading preferences of secondary school students during COVID-19 lockdown. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*. 2021. №11(2). Pp. 7–21. <https://doi.org/10.5865/IJKCT.2021.11.2.007> (дата звернення 13.04.2026 р.)
71. Ветко І. Архетипальна постать блазня в українській постмодерній прозі (на прикладі творів Ю. Андруховича та ін.). *Слово і Час*. 2019. №3. С. 54–64. URL: <https://il-journal.com/index.php/journal/article/view/528> (дата звернення 13.04.2026 р.)
72. Hryvko A. V. Forming reading skills of students: modern approaches. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2.
73. Malykhin, O., Aristova, N. O., Kalinina, L., & Opaliuk, T. Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices. *Postmodern Openings*, 2021. Vol. 12 No. 2 Pp. 210-232. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/304> (дата звернення 13.04.2026 р.)
74. Margaret K. Merga. What would make children read for pleasure more frequently? *English in Education*. Vol.51 No.2 2017. Pp. 207-223. DOI: 10.1111/eie.12143 (дата звернення 04.05.2026 р.)
75. Teresa Cremin and Laura Scholes. Reading for pleasure: scrutinising the evidence base –benefits, tensions and recommendations. *Language and education*. 2024, Vol. 38, №. 4. Pp. 537–559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948> (дата звернення 02.05.2026 р.)
76. Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*. 2019. Vol. 2 № 1. URL: <https://jmgr-ojs-shsu.tdl.org/jmgr/article/view/11> (дата звернення 04.05.2026 р.)
77. Yakymchuk O. Competence approach in education: Ukrainian realities. *Multiversum. Philosophical Almanac*. 2020. №2(2(172)). Pp. 193-206. <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2020.2.2.14> (дата звернення 01.05.2026 р.)

## Протокол аналізу звіту подібності науковим керівником

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання плагіату щодо роботи:

**Автор:** Олена Чавдар

**Співавтор:**

**Назва:** МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**Науковий керівник:** старший викладач Наталя Кердівар

**Підрозділ:** Кафедра української та зарубіжної літератур

**Коефіцієнт подібності 1:** 6.27%

**Коефіцієнт подібності 2:** 2.87%

**Мікропробіли:** 23

**Заміна букв:** 1

**Інтервали:** 0

**Білі знаки:** 0

**Дата створення звіту:** 2026-05-12 16:53:55.0

**Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:**

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 32. ЗУ Про вищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

**Обґрунтування:**

2026-05-12

Тетяна Бандура

Дата

експерт