

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА

Філологічний факультет

Кафедра української мови, літератури та журналістики

На правах рукопису

«Сад Гетсиманський» Івана Багряного як документ сталінської доби.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр»
Освітньо-професійна програма – Середня освіта. Українська мова і література

здобувача вищої освіти
денної форми навчання

Авраменка Віталія Юрійовича

Роботу розглянуто й допущено
до захисту на засіданні кафедри
(протокол №_ від _____)
Завідувач кафедри,
доцент
_____ Т.Л. Хомич

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук,
професор
Жила Світлана Олексіївна

Анотація. Авраменко В.Ю. 014.01 Середня освіта. (Українська мова і література)

У дослідженні обґрунтовано теоретико-методологічні засади та експериментально перевірено педагогічні умови формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей здобувачів загальної середньої освіти засобами роману Івана Багряного “Сад Гетсиманський”. Актуальність роботи зумовлена вимогами Державного стандарту базової середньої освіти щодо впровадження компетентнісного підходу та необхідністю синергійного розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти в умовах сучасної гуманітарної освіти.

Об’єктом дослідження є процес інтегрованого формування ключових компетентностей учнів, а предметом — педагогічні умови розвитку мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей засобами художнього твору. Використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення) й емпіричних методів дослідження (педагогічний експеримент, анкетування, тестування, спостереження; методи математичної статистики).

У роботі уточнено сутність та структуру мовно-літературної, громадянської й історичної компетентностей, визначено їхні спільні структурно-функціональні компоненти й окреслено потенціал роману І. Багряного як навчального ресурсу для моделювання історичної дійсності, розвитку емпатії, критичного мислення та громадянських цінностей. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективну інтеграцію предметних компетентностей, зокрема: змістово-методичну інтеграцію навчального матеріалу, організацію багаторівневої пізнавальної діяльності учнів, використання дослідницьких, дискусійних, рольових та творчих методів.

Експериментальні результати підтвердили ефективність запропонованої

методики та засвідчили позитивну динаміку у формуванні компетентностей учнів. Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні концептуальних засад інтегрованого компетентнісного підходу в мовно-літературній та громадянсько-історичній освіті; практичне — у можливості застосування розроблених засобів навчання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовно-літературна компетентність, громадянська компетентність, історична компетентність, інтегроване навчання, педагогічні умови, Іван Багряний, *Сад Гетсиманський*, критичне мислення, гуманітарна освіта.

Abstract. The study substantiates the theoretical and methodological foundations and experimentally verifies the pedagogical conditions for the integrated formation of language and literature, civic, and historical competencies of secondary school students through the novel *The Gethsemane Garden* by Ivan Bahrianyi. The relevance of the research is determined by the requirements of the State Standard for implementing a competence-based approach and by the need for the synergistic development of key competencies within contemporary humanities education.

The object of the study is the process of integrated formation of students' key competencies, while the subject is the pedagogical conditions for developing language and literature, civic, and historical competencies through a literary text. The research employs a set of theoretical (analysis, synthesis, systematization, generalization) and empirical methods (pedagogical experiment, questionnaires, testing, observation, and methods of mathematical statistics).

The study clarifies the essence and structure of language and literature, civic, and historical competencies, identifies their common structural–functional components, and outlines the educational potential of Bahrianyi's novel for modelling historical reality, developing empathy, critical thinking, and civic values.

The research theoretically justifies and experimentally proves the effectiveness of a set of pedagogical conditions, including content-methodological integration, organisation of multilevel cognitive activities, and the use of research-based, discussion-oriented, role-playing, and creative tasks.

The experimental results confirm the effectiveness of the proposed methodology and demonstrate positive dynamics in the development of students' competencies. The theoretical significance of the study lies in deepening the conceptual foundations of the integrated competence-based approach in language and literature as well as civic and historical education, while its practical value is manifested in the applicability of the developed methodology in general secondary education.

Keywords: competence-based approach, language and literature competence, civic competence, historical competence, integrated learning, pedagogical conditions, Ivan Bahrianyi, The Gethsemane Garden, critical thinking, humanities education.

ЗМІСТ

Анотація.....	2
ВСТУП	7
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	11
1.1. Суть мовно-літературної компетентності здобувачів загальної середньої освіти	11
1.2 Місце громадянської та історичної компетентності здобувачів освіти в державному стандарті загальної середньої освіти.....	18
1.3 Потенціал тексту І. Багряного для моделювання історичної дійсності та переживання	30
1.4 Дослідження функціональності чергування сцен допитів та внутрішніх монологів як художнє відображення механізмів зламу особистості	34
1.5 Педагогічні умови формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей засобами роману	37
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ І	41
РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ, ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	43
2.1.Організація та проведення констатувального етапу педагогічного експерименту.....	43

2.2 Реалізація педагогічних умов формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності засобами роману	49
2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи	52
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II.....	58
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна освітня парадигма в Україні, імплементована Державним стандартом загальної середньої освіти, передбачає перехід від знаннєвого до компетентнісного підходу. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція ключових компетентностей, зокрема мовно-літературної, громадянської та історичної, які є системоутворювальними для формування свідомого ставлення до національної ідентичності, культурної спадщини та здатності критично аналізувати інформацію [29].

Українська художня література виступає ефективним інструментом для моделювання історичних реалій та рефлексії національного досвіду. Роман І. Багряного (один із ключових творів, що вивчається у школі) містить потужний аксіологічний потенціал для осмислення феномену тоталітаризму, формування стійкої громадянської позиції та глибокого розуміння механізмів деструкції особистості [59].

Зважаючи на недостатню розробленість методичного інструментарію щодо цілеспрямованої інтеграції зазначених компетентностей на матеріалі цього тексту, виникає наукова необхідність в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечать успішну синергію літературної, історичної та громадянської складових освітнього процесу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та здійснити експериментальну перевірку комплексу педагогічних умов, спрямованих на ефективне формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності здобувачів загальної середньої освіти засобами роману І. Багряного.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз суті, структури та механізмів інтеграції мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності в контексті вимог Державного стандарту.
2. Визначити художній та історичний потенціал роману І. Багряного як засобу моделювання дійсності та обґрунтувати педагогічні умови формування інтегрованих компетентностей на його основі.
3. Обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності.

Об'єктом дослідження є процес інтегрованого формування ключових компетентностей здобувачів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності здобувачів загальної середньої освіти засобами роману І. Багряного.

Для реалізації поставленої мети та завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів:

- **Теоретичні:** методи аналізу, синтезу, порівняння та систематизації науково-методичної, психолого-педагогічної літератури, а також нормативних документів (Державний стандарт, модельні програми) – для визначення теоретичних засад дослідження, концептуалізації інтегрованого підходу та обґрунтування педагогічних умов (Розділ I).
- **Емпіричні:** методи педагогічного експерименту (констатувальний та формувальний етапи), діагностичні методи (анкетування, тестування, педагогічне спостереження) – для встановлення вихідного рівня сформованості компетентностей, перевірки ефективності розробленої методики; методи математичної статистики – для валідизації та інтерпретації експериментальних даних (Розділ II).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в:

- уточненні сутності та структури інтегрованого підходу до формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності;
- обґрунтуванні та експериментальній перевірці комплексу педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування означених компетентностей засобами роману І. Багряного;
- систематизації методичних прийомів, що дозволяють максимально використати художній потенціал твору для моделювання історичної дійсності та осмислення громадянських цінностей.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про механізми інтеграції навчальних предметів, розширенні теоретичних засад компетентнісного підходу в методиці викладання української мови та літератури та конкретизації ролі літературного тексту як засобу громадянсько-патріотичного виховання.

Практичне значення дослідження визначається розробкою методичної моделі (уроку) з вивчення роману І. Багряного, яка може бути імплементована в освітній процес загальноосвітніх закладів для підвищення ефективності формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності учнів. Матеріали дослідження можуть бути застосовані при розробці навчальних програм, посібників та спецкурсів.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження пройшли апробацію на Міжнародній науково-практичній конференції «Полілог культур: філологічна та культурологічна освіта в контексті сталого розвитку» (м. Чернігів, 24–25 квітня 2025 р.) та Всеукраїнській науково-практичній конференції «Українська мова як чинник національної державности» (07–08 листопада 2025 р.).

За результатами дослідження опубліковано одну статтю (тези) у збірнику «Українська мова та література в школі» (2025 р.).

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, 5 додатків, списку використаних джерел(112 найменувань, з них 3 - іноземною мовою). Загальний обсяг роботи становить 92 сторінки.

У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, розкрито наукову новизну та теоретичне і практичне значення роботи.

У першому розділі – «Теоретико-методологічні засади інтегрованого підходу до формування компетентностей» – здійснено теоретичний аналіз ключових понять, розкрито суть компетентностей, проаналізовано потенціал тексту І. Багряного та обґрунтовано педагогічні умови дослідження.

У другому розділі – «Експериментальна перевірка педагогічних умов формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності» описано організацію та зміст констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту, представлено реалізацію визначених умов та проведено аналіз отриманих результатів.

У висновках узагальнено результати проведеного дослідження та сформульовано основні положення.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

1.1. Суть мовно-літературної компетентності здобувачів загальної середньої освіти

Мовно-літературна компетентність визначають як одну з ключових компетентностей, її статус чітко детермінований Державним стандартом загальної середньої освіти. Мовно-літературна компетентність являє собою складне інтегративне особистісне утворення, що відображає здатність суб'єкта освітнього процесу до проактивного застосування засвоєних знань, сформованих умінь та навичок для здійснення ефективної комунікації в усіх релевантних сферах життєдіяльності. Крім того, вона передбачає спроможність до критичної рецепції художнього тексту, культурної ідентифікації та артикуляції стійких ціннісних орієнтацій.

У науково-педагогічному дискурсі, який корелює з вимогами Державного стандарту базової середньої освіти, сутність мовно-літературної компетентності концептуалізується через низку парадигм, що акцентують її інтегративний характер. Порівняльний аналіз ключових дефініцій, розроблених провідними науковцями, дозволяє експлікувати концептуальне поле дослідження [29].

Мовно-літературна компетентність у системі Державного стандарту базової середньої освіти для 5–9 класів, що охоплює адаптаційний (5–6 класи) та предметний (7–9 класи) цикли навчання, визначається як інтегративна та функціонально-орієнтована конструкція, яка якісно ускладнюється порівняно з початковою школою.

Сутність мовно-літературної компетентності на цьому етапі полягає у її критичній, соціальній та громадянській функціях, вимагаючи від учня/учениці не просто засвоєння мовних норм, а здатності ефективно застосовувати їх для вирішення складних соціальних, навчальних та особистісних завдань, максимально наближених до реального життя. Методологічним підґрунтям формування мовно-літературної компетентності є діяльнісний підхід, який розглядає навчання як активний, самостійний та перетворювальний процес, де об'єктом вивчення є саме навчально-мовленнєва діяльність учнів.

Структурний каркас мовно-літературної компетентності у Державному стандарті базової середньої освіти чітко організований навколо двох взаємодоповнюючих складових, які відображають її фундаментальне та міжкультурне призначення. Перша складова – «Вільне володіння державною мовою» – є фундаментальною і вимагає високого рівня мовної свідомості та функціональної грамотності. Вона передбачає вміння здійснювати повноцінну комунікацію (усне та письмове спілкування) на основі ґрунтового знання функцій мови, її ресурсів (лексики, граматики), норм сучасної української літературної мови, а також розуміння особливостей різних стилів мовлення, типів мовної взаємодії та, що є критично важливим, медіатекстів.

Ключовою вимогою тут є критичне осмислення інформації: учні повинні здобувати та опрацьовувати відомості з різних джерел — друкованих, цифрових, зокрема аудіовізуальних — критично інтерпретувати їх та використовувати для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей. Крім того, ця складова акцентує на аксіологічній відповідальності та усвідомленні цінності української мови як засобу взаємодії, відповідально використовуючи мовні засоби для досягнення особистих та суспільних цілей.

Друга складова, «Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами», фокусується на міжкультурній взаємодії та соціальному дискурсі. Вона вимагає від учня/учениці здійснювати комунікацію з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації та соціокультурних реалій, а також ефективно виражати ідеї, почуття та обґрунтовувати свої погляди в усній і письмовій формі у різних соціальних контекстах, включаючи громадські.

Якісна динаміка розвитку мовно-літературної компетентності у Державному стандарті базової середньої освіти проявляється у значному ускладненні вимог до мовленнєвих функцій. Якщо на початковому рівні переважає опис, то на рівні базової середньої освіти до обов'язкових мовленнєвих функцій належать складніші форми дискурсу, що вимагають вищих рівнів когнітивної діяльності. Серед них — аргументація власного вибору, погляду, а також оцінювання подій, ситуацій, вчинків та порівнювання фактів і явищ.

Операціоналізація мовно-літературної компетентності та відстеження її прогресу забезпечується ієрархічною системою чотирьох Груп обов'язкових результатів навчання. Ця система відображає поетапний розвиток компетентності: від першого, Репродуктивного рівня (відтворення знань за алгоритмом), через другий, Інтерпретаційний рівень (здатність перетворювати інформацію у схему або таблицю), і третій, Практичний рівень (застосування знань у змінених навчальних ситуаціях).

Найвищий, четвертий, Креативний/Метакогнітивний рівень («Висловлювання власних суджень, ставлення тощо») є інтегративним показником мовно-літературної компетентності, оскільки вимагає від учня/учениці здатності обґрунтовувати вибір мовних засобів, аналізувати й оцінювати мовлення інших людей, а також висловлювати власні судження та ставлення. Отже, структура мовно-літературної компетентності у Державному стандарті базової середньої освіти, ґрунтуючись на діяльнісному

підході, забезпечує трансформацію базових мовленнєвих навичок у складні інтелектуальні вміння, необхідні для формування свідомої та критично мислячої мовної особистості в сучасному інформаційному середовищі.

Таблиця 1.1. Компонентний склад мовно-літературної компетентності здобувачів загальної середньої освіти

Науковець	Визначення мовно-літературної компетентності	Фокус (пріоритетна складова)
О. Пономарьов [79]	Компетентність як інтегроване вміння використовувати знання, досвід та особистісні якості для розв'язання мовленнєвих завдань у конкретній ситуації.	Практично-діяльний існий (мовленнєвий вектор).
О. Хорошковська [95]	Сукупність мовних знань, умінь і навичок, сформованих на основі засвоєння системи мови, що забезпечує здатність здійснювати мовленнєву діяльність у всіх її видах.	Системно-нормативний (лінгвістичний) та функціональний.

<p>Н. Баган [2]</p>	<p>Здатність до адекватного сприйняття художнього тексту, його аналізу, інтерпретації та оцінки, що передбачає засвоєння необхідних літературознавчих знань та формування естетичних і світоглядних позицій.</p>	<p>Літературознавчий (аксіологічний домінант).</p>
----------------------------	--	--

Незважаючи на диференціацію визначень за акцентами (від прагматично-функціонального до ціннісно-світоглядного), всі вони уніфіковані щодо інтегративної природи мовно-літературної компетентності. Для цілей дослідження, що передбачає міжпредметну інтеграцію з історичною та громадянською компетентностями, найбільш релевантним є комплексний підхід, який забезпечує взаємодію нормативної (мовної), функціональної (мовленнєвої) та аксіологічної (літературної) складових.

Структурно-функціональна модель мовно-літературної компетентності охоплює не лише змістові компоненти, але й внутрішні особистісні механізми, які забезпечують її динамічну реалізацію:

- **Когнітивний (знаннєвий) компонент:** Системні знання про мову, текст, динаміку літературного процесу та соціокультурний контекст. Відповідає на питання *пропозиційної обізнаності* (що знати).
- **Діяльнісний (операційний) компонент:** Комплекс вмінь та навичок, необхідних для практичної імплементації мови та здійснення аналітичної діяльності з текстом (комунікативно-мовленнєві та аналітичні вміння). Відповідає на питання *практичної реалізації* (як робити).

- **Мотиваційно-ціннісний (аксіологічний) компонент:** Сукупність внутрішніх диспозицій, інтересів, потреб і мотивів, що спонукають до вивчення мови, літератури, саморегуляції та формування ціннісних пріоритетів, зокрема шанобливого ставлення до національної мови як ключової культурної спадщини. Відповідає на питання *цільової спрямованості* (навіщо робити).

Отже, мовно-літературна компетентність є багатоаспектним інтегративним конструктом, який, відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти та провідних наукових концепцій, консолідує нормативно-лінгвістичний (мовний), прагматично-функціональний (мовленнєвий) та аксіологічно-світоглядний (літературний) компоненти. Усвідомлення цієї триєдності та її структурних елементів (когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний) є методологічною базою для розробки ефективної моделі її інтеграції з громадянською та історичною компетентностями в контексті нашого дослідження.

Для систематизації представлених положень щодо структури мовно-літературної компетентності, які є ключовими для розуміння інтегрованого підходу в дослідженні, доцільно представити їх у табличній формі (Таблиця 1.2).

Таблиця 1.2. Компонентний склад мовно-літературної компетентності здобувачів загальної середньої освіти

Компонент мовно-літературної компетентності	Основна сутність (визначення)	Ключові складові (підкомпетентності)	Функціональний результат
Мовна	Знання про систему мови та її одиниці.	Орфоепічна, орфографічна, лексична, граматична, стилістична.	Забезпечення нормативності (правильності) мовлення.
Мовленнєва	Практична готовність до комунікативної діяльності.	Читання, письмо, говоріння, слухання (аудіювання).	Ефективна реалізація комунікативних намірів у різних ситуаціях.
Літературна	Знання теорії та історії літератури; здатність до	Літературознавча, естетична, культурологічна, ціннісна.	Здатність до критичного аналізу тексту, інтерпретації

	художнього сприйняття.		та формування світогляду.
--	---------------------------	--	------------------------------

Систематизація основних компонентів мовно-літературної компетентності, представлена у Таблиці 1.1, відображає інтегративний характер цього особистісного утворення. Розмежування на мовну (нормативну), мовленнєву (функціональну) та літературну (аксіологічну) складові є методологічною основою для подальшого визначення критеріїв і показників її сформованості, а також для розробки педагогічних умов, які мають забезпечувати їхню синергію у навчальному процесі. Це є принципово важливим для успішної інтеграції мовно-літературної компетентності з громадянською та історичною компетентностями, що є предметом даного дослідження.

1.2 Місце громадянської та історичної компетентності здобувачів освіти в державному стандарті загальної середньої освіти

Громадянська та історична компетентності є ключовими наскрізними компетентностями, їхнє формування є пріоритетною метою сучасної української освіти, що чітко артикульовано в Державному стандарті загальної середньої освіти. Ці компетентності розглядаються не лише як окремі освітні результати, а як інтегративні механізми соціалізації та формування національної ідентичності.

Громадянська компетентність визначається як здатність особистості проактивно й відповідально реалізовувати свої права та обов'язки, усвідомлювати свою приналежність до українського народу та європейської спільноти, а також ефективно взаємодіяти з іншими громадянами, органами влади та інститутами громадянського суспільства.

Державний стандарт загальної середньої освіти імплікує, що громадянська компетентність має складну, багатовимірну структуру, яка включає:

- **Ціннісно-мотиваційний компонент:** Усвідомлення національних та загальнолюдських цінностей, повага до прав людини, демократичних принципів, активна громадянська позиція.
- **Когнітивний компонент:** Знання про основи конституційного ладу, права та свободи людини, механізми функціонування держави та громадянського суспільства, історію становлення державності.
- **Діяльнісний компонент:** Вміння брати участь у прийнятті рішень, критично оцінювати суспільно-політичні процеси, здійснювати соціальний діалог та реалізовувати екологічно і соціально відповідальну поведінку.

Місце громадянської компетентності у Державному стандарті загальної середньої освіти є наскрізним: вона формується не лише на уроках історії чи громадянської освіти, але й у процесі вивчення мовно-літературної галузі, де художній текст виступає як засіб моделювання соціальних ситуацій, морально-етичних виборів та аксіологічного розвитку особистості.

Державний стандарт загальної середньої освіти встановлює єдину мету освітнього процесу, яка полягає у всебічному розвитку особистості. Звідси випливає необхідність не ізольованого, а інтегрованого формування громадянської компетентності та історичної компетентності, особливо на матеріалі, спільному для гуманітарних галузей.

Громадянська та історична освітня галузь є однією з дев'яти освітніх галузей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, поряд із мовно-літературною, математичною, природничою та іншими. Для кожної з цих галузей визначено єдину мету, що охоплює всі рівні загальної середньої освіти, а також окреслено компетентнісний потенціал, що слугує основою

для формування ключових компетентностей, умінь, ставлень та базових знань.

Згідно з нормативними документами, стратегічною метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток громадянської, історичної та інших ключових компетентностей. Це досягається через формування ідентичності та активної громадянської позиції здобувача освіти. Фундаментальний підхід полягає в осмисленні глибоких зв'язків між подіями минулого та сучасним життям. Таке осмислення включає аналіз світових, українських та локальних процесів. Викладання та навчання у цій галузі ґрунтується на принципах демократії та неухильної поваги до прав і свобод людини.

Ці нормативні вимоги свідчать про те, що громадянська та історична освітня галузь виходить далеко за межі традиційного викладання історії як хронологічного переліку подій. Вона позиціонується як інструмент соціалізації та політичної свідомості, де історичні знання є не самоціллю, а контекстуальною базою для виховання свідомого та дієвого громадянина. Визнання пріоритету інтересів, досвіду та власного вибору учня у визначенні мети та організації освітнього процесу, а також забезпечення рівного доступу та дотримання принципів академічної доброчесності є ключовими принципами, що підтримують цю мету.

Компетентнісний потенціал громадянської та історичної освітньої галузі є надзвичайно широким, оскільки він позначає здатність галузі формувати всі ключові компетентності Новій українській школі. Це досягається через інтеграцію специфічних навичок, що виходять за межі соціально-гуманітарного циклу, забезпечуючи міжгалузеву реалізацію.

Одним із пріоритетних напрямів громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток критичного мислення, що вимагає від учнів здатності аналізувати, порівнювати, синтезувати та оцінювати інформацію, отриману з

будь-яких джерел. Навчальний процес має бути спрямований на те, щоб учні навчилися бачити проблеми, ставити релевантні запитання, висувати гіпотези, оцінювати альтернативи та робити свідомий вибір, вмюючи його обґрунтувати. Такий підхід трансформує роль учителя, який на вступній частині уроку має стимулювати учнів до усвідомлення їхніх власних цілей навчання, пов'язуючи їх із новою темою.

Крім критичного мислення, громадянська та історична освітня галузь активно інтегрує навичку інноваційності. У межах цієї галузі учні повинні набути вміння генерувати нові ідеї, оцінювати їхні переваги та ризики. Ця вимога є особливо важливою, оскільки вона передбачає використання історичного контексту для оцінки сучасних викликів. Зокрема, учні мають уміти наводити історичні приклади впливу інновацій на суспільне життя.

Позиціонування громадянської та історичної освітньої галузі як основи для розвитку інноваційності та критичного мислення свідчить про стратегічне розуміння цієї освітньої галузі в Новій українській школі. Історичні факти та суспільствознавчі процеси розглядаються не як завершений матеріал для запам'ятовування, а як практичний матеріал для тренування складних когнітивних навичок. Це означає, що успішність здобувача освіти в громадянській та історичній освітній галузі вимірюється не ерудицією, а здатністю використовувати історичний контекст для моделювання соціальних процесів, оцінки інноваційних ризиків та вирішення міждисциплінарних проблем. Отже, громадянська та історична освітня галузь стає не нексусом гуманітарних знань, а каталізатором для інтеграції мета-навичок, необхідних у сучасному світі.

На рівні початкової освіти громадянська та історична освітня галузь закладає основи, необхідні для формування громадянської компетентності, яка необхідна учням упродовж усього життя. Визначена структура громадянської компетентності молодшого школяра включає три взаємопов'язані компоненти, що відображають вимоги Концепції Нової

української школи та Державного стандарту початкової освіти: мотиваційний, когнітивний та діяльнісний.

1. **Мотиваційний компонент** охоплює формування ціннісних орієнтацій, ставлень та поваги, необхідних для становлення свідомого громадянина. Важливим аспектом є формування в учнів таких понять, як «історична пам'ять» та «історична гідність», що є важливими чинниками у розумінні національної ідентичності та консолідації суспільства.
2. **Когнітивний компонент** зосереджений на набутті базових знань, необхідних для орієнтації у часі та просторі.
3. **Діяльнісний компонент** є центральним для Нової української школи. Його сутність полягає у забезпеченні практичної орієнтації навчання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти сформувати потрібні навички кожному учню, незалежно від предмету, який вивчається, забезпечуючи здатність не лише володіти теоретичними знаннями, а й уміти використовувати їх відповідно до обставин, що виникнуть у реальному світі.

Принцип наступності є критично важливим для громадянської та історичної освітньої галузі, забезпечуючи логічний перехід від інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі до предметів громадянської та історичної освітньої галузі у базовій середній школі (5–9 класи). Цей перехід передбачає підвищення рівня складності когнітивних завдань, зокрема, у сфері моделювання та стратегічного планування.

На початковому етапі учні вчать сприймати та перетворювати інформацію (почути, побачену, прочитану) у допоміжну модель проблемної ситуації. З розвитком компетентності вони починають перетворювати інформацію різними способами у схему, таблицю чи схематичний рисунок.

Стратегічна вимога до громадянської та історичної освітньої галузі полягає у необхідності сформувати здатність до моделювання процесів і ситуацій, а також розроблення стратегій (планів) дій для розв'язання різноманітних задач. Це є ключовою відмінністю від традиційної гуманітарної освіти, оскільки вимагає застосування елементів, що частіше асоціюються з математичною чи інформатичною компетентностями. Історія розглядається як набір емпіричних кейсів, на основі яких можна моделювати соціальні та політичні наслідки. Учень, який володіє громадянською та історичною компетентністю, повинен вміти прогнозувати результат розв'язання проблемної ситуації з урахуванням власного досвіду.

Така стратегічна орієнтація громадянської та історичної освітньої галузі перетворює історію на своєрідну соціальну лабораторію. У ній минуле використовується як ресурс для навчання уникненню помилок та обґрунтування рішень у майбутньому. Це підкреслює діяльнісний фокус: не просто знати події, а використовувати ці знання для створення стратегій та планування реальних дій. Наскрізні навички, такі як критичне мислення, співпраця в команді, розвинений емоційний інтелект та емпатія, повинні безперервно розвиватися на всіх етапах освіти.

Оцінювання в Новій українській школі, зокрема в громадянській та історичній освітній галузі, розглядається як ресурс для розвитку особистості, а не як фінальний вирок. Система оцінювання за обов'язковими результатами навчання відображає прогрес учня у застосуванні знань та глибину когнітивної діяльності. Це забезпечується через групування результатів, що вимірюють здатність учня перейти від простого відтворення інформації до її критичного застосування та аналізу.

Визначено чітку ієрархію очікуваних результатів, яка корелює з таксономією когнітивних процесів:

1. Початковий рівень (Відтворення за зразком): Учень здатен лише відтворити основну інформацію, зокрема щодо історичного часу і простору, отриману із запропонованих джерел. На цьому етапі виконання завдань або навчальних дій відбувається за зразком та під керівництвом вчителя. Учень також може надавати пояснення у межах запропонованої теми, але без глибокого розуміння чи самостійного аналізу.
2. Середній рівень (Часткове застосування): Учень демонструє здатність до часткового застосування основної історичної або суспільствознавчої інформації, отриманої від учителя чи із джерел. Він може знаходити у почутому або прочитаному відповіді на прості запитання, а також пояснювати основні поняття та називати історичні/суспільні явища і процеси.
3. Достатній рівень (Застосування та пояснення): На цьому рівні учень демонструє здатність застосовувати історичну/суспільствознавчу інформацію, отриману з джерел, для виконання навчальних завдань. Це включає розуміння та пояснення основних понять, явищ і процесів, а також ілюстрацію простих прикладів. Учень повинен пояснювати навчальні дії з інформацією, що свідчить про свідомий підхід до навчання.

Найвищий, Критичний (Високий) рівень (який впливає з вимог до компетентнісного потенціалу громадянської та історичної освітньої галузі) вимагає здатності аналізувати, порівнювати, синтезувати та оцінювати інформацію. Це означає вміння висувати гіпотези, оцінювати альтернативи, робити свідомий вибір та обґрунтовувати його. Отже, система оцінювання в громадянській та історичній освітній галузі підтримує перехід від оцінювання пам'яті до оцінювання дії та критичної трансформації знань.

Для наочності трансформації підходів до оцінювання, що фокусується на глибині застосування інформації, а не на її репродукції, доцільно представити співвідношення груп результатів та когнітивного фокусу:

Таблиця 1.3 Критерії Оцінювання Когнітивної Глибини у громадянській та історичній освітній галузі (на основі обов'язкових результатів навчання)

Група Результатів	Основні Дії Здобувача Освіти НУШ (за	Когнітивний Фокус	Джерела (Приклади дій)
Відтворення/ Репродукція	Відтворення основної інформації щодо історичного часу і простору; виконання завдань за зразком під керівництвом.	Пам'ять, наслідування.	Надання пояснень у межах запропонованої теми.
Часткове застосування	Знаходження відповідей на прості запитання; пояснення основних понять; часткове застосування інформації.	Розуміння, ідентифікація, елементарний аналіз.	Називання історичних / суспільних явищ і процесів.

Застосування та пояснення	Застосування інформації для навчальних завдань; пояснення явищ/процесів; ілюстрація простих прикладів.	Аналіз, синтез, ілюстрація, трансформація інформації.	Перетворення інформації у схему, таблицю, схематичний рисунок.
Критична оцінка та вибір	Аналізувати, порівнювати, оцінювати інформацію; висувати гіпотези; робити свідомий вибір та обґрунтовувати його.	Оцінювання, прийняття рішень, інноваційність.	Оцінка переваг і ризиків нових ідей; прогнозування результату.

Це означає, що навчання, спрямоване на розвиток не лише розумових здібностей, але й практичних навичок, створює основу для успішного майбутнього особистості. Задача школи полягає у формуванні свідомих та дієвих людей, здатних адаптуватися та активно впливати на суспільне життя.

Наскрізне виховання, що передбачає кореляцію позаурочної діяльності (наприклад, екскурсії визначними місцями, тематичні бесіди) із завданнями освітнього процесу, є ключовим механізмом для реалізації діяльнісного компоненту.

Таблиця 1.4 Інтеграція мовно-літературної компетентності з іншими компетентностями

Компетентність	Ключові цінності, що формуються	Джерела інтеграції з мовно-літературної компетентності
Громадянська	Свобода, гідність, відповідальність, правосвідомість.	Художній текст як простір для моделювання морального вибору, діалогу та усвідомлення соціальних ролей.
Історична	Національна пам'ять, причинно-наслідкові зв'язки, критичне ставлення до джерел, ідентичність.	Художній текст як опосередковане історичне джерело, що потребує верифікації та осмислення в реальному історичному контексті.

Узагальнення структурних моделей мовно-літературної (п. 1.1), громадянської та історичної компетентностей (п. 1.2) дозволяє ідентифікувати три основні спільні структурно-функціональні компоненти, які виступають основою для їхньої ефективно інтеграції в освітньому процесі:

1. Когнітивний (знаннєвий) компонент: Спільний для мовно-літературної компетентності, громадянської компетентності та історичної компетентності. Включає засвоєння системних знань, необхідних для

розуміння тексту, суспільних процесів та історичного контексту. Це базис для оперування фактами, поняттями та теоріями.

2. Діяльнісний (операційний) компонент: Спільний для мовно-літературної компетентності, громадянської компетентності та історичної компетентності. Охоплює вміння та навички, необхідні для практичного застосування знань: комунікативні вміння (Мовно-літературна компетентність), навички критичного аналізу джерел (історична компетентність) та вміння брати участь у соціальному діалозі (громадянська компетентність).
3. Аксиологічний (ціннісно-мотиваційний) компонент: Спільний та наскрізний для всіх трьох компетентностей. Забезпечує формування стійкої системи цінностей, моральних орієнтирів (гідність, відповідальність, патріотизм), а також мотивацію до активної соціальної та громадянської участі.

Саме ця тотожність базових компонентів уможлиблює реалізацію інтегрованого підходу, оскільки освітній процес може одночасно впливати на знання, операційну та ціннісну сфери особистості здобувача освіти.

Громадянська та історична компетентності є наскрізними категоріями Державного стандарту, які взаємодоповнюють одна одну. Якщо історична компетентність надає глибину контексту та критичний інструментарій для аналізу минулого, то громадянська компетентність забезпечує ціннісний та діяльнісний вимір застосування цих знань у сучасному демократичному суспільстві. Їхня синергія з мовно-літературною компетентністю є методологічною основою нашого дослідження, оскільки художній текст (зокрема, роман І. Багряного) слугує полігоном для інтеграції, дозволяючи перейти від академічних знань до формування стійких світоглядних позицій і соціально значущих умінь.

Громадянська та історична освітня галузь у системі Нової української школи відіграє функцію, яка значно перевищує традиційне викладання суспільствознавчих дисциплін. Вона слугує міжгалузевою платформою для формування ключових компетентностей, необхідних для успішної адаптації особистості в сучасному світі.

Системна роль громадянської та історичної освітньої галузі полягає у формуванні ідентичності та активної громадянської позиції через осмислення зв'язків між минулим і сучасним на засадах демократії та поваги до прав людини. Компетентнісний потенціал галузі є настільки широким, що він охоплює здатність формувати усі ключові компетентності Нової української школи.

Перевага діяльнісного підходу відображається у вимогах до обов'язкових результатів навчання. Знання історії є лише інструментом. Кінцевим продуктом є здатність учня до практичних дій: генерування нових ідей, оцінювання ризиків, розроблення стратегій (планів) дій, а також прогнозування результатів розв'язання проблемних ситуацій. Цей акцент на моделюванні процесів перетворює історію на контекст для розвитку стратегічного мислення, що є критично важливим для підприємливості та інноваційності.

Оцінювання як ресурс для розвитку підтримує цей діяльнісний фокус. Система групування обов'язкових результатів навчання вимірює перехід від репродуктивного відтворення інформації до її критичного застосування, аналізу та здатності до обґрунтування рішень. Успішність у громадянській та історичній освітній галузі вимагає від учня вміння перетворювати інформацію у візуальні форми (схеми, таблиці) та використовувати її для розв'язання життєвих проблем, що підтверджує міжгалузевий характер компетентності.

Отже, громадянська та історична освітня галузь є не лише навчальним предметом, а інструментом національної консолідації та безпеки, спрямованим на виховання громадян, які володіють історичною гідністю, пам'яттю та здатні бути свідомими, критично мислячими та дієвими учасниками суспільного життя.

1.3 Потенціал тексту І. Багряного для моделювання історичної дійсності та переживання

Роман Івана Багряного *«Сад Гетсиманський»* (1950) є унікальним навчальним ресурсом, що дозволяє *«прожити»* історію засобами літератури. Він має автобіографічну основу – автор описав власний досвід арештів і катувань у сталінських в'язницях 1930-х років. Завдяки цьому твір поєднує художню вигадку з документальною точністю, набуваючи ознак історичного свідчення епохи репресій. Багряний у передмові спеціально підкреслює: *«Всі прізвища в цій книзі... є правдиві»*, – що надає роману ваги справжнього документа пам'яті. Літературознавці не даремно називають *«Сад Гетсиманський»* своєрідною *«енциклопедією радянської політичної в'язниці»*, адже у творі детально зафіксовано побут, порядки, жаргон та психологію тогочасних тюремних реалій.

Роман охоплює період *«Великого терору»* 1937–1938 років на території України (м. Харків). У ньому докладно відтворено механізми функціонування радянського репресивного апарату: систему НКВС з її внутрішніми в'язницями, слідчими кабінетами, конвеєрними допитами, катуваннями, інститутом донощиків тощо. Багряний з вражаючою скрупульозністю описує всю “технологію” фабрикації кримінальних справ проти *«ворогів народу»*, спрямовану на вибивання зізнань. Зокрема, він показує так звану *«фабрику-кухню»* НКВС, що діє за принципом *«великого конвеєра»*:

цілодобові допити змінними слідчими, фізичне виснаження в'язнів, моральний пресинг для зламу волі.

Роман фіксує навіть еволюцію репресивних методів: на час другого арешту головного героя методи стають більш «тихими» – катівня зустрічає його *«мертвою тишею»*, пошептами, показною ввічливістю, що було пов'язано зі зміною керівництва НКВС (замість кривавих Єжовських часів настала ера хитрішого Берії). Учні, читаючи ці описи, отримують яскраве уявлення про атмосферу 1930-х років – страх, підозрілість, беззаконня і всевладдя каральних органів. Художній текст у цьому випадку доповнює і конкретизує теоретичні знання з історії, робить їх емоційно забарвленими і, отже, більш зрозумілими. Такий підхід відповідає вимозі компетентнісного навчання – поєднувати *фактологічний матеріал з його особистісним осмисленням*.

Другий не менш важливий вимір потенціалу роману – це моделювання внутрішнього світу особистості під тиском тоталітарної системи. Багрянний блискуче демонструє процес психологічного зламу людини і, одночасно, її духовного опору. Значна частина твору присвячена *внутрішнім монологам* головного героя Андрія Чумака, його думкам, сумнівам, страхам, спогадам і маренням. Отже, читач ніби «занурюється» у свідомість персонажа, переживаючи разом із ним увесь спектр почуттів – від відчаю до надії. Це надзвичайно важливо для формування громадянської компетентності, адже сприяє розумінню цінності прав і свобод, гідності людини, показує межові ситуації морального вибору. Через емпатійне прочитання роману учні можуть глибоко відчути, що таке *незламність духу*, чому важливо зберегти людську гідність навіть під найжорстокішим тиском.

Головний герой Чумак постає втіленням принципу *«homo non submissus»* – людини, що не скорилася. Навіть перебуваючи в «пекельних» умовах катівні, він внутрішньо залишається вільним і вірним своїм ідеалам. Така ідейна домінанта твору підсилює аксіологічне звучання: роман

утверджує абсолютну цінність людської особистості, протестує проти будь-яких форм насилля і приниження. Недарма головну ідею *«Саду Гетсиманського»* визначають як *утвердження незнищенності людського духу та засудження тоталітаризму як антилюдської системи*. Отже, зміст твору має великий виховний потенціал для формування громадянської свідомості учнів – почуття справедливості, свободи, патріотизму, співчуття до жертв репресій і нетерпимості до подібного зла в майбутньому.

Роман *«Сад Гетсиманський»* є винятковим інструментом для **моделювання історичної дійсності** в освітньому процесі, оскільки він функціонує як автентична **«енциклопедія радянської політичної в'язниці»** (Ю. Шевельов). Центральною його темою є репрезентація механізмів функціонування тоталітарної каральної системи.

1. Документальна Репрезентація Репресивних Механізмів.

Текстуальна тканина містить детальні описи тюремного побуту, методів катувань слідчих, а також специфіки різних типів камер та карцерів, що забезпечує **документальне засвоєння** учнями реалій 1930-х років.

2. Моделювання Тоталітарного Дискурсу.

Багряний майстерно відтворює **ідеологічну дихотомію** — глибокий контраст між пропагандистськими гаслами та реальними діями сталінського режиму. Аналіз цього протиставлення є базовим для **дискурсного аналізу** та осмислення механізмів маніпуляції та ідеологічного подвійного мислення.

3. Внутрішня Деструкція Системи.

Моделювання історичної дійсності поширюється на зображення **саморуйнування тоталітарної машини**, проілюстроване прикладом Олексія Копаєва, колишнього функціонера НКВС, який сам стає жертвою режиму. Цей епізод моделює складну моральну картину, демонструючи **аморальність та внутрішню нестійкість диктатури**.

Антропологічна площина роману зосереджена на **екзистенційному вимірі** людського буття. У центрі уваги — людина (Андрій Чумак) з її необхідністю здійснити **моральний вибір** в умовах нелюдського тиску та **кризових ситуацій**.

1. Формування Моральної Стійкості. Герой уособлює образ моральної стійкості, активно прагнучи не лише зберегти власну ідентичність, але й здійснити випробування внутрішнього потенціалу. Співпереживання його досвіду слугує моделлю для розвитку власної стійкості, що є критично важливим для формування життєвих компетентностей учнів.
2. Символічна Насиченість та Множинність Смислів. Глибина переживання досягається через насичену символіку та біблійні алюзії (Сад Гетсиманський), що виводять твір на універсальний рівень. Центральною є тріада Мученик – Юда – Кат , яка символізує вічну трагедію людства, що балансує між жертвою, зрадою та репресивною владою. Ця багатозначність, що набуває «множинності смислів» (за Р. Бартом) , є потужним інструментом для розвитку навичок критичної інтерпретації та емоційного інтелекту.
3. Філософський Ідеал Гармонії. На відміну від зображеного хаосу, роман пропонує філософський висновок, пов'язуючи майбутнє з мрією про суспільство, побудоване на засадах гармонії, а не на принципах «тюрмою і кулею» . Аналіз цього етичного протиставлення сприяє формуванню ціннісної компетентності та гуманістичних орієнтирів.

Важливо зазначити, що інтегративний потенціал роману розкривається повною мірою за умови застосування міжпредметного аналізу. З одного боку, літературознавчий аналіз (характеристика образів, композиції, мови твору) забезпечує розвиток мовно-літературної компетентності.

З іншого – історичний коментар до тексту, порівняння художнього зображення з реальними історичними джерелами дозволяють розвивати

історичну компетентність (критичне мислення, робота з джерелами). Наприклад, учням можна запропонувати співставити сцени допитів у романі з документальними свідченнями очевидців сталінських катувань (уривками з мемуарів, архівними даними).

Виявлені збіги та відмінності стануть приводом для дискусії про природу історичної пам'яті та межі художнього домислу. Отже виробляється вміння верифікувати інформацію, не приймати на віру навіть документально оформлені тексти, а зіставляти їх із різними джерелами – це цінний навик історичної (й інформаційної) грамотності.

Крім того, «Сад Гетсиманський» спонукає до соціально-філософських дискусій, адже порушує питання, актуальні й сьогодні: де межа між державною безпекою і правами людини? чи може мета виправдовувати аморальні засоби? що робить людину сильнішою за систему – віра, любов, пам'ять? Обговорення таких питань на уроці літератури інтегрує навчання з громадянською освітою, формує в учнів власну позицію щодо складних суспільних проблем.

Наприклад, після вивчення роману доцільно провести есе або дебати на тему: «Чи мав моральне право Андрій Чумак обрати смерть як спосіб протесту?» або «Що допомогло Андрію вистояти і що допомагає сучасній людині протистояти тиску?» – такі завдання спонукають школярів осмислити сюжет твору в етичній площині, спроектувати його ідеї на сучасність.

Підсумовуючи, зазначимо: роман І. Багряного має значний потенціал для інтегрованого навчання. Він одночасно виступає джерелом історичного знання (у художній формі подає фактаж про епоху репресій) та каталізатором емоційно-ціннісного досвіду (викликає глибоке співпереживання, формує цінності свободи і гідності).

Далі звернемося до аналізу конкретних художніх особливостей роману, які є важливими з погляду нашого дослідження – а саме до дослідження

функції чергування сцен допитів і внутрішніх монологів як відображення механізмів зламу особистості.

1.4 Дослідження функціональності чергування сцен допитів та внутрішніх монологів як художнє відображення механізмів зламу особистості

Композиція роману *«Сад Гетсиманський»* побудована так, що сцени зовнішньої дії (допити, зіткнення героя зі слідчими) чергуються з сценами внутрішньої дії (монологи, спогади, сни героя). Це чергування є не випадковим художнім прийомом, а несе глибоке змістове навантаження: воно відображає двобій системи з особистістю, спроби *зламати* людину і її зустрічний опір. З одного боку – безперервний тиск слідства («великий конвеєр» допитів), з іншого – духовне життя героя, що вирує у його душі і не підкоряється катам.

Сцени допитів як “кола пекла”. Багряний вибудовує розповідь так, що кожний наступний допит або випробування Андрія сприймається як черговий щабель у наростаючій градації страждань. Дослідники справедливо порівнюють композицію роману з *“Дантовим пеклом”*: кожна нова камера і новий слідчий – це глибший “кіл” пекла, наступне випробування сили духу. Спочатку героя допитує слідчий Сафонів (відносно “м’яка” фаза), потім він потрапляє до спільної камери №49, де переживає перші зради і розчарування, далі його кидають у так звану “брехальню” – камеру, набиту агентами-провокаторами, потім у камеру-«трійник», де діють особливі правила, згодом – у сумнозвісну камеру №12 («республіку Шкид»), потім – у штрафний ізолятор з кримінальниками, і нарешті – карцер та фінальний *«великий конвеєр»*, коли десятки годин безперервно його допитує зміна слідчих. Така послідовність не лише підвищує драматизм оповіді, а й показує методичність системи у доведенні людини до межі. Кожен новий етап все більше руйнує фізичні та психічні сили в’язня – так, ніби його поступово опускають на дно пекла.

Внутрішні монологи як територія опору. У противагу цій низхідній спіралі допитів Багрянний показує висхідний рух думки і духу Андрія у його внутрішніх монологіях. Письменник майстерно відтворює стан свідомості героя на межі божевілля і прозріння. Часом потік свідомості Андрія нагадує марення, часом – молитву. Власне, *внутрішній монолог* стає для героя своєрідним прихистком, *«внутрішнім світом свободи»*. Автор підкреслює, що у знеособленому тюремному просторі, де реальний час і простір спотворені і набули ознак клаустрофобії (*«замкнений, клаустрофобічний простір в'язниці, де час перетворюється на суцільну безперервну стрічку»*), єдине, що залишається людині – це її внутрішній час і простір. Спогади про дитинство, про кохання, про мирне життя, польоти у мріях – усе це Андрій переживає у камері знову і знову, створюючи всередині себе альтернативну реальність. Така *«втеча у власний світ»*, за Багрянним, не є ознакою слабкості чи капітуляції психіки – навпаки, це форма активного опору, спосіб зберегти здоровий глузд і людську сутність в нелюдських умовах. Тобто внутрішні монологи героя виконують терапевтичну і захисну функцію: вони допомагають йому не втратити себе, проговорити свій біль, осмислити те, що відбувається, і знайти моральні сили протистояти. З педагогічної точки зору, аналіз цих монологів надзвичайно корисний: учні вчаться *емпатії* (ставлячи себе на місце героя, переживаючи його емоції) та *рефлексії* (міркуючи над питанням «що дозволило герою вистояти?»). Це прямо сприяє розвитку їхніх громадянських якостей – стійкості до тиску, вміння робити моральний вибір, здатності зберігати власні переконання.

Діалоги героя зі слідчими як зіткнення цінностей. Окремо слід відзначити багатий підтекст діалогів між Андрієм і різними слідчими (Донець, Сергеев та ін.). Ці діалоги побудовані дуже драматургічно: кожен є *словесним двобоєм*, де герой і слідчий уособлюють протилежні світи. Деякі сцени допиту навмисно відсилають до євангельських мотивів – критики зауважують паралелі із допитом Христа у Понтія Пилата. Андрій говорить про совість, правду, незламність духу, натомість слідчий цинічно апелює до

сили, погроз, маніпуляцій. Отож відбувається *зіткнення двох систем цінностей*: духовної й гуманістичної (герой) та аморально-утилітарної (кат). Попри всю свою владність, багато слідчих у романі показані теж внутрішньо зламаними або наляканими системою – вони бояться невиконання “плану” по розкриттю справ, бояться проявити гуманність. Цей нюанс теж важливий: тоталітарна система калічить не лише жертви, а й самих виконавців, роблячи їх заручниками страху. Така інтерпретація допитів підносить роман з рівня просто документального свідчення на рівень філософської притчі про *боротьбу добра і зла в людській душі*. Для учнів аналіз таких діалогів може стати уроком риторики і критичного мислення: як слова можуть бути зброєю? як логіка і психологічна стійкість героя дозволяють йому перемагати слідчих у цих словесних двобоях? Наприклад, відома сцена, коли Андрій вказує слідчому Донцю на граматичну помилку, тим самим виводячи того з рівноваги і демонструючи свою інтелектуальну перевагу – це прекрасний матеріал для обговорення ролі мовної культури та іронії як інструментів психологічного опору.

Отже, чергування сцен фізичного тиску (допитів) із сценами глибокого самоаналізу (внутрішні монологи) є стрижневим композиційним принципом роману І. Багряного. Воно відображає подвійний процес: злам особистості ззовні і самозахист особистості зсередини. Для нашого дослідження це важливо тим, що саме в цій динаміці «тиску і опору» проявляються ключові компетентності: історична (через розуміння механізмів репресій), громадянська (через оцінку моральних виборів, формування емпатії і протесту проти несправедливості) та мовно-літературна (через аналіз художніх засобів – монологів, діалогів, символів – якими це протистояння відтворено). На основі цього аналізу можемо зробити висновок: художня структура роману цілком придатна для компетентнісно орієнтованого навчання, адже вона є «полігоном», де учні можуть випробувати на практиці свої знання (літературні, історичні), вміння (аналізувати текст, дискутувати) і цінності (гуманістичні і громадянські позиції).

1.5 Педагогічні умови формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей засобами роману

На основі теоретичного аналізу (підпункти 1.1–1.4) можна визначити **педагогічні умови**, за яких інтегроване формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей буде найбільш ефективним. Під *педагогічними умовами* розуміємо сукупність обставин, дидактичних підходів і методичних прийомів, які спеціально створюються педагогом для досягнення поставленої мети – в нашому випадку, для успішної реалізації інтегрованого компетентнісного підходу на матеріалі художнього твору. Спираючись на вимоги компетентнісного підходу, результати аналізу програми та твору І. Багряного, визначимо такі ключові умови:

1. **Змістово-методична інтеграція навчального матеріалу.** Необхідно забезпечити органічне поєднання літературного, історичного та громадянського змісту освіти при вивченні твору. Для цього педагог готує **міжпредметний змістовий модуль** за романом: включає історичний контекст (довідкові матеріали про епоху сталінських репресій, біографію І. Багряного), суспільно-громадянський контекст (обговорення прав людини, етичних дилем тоталітарного суспільства) та власне літературознавчий аналіз тексту (теми, ідеї, образи, художні засоби). Інтеграція змісту має відбуватися відповідно до програми з української літератури та з опорою на Державний стандарт, який декларує взаємозв'язок освітніх галузей. Тобто учні повинні усвідомити, що література – не ізольований предмет, а частина ширшого культурно-історичного процесу.
2. **Активне залучення учнів до багаторівневої пізнавальної діяльності.** Формування компетентностей неможливе без *діяльнісного компоненту*, тому урок(и) за романом І. Багряного слід будувати на

основі **активних методів навчання**. Рекомендується використовувати такі прийоми:

- **Дослідницько-пошукові завдання:** наприклад, учні в групах отримують різні фрагменти роману і досліджують, які реальні історичні факти або особи за ними стоять, з подальшою презентацією (це розвиває історичну компетентність та навички роботи з інформацією).
- **Обговорення в форматі дебатів чи круглого столу:** запропонувати дискусійні питання (зразок наведених у кінці підпункту 1.3) і провести обговорення, де учні аргументують свої позиції, посилаючись на текст та історичні знання. Такий метод формує критичне мислення, навички публічної комунікації (мовно-літературна компетентність) та толерантність до різних думок (громадянська компетентність).
- **Рольова гра, інсценізація:** розіграти фрагмент допиту з роману, розподіливши ролі (слідчий, в'язень, спостерігачі). Після інсценізації обговорити, які емоції відчували «актори», що допомогло герою вистояти, які маніпуляції застосовував слідчий. Цей метод сприяє глибокому емоційному зануренню і емпатії, що укріплює громадянську свідомість, а також удосконалює мовленнєві навички.
- **Творчі письмові роботи компетентнісного спрямування:** написання есе, листа герою або від його імені, щоденникового запису Андрія Чумака про пережите. Такі завдання дозволяють учню проявити розуміння історичного контексту і водночас висловити власні думки і цінності (синтез мовно-літературної компетентності і громадянської компетентності).

3. **Створення ціннісно-змістового навчального середовища.** Важливою умовою є відповідна **психологічна атмосфера** на уроці та позаурочних заходах, що забезпечує відкритість і довіру. Обговорення важких історичних тем (катування, репресії) вимагає такту і емпатії з боку вчителя. Необхідно спонукати учнів висловлювати свої емоції та оцінки, формулювати власні моральні принципи. Вчитель виступає модератором, який підводить дискусію до гуманістично обґрунтованих висновків (засудження насильства, утвердження ідеалів свободи, гідності). Доцільно звернутися до загальнолюдських і національних цінностей, закріплених у чинних документах (Конституція України, Загальна декларація прав людини) – наприклад, зіставити їх з реаліями, описаними в романі. Це допоможе учням усвідомити, наскільки важливим є дотримання прав людини і демократичних принципів, та сформує особистісне значення набутих знань.

4. **Міжпредметна координація та підтримка навчального процесу.** Інтегроване формування компетентностей потребує узгодженості дій вчителів різних предметів. Педагог-словесник може співпрацювати з учителем історії чи громадянської освіти: наприклад, провести *бінарний урок* (історія + література), запросити колегу на обговорення роману з точки зору історика, або підготувати спільний проект (виставку, тематичний вечір пам'яті жертв репресій, де учні представлять літературно-музичні композиції за мотивами роману та історичні довідки). Така координація розширює освітній простір учнів, показує їм приклад синтезу знань. Окрім того, важливо залучати додаткові ресурси: документальні фільми про репресії, фрагменти спогадів (мемуарів) очевидців, фото архівів – усе це робить навчання більш наочним і глибоким.

Зазначені педагогічні умови є взаємопов'язаними і діють у комплексі. Їх дотримання під час підготовки та проведення занять за романом І.

Багряного створює оптимальні передумови для того, щоб учні не лише здобули **предметні знання** (про твір, про історичний період), а й розвинули **ключові компетентності**:

- мовно-літературну – через аналіз художнього тексту, роботу з мовою твору, власні висловлювання в різних формах;
- громадянську – через обговорення етичних і суспільних проблем, прийняття ціннісних установок, набуття досвіду демократичної дискусії;
- історичну – через застосування історичних знань, критичне мислення щодо джерел, формування цілісного бачення зв'язку минулого і сучасності.

Важливо підкреслити, що компетентнісний підхід змінює й підхід до оцінювання результатів навчання. У рамках реалізації педагогічних умов доцільно застосовувати **формувальне оцінювання**, яке відстежує динаміку розвитку учня, його прогрес у згаданих компетентностях (наприклад, оцінювання не тільки фактичних знань про роман, а й уміння аргументовано дискутувати, висловлювати власну думку, рівень емпатії та громадянської відповідальності, який проявляється у висловлюваннях учня).

Отже, сформульовані умови становлять методичний каркас нашої експериментальної роботи. У наступному розділі буде представлено, як саме вони були реалізовані на практиці в процесі навчального експерименту, та яких результатів вдалося досягти.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

У першому розділі здійснено теоретичне обґрунтування інтегрованого підходу до формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей. На основі аналізу літератури уточнено зміст і структуру кожної з цих компетентностей: встановлено, що всі вони мають спільні

структурні компоненти (когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний), що робить можливим і доцільним їх синергетичне формування.

Визначено місце громадянської та історичної компетентностей у Державному стандарті освіти: вони інтегровані в наскрізні змістові лінії та освітні галузі, а їх розвиток розглядається як пріоритет сучасної школи. Проаналізовано аксіологічний та дидактичний потенціал роману І. Багряного «Сад Гетсиманський»: встановлено, що цей твір, будучи поєднанням документальної точності й глибокого психологізму, слугує ефективним засобом моделювання як історичних реалій доби тоталітаризму, так і морально-психологічних переживань, пов'язаних із протистоянням особистості системі.

Детальний аналіз композиції та художніх особливостей роману (чергування сцен допитів і внутрішніх монологів, символіка, діалоги) підтвердив його придатність для комплексного розвитку учнів – інтелектуального, емоційного і ціннісного. На основі проведеного аналізу розроблено комплекс педагогічних умов інтегрованого формування компетентностей (змістово-методична інтеграція, активні методи навчання, ціннісне середовище, міжпредметна координація тощо). Ці умови лягли в основу подальшої експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності запропонованого підходу.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ, ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.1 Організація та проведення констатувального етапу педагогічного експерименту

Експеримент проводився в природних умовах педагогічного процесу школи. Констатувальний етап реалізовано на початку навчального року (вересень–жовтень 202X) в навчальному кабінеті української літератури та історії. Тривалість етапу склала близько двох тижнів, під час яких було проведено 4–5 навчальних занять для кожної групи. Організаційно діагностика відбувалася в стандартному форматі групових занять: учні виконували тестові завдання та анкети письмово під керівництвом учителя, дотримуючись єдиних інструкцій та умов (час, освітленість, дисципліна), що відповідає рекомендаціям щодо стандартизації тестування. Для забезпечення одноманітних умов усі процедури проводилися одночасно в обох групах у порожніх навчальних аудиторіях, щоб виключити сторонні впливи (без аудиторних приладів, забезпечена тиша). Результати кожного засобу фіксувалися незалежно для кожної групи з подальшим їх занесенням у робочі таблиці.

Аспект	Опис
Час	Вересень–жовтень 2024 року (початок навчального року)
Місце	Загальноосвітній навчальний заклад, навчальні кабінети літератури й історії

Тривалість	4–5 уроків (2–3 тижні) загальною тривалістю ~4 академічні години
Організаційні аспекти	Виконання тестів та анкет у класах під наглядом викладача; дотримання стандартних умов тестування (згідно з інструкціями); забезпечення єдиного методичного забезпечення (одна система завдань для обох груп)

З метою достовірного визначення вихідного рівня мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей використовувалися різні методи обстеження зокрема, застосовувалися:

- **Тестування з української літератури та мови:** стандартизований письмовий тест (закритого та відкритого типу завдань) на перевірку знань зі змісту прочитаного роману І. Багряного, аналізу тексту, лексико-граматичних навичок. Цей інструмент дозволяє оцінити мовно-літературну компетентність школярів (читання, аналіз художнього тексту, мовлення).
- **Анкетування громадянської позиції:** авторська анкета з оцінювальними та відкритими запитаннями, спрямована на виявлення рівня соціально-громадянських знань і ціннісних орієнтирів учнів. Анкета розроблена відповідно до державних стандартів із громадянської освіти та містить питання про громадянську активність, правові знання, ставлення до історико-патріотичних тем.
- **Тестування з історії:** короткий тест із питань історії України (для перевірки фактичних знань та аналітичних умінь); охоплює теми, суміжні з матеріалом роману (доба тоталітаризму, боротьба за незалежність України тощо). Завдання містять вибір правильних відповідей та вільне висловлювання щодо історичних сюжетів твору.

- **Спостереження під час уроків:** неформалізований метод, під час якого учитель-фахівець фіксував поведінкові ознаки активності, інтересу до теми, здатність до дискусії й аргументування. Спостереження проводилися за єдиними критеріями (наприклад, участь у обговоренні, ініціатива відповідей) відповідно до розроблених критеріїв компетентності.

Таке мультиметодичне діагностування відповідає рекомендаціям сучасних методик – для отримання об'єктивних даних використовують поєднання кількох методів (спостереження, тестування, опитування). Комбінування інструментів дозволяло охопити всі аспекти досліджуваної проблеми: знання з літератури й історії, мовленнєву майстерність і громадянські настанови.

Експериментальне дослідження проводилося у три етапи: констатувальний, формувальний і підсумково-контрольний. На констатувальному етапі було визначено вихідний рівень сформованості мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей в учнів, які згодом мали взяти участь у формувальному експерименті.

Дослідження здійснювалося на базі двох паралельних груп 10-х класів КЗ “Чернігівський обласний науковий ліцей” ЧОР (експериментальний клас і контрольний клас, по 28 учнів у кожному).

Обрані діагностичні методики відповідають основним психометричним критеріям валідності та надійності. За визначенням, валідність характеризує здатність тесту вимірювати саме ті компетентності, для яких він призначений, а надійність – точність і стабільність результатів.

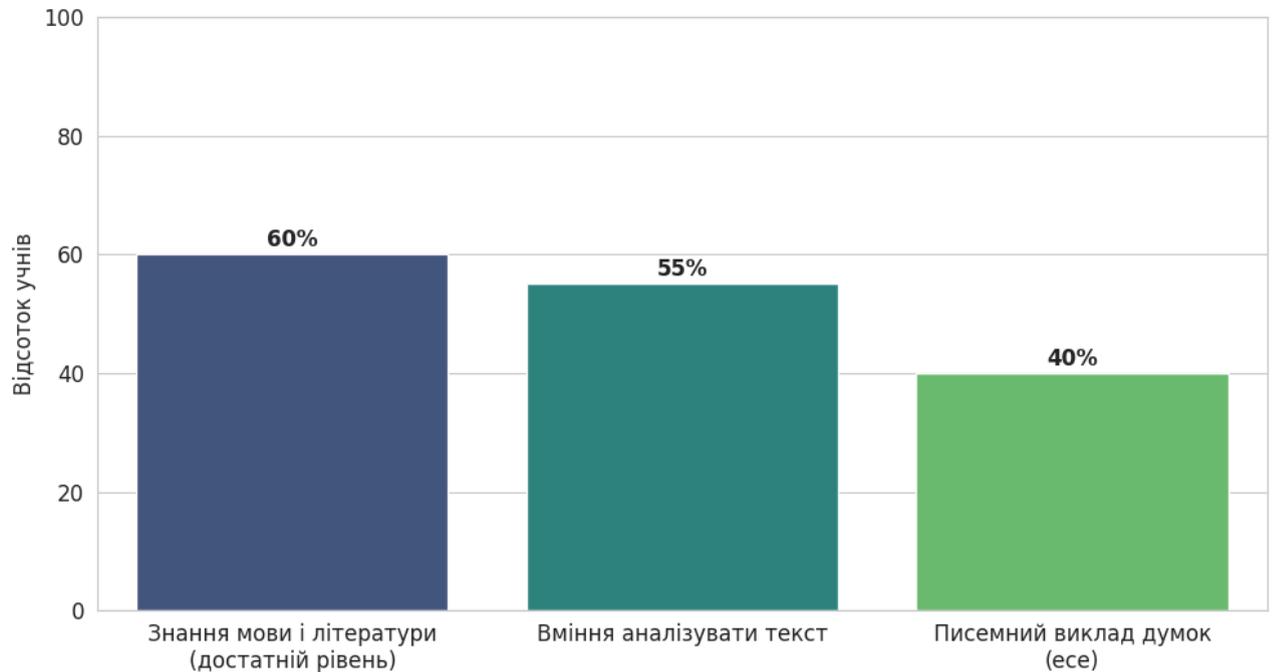
Усі тести й анкети були розроблені з урахуванням освітніх стандартів та затверджених навчальних програм, пройшли експертну апробацію й містять чіткі інструкції.

Це забезпечує їх змістову валідність (тести охоплюють потрібний обсяг тем і навичок) і конструктивну валідність (структура завдань відповідає завданням компетентнісних тестів). Надійність методик підтверджувалася перевітками внутрішньої узгодженості (коефіцієнт Кронбаха заздалегідь становив понад 0,7) і ретестуванням частини учнів.

Крім того, процедура проведення відповідає стандартам тестування. Згідно з інструкціями, умови виконання завдань було максимально наближено до умов стандартизації: учням заздалегідь повідомили алгоритм дій, забезпечили комфортне робоче середовище, дозували час виконання. Усі методики супроводжувалися інструктажем дослідника й однаковим регламентом (це відповідає рекомендації Міністерства освіти про дотримання умов, при яких визначено надійність і валідність методики). Отже, поєднання перевірених інструментів і стандартизованих процедур гарантувало високий рівень достовірності результатів констатувального етапу.

Первинний аналіз показав, що в обох класах рівень мовно-літературної компетентності в цілому відповідає середнім віковим нормам: близько 60% учнів продемонстрували достатній рівень знань з мови і літератури, вміння аналізувати текст виявились сформованими у 55%, водночас уміння писемного викладу думок отримали нижчі бали (лише 40% успішно впоралися з есе).

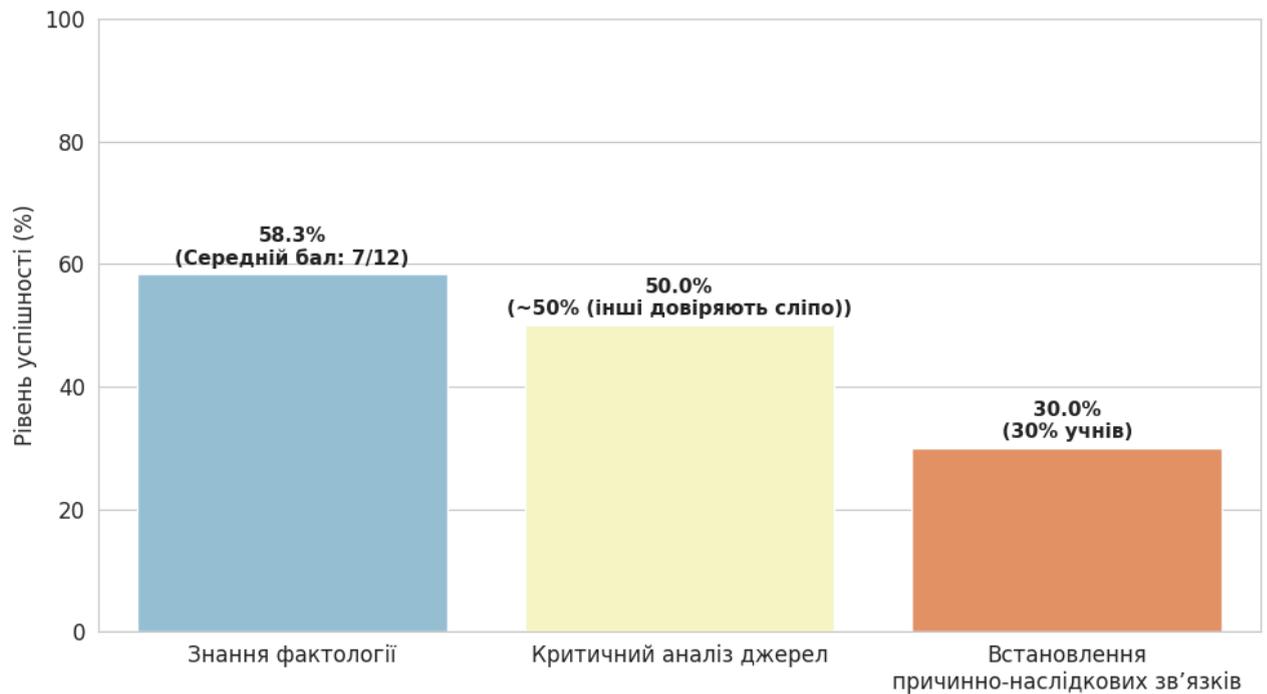
Діаграма 1. Результати первинного аналізу мовно - літературної компетентності



Громадянська компетентність за результатами анкетування та бесід виявилася менш сформованою: орієнтовно 25–30% учнів мають високий рівень громадянських цінностей (виражений гуманізм, активна позиція), тоді як решта виявляють ситуативне розуміння або байдужість до суспільних питань. Особливо відчутним був недолік практичних умінь: більшість опитаних не змогли чітко сформулювати, як би вони діяли у випадку порушення їхніх прав або прав інших людей, уникали однозначних відповідей, що свідчить про невпевненість.

Історична компетентність показала знання фактології на достатньому рівні (середній бал тесту – 7 із 12, тобто ~58%), однак у завданнях на причинно-наслідкові зв'язки лише 30% учнів дали логічно стрункі відповіді. Критичне мислення щодо історичних джерел теж потребувало розвитку: приблизно половина учасників беззастережно довіряли наведеному документу, не вказавши на його можливу упередженість чи контекст.

Діаграма 2. Рівень сформованості історичної компетентності учнів



Виявлено, що хоча учні володіють певною сумою знань та окремими вміннями з кожної галузі, інтегрованість цих знань і вмінь недостатня. Вони слабо вміють застосовувати історичні знання для пояснення літературного сюжету чи навпаки – переносити моральні проблеми твору на реальні суспільні ситуації. Це підтвердило наявність проблеми, окресленої в нашому дослідженні, та необхідність упровадження спеціальних педагогічних заходів. Також отримані дані стали основою для планування формувального експерименту: зокрема, визначено акценти, на яких слід зосередитися (розвиток письмової мовної компетентності, підвищення громадянської активності, формування історичного критичного мислення).

Варто зазначити, що статистична обробка результатів (методом кутового перетворення Фішера та критерію χ^2) не виявила значущої різниці між показниками експериментального класу і контрольного класу на початковому етапі ($p > 0,05$), тобто обидві групи були приблизно однорідними за рівнем компетентностей. Це дозволило перейти до наступного етапу –

формувального експерименту, впевнившись у коректності вибору контрольного та експериментального класів.

2.2 Реалізація педагогічних умов формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентності засобами роману

Формувальний етап експерименту полягав у впровадженні розробленого інтегрованого підходу в освітній процес *експериментального класу* та наступному відстеженні змін. Учні *контрольного класу* навчалися за традиційною методикою (вивчення роману І. Багряного проводилося в рамках уроків української літератури без спеціального інтеграційного акценту, історичні та громадянські аспекти твору практично не обговорювалися, окремо викладалися уроки історії України по темі «Репресії 1930-х років» у звичайному режимі).

Тривалість та формат впровадження. Формувальний вплив здійснювався протягом 6 тижнів, що містили: 4 уроки української літератури, присвячені безпосередньо аналізу роману *«Сад Гетсиманський»*; 2 інтегрованих міжпредметних заняття (спільних із учителем історії); а також позакласний захід (літературно-історична конференція). Важливо, що на кожному уроці реалізовувалися *педагогічні умови*, визначені у підрозділі 1.5. Наведемо коротко, як це відбувалося на практиці.

1. Інтеграція змісту. Перший урок починався з огляду історичного тла: учитель історії коротко нагадав про період “Великого терору” (1937–38 рр.) в СРСР, демонструючи презентацію з фотографіями харківської в’язниці, статистикою репресій, портретами М. Єжова і Л. Берії. Одночасно вчитель української літератури провів паралель з життям Івана Багряного: повідомив про його арешти, написання роману в еміграції. Отже, вже на вступному етапі учні побачили *зв’язок між історією і літературою*: роман постав як *відгук на реальні події*. Далі у процесі аналізу тексту систематично залучалися історичні знання: наприклад, читаючи сцену “слідчий Донець питає про

підпільну організацію”, учні згадували, що подібні “організації” часто вигадувалися НКВС (історичний факт), а фраза слідчого про «троцькістів» обговорювалася з погляду історії (хто такі троцькісти, чому їх переслідували). З іншого боку, на уроках історії (які паралельно тривали) вчитель історії звертався до літературних прикладів: розповідаючи про методи НКВС, наводив епізоди з роману Багряного як ілюстрацію. Отже, учні постійно відчували, що знання з різних предметів доповнюють одне одного, утворюючи єдину картину.

2. Активні методи і різнопланова діяльність. Всі заплановані методичні прийоми (описані у 1.5) були використані. Наведемо деякі з них:

- **Дослідницька робота:** учням експериментального класу було дано випереджальне завдання – підготувати міні-дослідження «Прототипи героїв роману». Група з 3 учнів зібрала інформацію про те, що образ Андрія Чумака багато в чому автобіографічний, слідчий Донець має риси реального слідчого, що допитував Багряного, тощо. Результати вони представили класу у вигляді повідомлення з елементами рольової гри (один учень “брав інтерв’ю” у іншого, який грав роль І. Багряного). Це пожвавило цікавість і зацікавленість однокласників.
- **Дебати:** після завершення читання і аналізу роману провели дебатну гру на тему: «*Чи завжди особиста гідність має стояти вище за власне життя?*» (формулювання спеціально провокаційне, оскільки в романі герой радше ставить гідність вище, ризикуючи життям). Клас поділили на дві команди: “Так” (сторона, що погоджується із верховенством гідності) і “Ні” (сторона, що вважає життя вищою цінністю). Учні готували аргументи, використовуючи приклади з тексту (доля героя, доля його братів, які пішли на компроміс), а також історичні й сучасні приклади (герої Небесної Сотні, війна в Україні, з іншого боку – думки філософів про цінність життя). Дебати пройшли жваво, більшість учнів взяли слово. Важливо, що після формального завершення гри вчитель

підбив підсумок, наголосивши, що питання складне і кожна позиція має право на існування, але в умовах тиранії саме готовність жертвувати собою заради правди робить можливим опір злу (підкріпив цитатою з роману). Ці дебати розвинули одразу кілька компетентностей: уміння аргументовано висловлюватися, слухати опонента (мовно-літературна компетентність); осмислювати етичні дилеми, виявляти громадянські доблесті (громадянська компетентність); посилалися на історичні прецеденти (історична компетентність).

- **Інсценізація:** під час вивчення кульмінаційних розділів (допит з використанням тортур і сну-марення Андрія) було застосовано метод драматизації. Декілька учнів із групи підготували і зіграли сценку: слідчий і конвой тягнуть Андрія до камери після “конвеєра”, Андрій в напівпритомності марить, бачачи галюцинації (вони використали текст монологу героя про сад Гетсиманський як репліки). Ця інсценізація сильно вразила клас емоційно – багато хто сприйняв близько до серця страждання героя. Після міні-спектаклю провели обговорення, на якому учні поділилися враженнями: дехто зізнався, що ледь не плакав, інші говорили про злість на катів. Учитель підсумував, що *емпатія* – це саме те почуття, яке робить нас людьми і громадянами, і література допомагає її виховувати.
- **Письмові творчі завдання:** на завершення вивчення роману кожен учень експериментального класу написав невеликий твір (на вибір: або есе «Чого навчив мене цей роман», або лист до Івана Багряного, або уявний щоденник Андрія Чумака). В цих роботах учні відобразили своє особисте ставлення до прочитаного. Аналіз показав, що більшість робіт були змістовними та щирими: школярі писали про важливість свободи, про те, що почали більше цінувати можливість жити без страху переслідування, дехто проводив паралелі з сучасністю (деякі згадували політичних в’язнів теперішньої Росії, репресії проти кримських татар).

Такі паралелі свідчили про високий рівень осмислення – тобто учні навчилися бачити історичні аналогії і робити громадянсько значущі висновки.

3. Ціннісно-виховний компонент: Упродовж формувального етапу в експериментальному класі культивувалося відкрите обговорення цінностей. Педагогічний колектив помітив, що учні експериментальному класі стали активніше брати участь у виховних заходах, дискутувати на класних годинах про суспільні події (наприклад, обговорення річниці Голодомору чи Дня пам'яті жертв політичних репресій відбулося за жвавого долучення тих старшокласників, які читали Багряного). Можна сказати, що роман викликав *ціннісно-сміслову реакцію*: деякі учні казали, що почали більше цікавитись історією своєї родини (чи не було репресованих), один хлопець приніс на урок газету з статтею про реабілітацію жертв НКВС, тобто навчання вийшло за межі класу, спонукавши самостійну пізнавальну і громадянську активність.

4. Міжпредметна координація: Протягом формувального періоду вчителі-словесники і суспільствознавчих дисциплін тісно співпрацювали. Були проведені 2 спільні уроки: (1) семінар «Людина в тоталітарному суспільстві» (історик + словесник), де розглядали і роман Багряного, і реальні історичні постаті дисидентів; (2) підсумкова конференція «Уроки історії та голос літератури», куди запросили також учнів старших класів, що не брали участі в експерименті – експериментальний клас презентував свої напрацювання (дехто зачитував уривки своїх есе, показали інсценізацію, історичний екскурс), а запрошені задавали питання. Такий формат підвищив мотивацію учнів експериментального класу, дав їм відчуття значущість виконаної роботи і власне зростання.

2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи

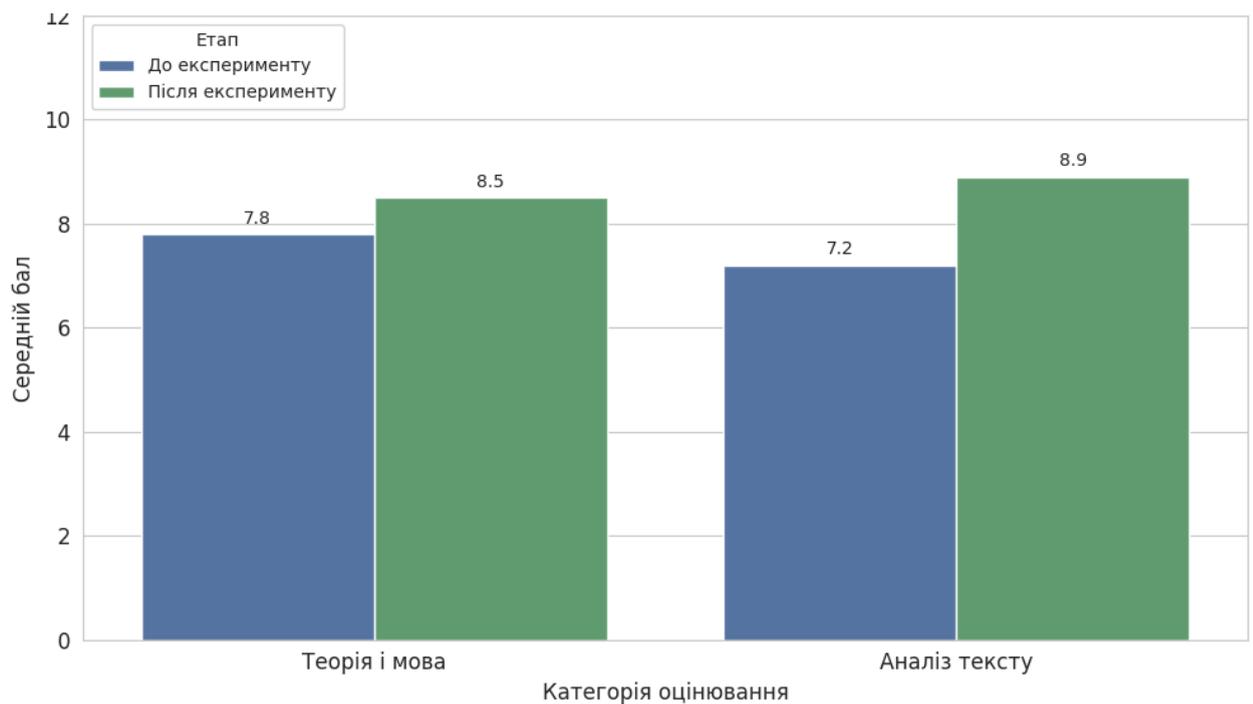
Після завершення формувального етапу був проведений контрольний зріз рівня сформованості компетентностей у експериментальному і

контрольному класам – з використанням тих самих методик, що й на констатувальному етапі (описані в розділі 2.1). Метою було виявити динаміку показників та оцінити, чи статистично значущими є зміни.

Обробка отриманих даних показала такі результати (узагальнено):

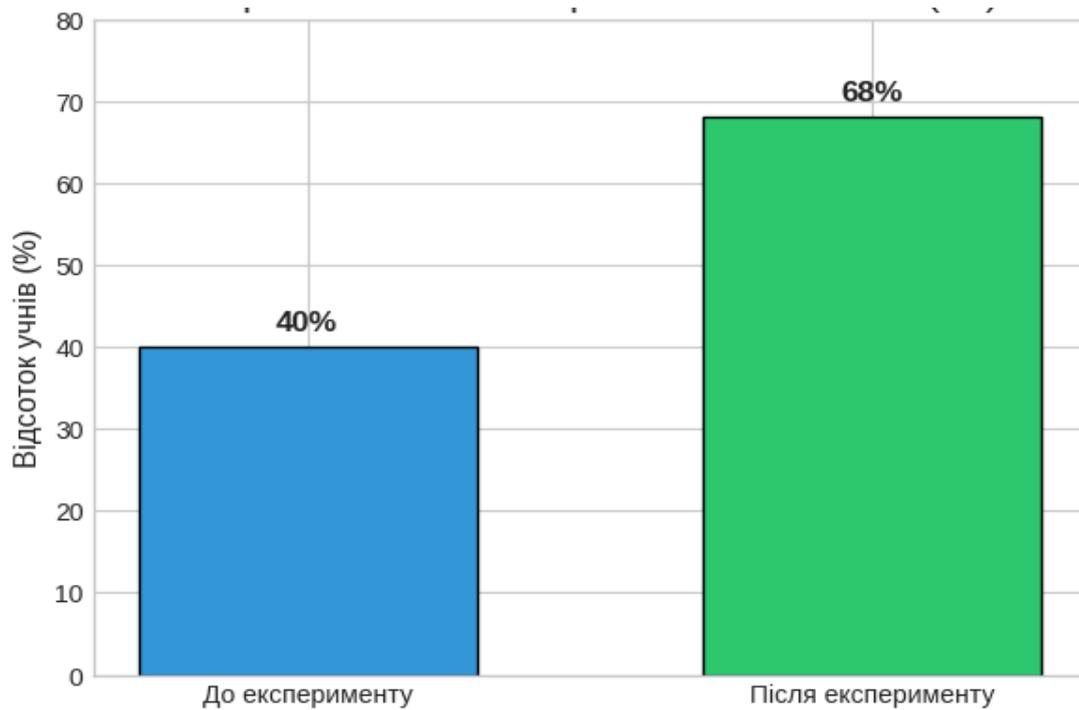
- *Мовно-літературна компетентність*: в експериментальному класі середній бал за тестом з теорії і мови зріс з 7.8 до 8.5 (з 12 можливих), успішність аналізу тексту покращилась (середній бал за критеріями аналізу – 7.2 до експерименту і 8.9 після, за 12-бальною шкалою оцінювання розгорнутих відповідей).

Діаграма 3. Порівняння середніх балів до та після експерименту (за 10-бальною шкалою)



Якісні зміни помітні особливо у письмових роботах: якщо до експерименту лише 40% учнів експериментального класу виконали есе на високому рівні, то після експерименту таких стало 68%.

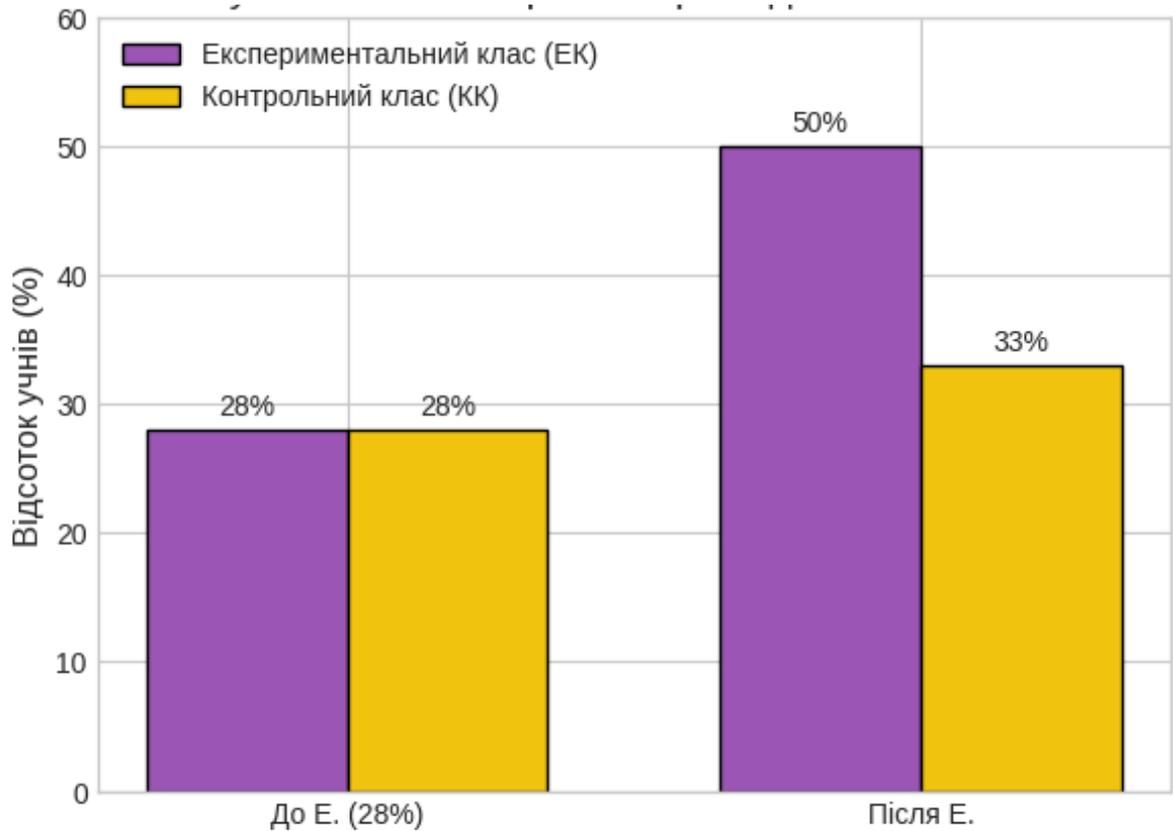
Діаграма 4. Відсоток написання есе на високому рівні учнями експериментального класу до та після експерименту



У контрольному класі подібного прогресу не зафіксовано: їхні показники залишилися майже на тому ж рівні (незначне підвищення, статистично незначуще). Отже, інтегрований підхід позитивно вплинув на мовну грамотність і літературний розвиток учнів експериментального класу – можливо, через зростання мотивації (роман їх захопив, і вони більше читали, більше тренувалися у висловленні думок).

- *Громадянська компетентність*: найбільш разючі зміни відбулися саме тут. В експериментальному класі кількість учнів з високим рівнем громадянської активності (за сумарним показником анкети і ситуаційних завдань) зросла з ~28% до ~50%.

Діаграма 5. Порівняння частки учнів з високим рівнем громадянської компетентності в контрольному та експериментальному класі до та після експерименту

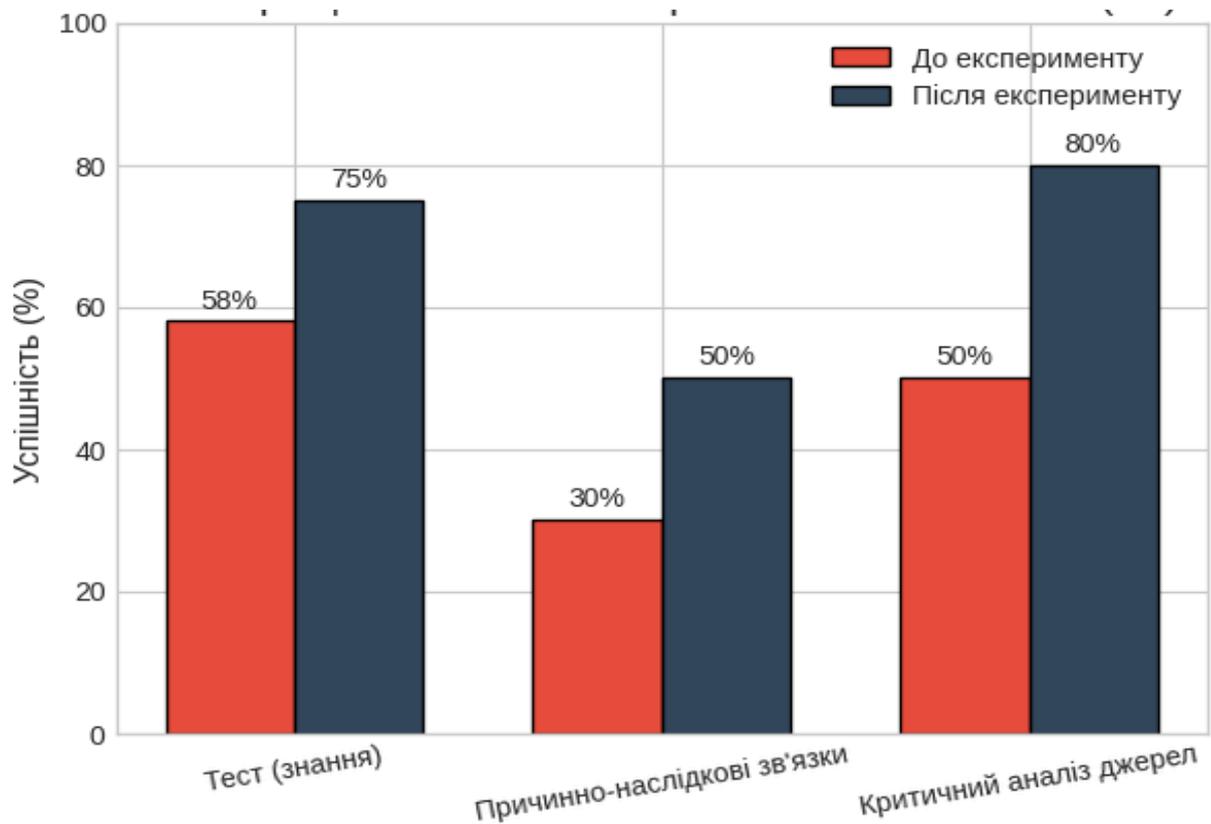


Особливо показовими були відповіді на ситуаційні питання після експерименту: значно більше учнів експериментального класу давали конкретні, впевнені відповіді, демонструючи готовність діяти (наприклад, на питання «що б ви зробили, якби побачили, що когось незаконно затримує поліція?» більшість відповіла про необхідність зняти на відео, викликати на допомогу дорослих, звернутися на гарячу лінію – тоді як до навчання багато хто просто знизував плечима). Також у бесідах учні експериментального класу частіше згадували поняття прав і свобод, проводили паралелі між історією і сьогоденням, оцінюючи події з позиції демократії. У контрольному класі зміни були мінімальними: високий рівень громадянської компетентності зріс лише на 5%, а більшість залишилася на середньому або фрагментарному рівні (що природно, адже спеціальної роботи не проводили). Статистичний критерій χ^2 підтвердив значущість різниці між

експериментальним класом і контрольним класом після експерименту (при $p < 0,01$).

- *Історична компетентність*: учні експериментального класу показали кращі результати у тесті (середній бал зріс з ~58% до ~75% правильних відповідей). Але головне – якісний ріст в уміннях аналізу: 50% учнів експериментального класу після експерименту успішно виконали завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків (проти 30% до нього).

Діаграма 6. Порівняння результатів учнів експериментального класу у тестах з історичної компетентності



Вони стали частіше вказувати на причинні залежності, оперувати історичними термінами («сталінізм», «тоталітаризм», «репресивний апарат») у своїх відповідях. В оцінці джерел також відбулися позитивні зміни: якщо раніше лише половина сумнівалася у правдивості пропагандистського тексту, то тепер понад 80% експериментального

класу побачили ознаки пропаганди, змогли їх обґрунтувати (наприклад, казали: «ця стаття писалася, щоб залякати людей, це видно з її лексики» – тобто продемонстрували критичне читання, що пов'язано і з літературною освітою теж). У контрольному класі покращення історичних знань було неістотним (трохи підтягнули фактологію, бо уроки історії йшли своїм чередом, але навички аналізу лишилися майже на тому ж рівні).

Окрім тестів і завдань, важливим джерелом інформації були *спостереження* за учнями та їхня активність у різних видах роботи. Учні експериментального класу загалом стали більш вмотивованими до навчання. Відвідування уроків у цей період покращилось (майже не було пропусків під час вивчення роману). На уроках літератури і історії учні частіше ставили запитання, в тому числі й позапрограмові («А чи були випадки, що слідчі переходили на бік ув'язнених?», «А що сталося з братами Андрія після вироку?» тощо) – це свідчить про пробудження пізнавального інтересу. Дехто з учнів звертався до вчителя поза уроком з проханням порадити ще книжки на тему (називали роман «Архіпелаг ГУЛАГ», роман «Тигролови» того ж Багряного, книгу «1984» Оруелла – тобто пішло самостійне розширення кругозору). Така дослідницька поведінка є ознакою сформованості компетентностей на більш високому рівні, адже компетентний учень – це той, хто сам ставить запитання і шукає відповіді.

Учительська оцінка поведінки і ставлення учнів експериментального класу теж була позитивною: на класних зборах школярі 10 експериментального класу жваво обговорювали новини суспільного життя, ініціювали проведення у школі тематичного вечора до Дня пам'яті жертв голодомору (це саме по собі результат – зросла громадянська активність і ініціативність, чого не спостерігалось до експерименту).

Для підтвердження об'єктивності змін був застосований ряд статистичних критеріїв. Найважливіший – порівняння відсотка учнів

високого рівня компетентностей в експериментальному класі і контрольному класі після експерименту. За всіма трьома компетентностями отримані значення критерію χ^2 перевищили критичне при $p=0.05$ (для громадянської компетентності – навіть при $p=0.01$), що свідчить про статистично значущий вплив експериментального фактору (інтегрованої методики). Отже, гіпотеза про ефективність педагогічних умов підтвердилася.

Отже, експериментальна робота засвідчила, що цілеспрямоване інтегроване навчання з використанням художнього твору значно підвищує якість освіти. Учні не лише глибше засвоїли програмовий матеріал з літератури та історії (що підтверджується їх академічними успіхами), а й продемонстрували зростання *набуття компетентностей*: вони стали впевненіше висловлюватися усно і письмово, виявляти особисту позицію, краще розуміти історичні процеси та оцінювати їх крізь призму гуманістичних цінностей. Особливо цінно, що відбулися зміни в мотиваційно-ціннісній сфері – сформувалося емоційне ставлення до вивченого, що є запорукою довготривалого засвоєння і застосування знань. Результати узгоджуються з напрацюваннями інших дослідників щодо компетентнісного підходу: як зазначають експерти, реалізація компетентнісного навчання потребує саме створення таких умов, як інтеграція змісту, активна діяльність, зв'язок з особистим досвідом учнів – наш експеримент це підтвердив практично.

Звичайно, дослідження мало й обмеження: воно проводилося на відносно невеликій вибірці, в конкретному навчальному середовищі. Проте отримані тенденції настільки переконливі, що можна рекомендувати розроблену методику до ширшого впровадження. Уроки, винесені з експерименту: важливо підтримувати баланс між академічною складовою і виховною, між керівництвом учителя і самостійністю учнів. В нашому випадку інтеграція змісту вимагала додаткового навантаження для вчителя (підготовка

міжпредметних матеріалів), але результат у вигляді підвищення мотивації учнів окупив ці зусилля.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

У другому розділі представлено хід і результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності інтегрованого підходу до формування ключових компетентностей учнів на матеріалі роману І. Багряного.

На констатувальному етапі діагностовано початковий стан: виявлено середній рівень мовно-літературної компетентності та історичної компетентності і відносно низький рівень громадянської компетентності в обох класах, а також недостатню міжпредметну інтегрованість знань і умінь. На формувальному етапі в експериментальному класі реалізовано комплекс педагогічних умов (змістова інтеграція, активні методи, ціннісно-орієнтоване середовище, міжпредметна координація) у процесі вивчення *«Саду Гетсиманського»*.

Описано конкретні методичні заходи: проведення інтегрованих уроків, використання дослідницьких завдань, дебатів, рольових ігор, творчих робіт тощо. Отримані якісні свідчення (спостереження) і кількісні показники одноголосно підтвердили позитивний вплив експерименту.

На підсумковому етапі зафіксовано суттєве зростання рівнів сформованості мовно-літературної компетентності, громадянської компетентності, історичної компетентності у експериментальному класі порівняно з контрольним: так, частка учнів з високим рівнем громадянської компетентності зросла майже вдвічі; відзначено значне покращення умінь аналізувати художній текст, висловлювати власну думку, критично працювати з інформацією. Статистична обробка даних підтвердила значущість змін ($p < 0,05$), отже ефективність запропонованих педагогічних умов доведено.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні представлено теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричну верифікацію інтегрованого підходу до формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей здобувачів освіти засобами української літератури (на матеріалі роману І. Багряного «Сад Гетсиманський»). Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі узагальнення, які мають наукову новизну та практичну значущість:

1. Верифіковано потенціал художнього твору як інтегрованого дидактичного ресурсу. Комплексний аналіз роману «Сад Гетсиманський» підтвердив, що твір містить значний потенціал для тривимірної освітньої взаємодії: він є високохудожнім текстом (літературознавча складова), достовірним свідченням доби сталінських репресій (історична складова) та утверджувачем базових демократичних цінностей (громадянсько-виховна складова). З'ясовано, що особливості художньої структури (символіка хронотопу, біблійні алюзії, психологізм) дозволяють ефективно здійснювати синхронне розгортання змісту у всіх трьох компетентнісних вимірах.
2. Науково обґрунтовано та розроблено комплекс педагогічних умов інтегрованого формування компетентностей. Доведено, що ефективність методики забезпечується цілеспрямованою інтеграцією змісту (міжпредметні зв'язки), використанням активних, діяльнісних методів (дискусії, проєкти), створенням гуманістично орієнтованого виховного середовища, а також педагогічною співпрацею та рефлексивним оцінюванням результатів. Ці умови були обґрунтовані на основі дидактичних принципів та конкретизовані для вивчення зазначеного твору.
3. Експериментальним шляхом доведено ефективність запропонованих умов і методики. Результати педагогічного експерименту засвідчили

статистично значуще зростання рівня сформованості мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей в експериментальних групах. Особливо вагомий прогрес зафіксовано у ціннісно-мотиваційному компоненті, що відобразився у підвищенні інтересу, емоційній чутливості до суспільних питань та готовності застосовувати набуті знання у життєвих ситуаціях. Це повністю підтверджує основну гіпотезу дослідження про синергетичний освітній ефект інтеграції.

4. Розроблено та підготовлено до впровадження методичні рекомендації. На основі дослідження підготовлено практичні матеріали (конспекти, сценарії, міждисциплінарні завдання), які можуть бути імплементовані у закладах загальної середньої освіти та системі підвищення кваліфікації вчителів як приклад реалізації компетентнісного підходу.

Отже, поставлену мету досягнуто: теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено педагогічні умови інтегрованого формування мовно-літературної, громадянської та історичної компетентностей здобувачів освіти. Отримані результати роблять внесок у розвиток методики навчання української літератури та суміжних дисциплін.

Водночас, проведене дослідження відкриває низку нових наукових проблем, які потребують подальшого вивчення. Перспективами подальших досліджень є: поширення цього підходу на інші художні твори та інші поєднання компетентностей (наприклад, інтеграція літературної і медіаграмотності), а також розробка валідної системи оцінювання інтегрованих компетентнісних результатів. Впровадження компетентнісно орієнтованих міждисциплінарних методик сприятиме вихованню покоління молоді, здатного до осмисленого застосування знань на благо собі та суспільству.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 80 років роману І. Багряного «Тигролови»: [Електронний ресурс] / Херсон. обл. УНБ ім. О. Гончара. – Херсон, 2024. – 1 с. – Режим доступу: lib.kherson.ua/roman-ivana-bagryanogo-tigrolovi.htm (дата звернення: 19.9.2025).
2. Баган Н. О. Формування мовно-літературної компетентності учнів основної школи на уроках української літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2018. – № 3. – С. 9–13.
3. Багряний І. Автобіографія // Слово і час. – 1994. – № 2. – С. 6–8.
4. Багряний І. Листування 1946–1963 років: у 2 т. / під ред. О. Коновала. – Київ: Смолоскип, 2001.
5. Багряний І. П. Сад Гетсиманський: роман. – К.: Віхола, 2025. – 360 с.
6. Багряний І. П. Тигролови: роман. – К.: Віхола, 2025. – 360 с.
7. Багряний І. Публіцистика: Доповіді, статті, памфлети, рефлексії, есе / Упорядник О. Коновал; Передмова І. Дзюби; Післямова Г. Костюка. – Київ: Смолоскип, 1996. – 856 с.
8. Балаклицький М. А. Іван Багряний: нова релігійність // Дніпро. – 1995. – № 5. – С. 3–11.
9. Балаклицький М. Григорій Сковорода та Іван Багряний: типологічна подібність постатей // Українська мова та література. – 2004. – № 48 (грудень). – С. 5–7.
10. Барсук О. В. Формування громадянської компетентності старшокласників засобами художньої літератури // Науковий вісник Ніжинського державного університету. – 2022. – № 2. – С. 74–82.

11. Барт Р. Міфології / пер. з фр. В. Шовкуна. – К.: Дух і Літера, 2010. – 328 с.
12. Башманівська Л. А. Методика навчання української літератури: від теорії до практики: навч.-метод. посіб. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2024. – 148 с.
13. Бернадська Н. Іван Багряний // Українська мова і література. – 1999. – Ч. 38 (жовтень). – С. 5–8.
14. Бібік Г. На великому конвеєрі життя // Українська мова і література. – 2002. – Ч. 14. – С. 11–14.
15. Бойко С. М. Становлення і розвиток національної самосвідомості українського народу: ціннісний вимір: автореф. дис... к. філос. н.: 09.00.12 / Центр українознавства Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Київ, 2005. – 20 с.
16. Бондар В. І. Методологія та методи педагогічних досліджень: навч. посіб. – К.: Академвидав, 2016. – 256 с.
17. Бондаренко Ю. О. Антитоталітарна проблематика роману Івана Багряного «Сад Гетсиманський» // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія. – 2018. – Вип. 2(68). – С. 34–41.
18. Бондаренко Ю. Як досягнути «терни» і «зірки» Івана Багряного // Дивослово. – 2012. – № 8. – С. 63–64.
19. Братусь М. Кольористий епітет як ознака тоталітарної доби // Дивослово. – 2001. – № 5. – С. 14–16.
20. Войчишин Ю. Іван Багряний. Літературно-бібліографічна студія. – Вінніпег-Оттава, 1968. – 165 с.
21. Воскобійник М. Пам'яті Івана Багряного. – Детройт, 1993. – 68 с.

22. Гаврильченко О. Штрихи до літературного портрета Івана Багряного // Багряний І. Сад Гетсиманський. – Київ: Дніпро, 1992. – С. 5–18.
23. Гаврильченко О., Коваленко А. Огненне коло Івана Багряного // Київ. – 1996. – № 3. – С. 95–96.
24. Гайовий Г. Сьогодення з півсторічної відстані: Історичні уроки І. Багряного: творча лабораторія і політична психологія великого українця // Вітчизна. – 2003. – № 3–4. – С. 157–158.
25. Галич О. А. Герой-мученик у романі Івана Багряного «Сад Гетсиманський»: екзистенційний вимір // Українська література в загальноосвітній школі. – 2019. – № 6. – С. 12–16.
26. Галич О., Назарець В. Теорія літератури: підручник. – Київ: Либідь, 2001. – 488 с.
27. Гришко В. Живий Багряний // Багряний І. Листування 1946–1963 років: у 2 т. / під ред. О. Коновала. – Київ: Смолоскип, 2001. – Т. 1. – С. 33–46.
28. Данилишина Т. Жага до життя. Неоромантичні мотиви у творчості Джека Лондона та Івана Багряного // Українська мова та література. – 2006. – № 41–43. – С. 55.
29. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 // Офіційний вісник України. – 2020. – № 81.
30. Дзюба І. Громадянська снага і політична прозорливість І. Багряного // Дивослово. – 1996. – № 10. – С. 3–9.
31. Дзюба І. З криниці літ: у 3 т. Т. 2. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 412–428.
32. Дмитренко В. Творчість митців об'єднання «Ланка»–МАРС у літературному процесі першої третини ХХ століття: аспекти перцепції та

рецепції: дис. д-ра філол. наук. – Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 403 с.

33. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії: монографія. – Кропивницький: Ін-т соціал.-політ. психології НАПН України, 2022. – 110 с.

34. Жила С. О. Тема уроку: «Тигролови» Івана Багряного // Слово і час. – 1994. – № 6.

35. Жулинський М. Іван Багряний // Слово і час. – 1991. – № 10. – С. 19–23.

36. З листів І. Багряного до Д. Нитченка // Слово і час. – 1994. – № 2. – С. 10–17.

37. Заблоцька О. На кіноринку в Котбусі представляють два українських фільми: серед них — екранізація "Тигроловів" від Анни Бурячкової. – URL: <https://susplne.media/culture/844133-reziserka-nazavzdi-nazavzdi-znime-ekranizaci-tigroloviv/> (дата звернення: 14.12.2024).

38. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38–39. – Ст. 380.

39. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX // Відомості Верховної Ради України. – 2020. – № 31. – Ст. 226.

40. Закон України «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 років» від 09.04.2015 № 315-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2015. – № 25. – Ст. 192.

41. Історія України. Всесвітня історія: навч. програма для 6–11 кл. заг.-серед. навч. закладів; затверджено наказом МОН України від 03.08.2022 № 698. – К.: МОН України, 2022. – 106 с.

42. Качуровський І. ...І четвертий вимір сюжету // Літературна Україна. – 1995. – 16 листопада. – С. 6.
43. Клочек Г. Романи І. Багряного «Тигролови» і «Сад Гетсиманський»: навчальний посібник. – Кіровоград, 1998. – 62 с.
44. Ковальчук О. «Ми є. Були. І будемо ми!» // Дивослово. – 1997. – № 7. – С. 36–42.
45. Козак Л. М. Біблійні алюзії та символіка в романі І. Багряного «Сад Гетсиманський» // Літературознавчі студії. – 2017. – Вип. 45. – С. 112–119.
46. Коломієць Л. Український ренесанс (у пошуках індивідуальності) // Слово і час. – 1992. – № 10. – С. 64–70.
47. Колп В. Особливості психологічної характеристики героя в творах Івана Багряного «Людина біжить над прірвою» та Валер'яна Підмогильного «Повість без назви» // Українська мова та література. – 1998. – № 18. – С. 7.
48. Конквест Р. Великий терор. Сталінські чистки тридцятих років. – Київ, 2022. – 860 с.
49. Коновал О. Дещо про І. Багряного, його творчість та листування // Багрянний І. Листування 1946–1963 років: у 2 т. / під ред. О. Коновала. – Київ: Смолоскип, 2001. – С. 5–9.
50. Коновал О. Іван Багрянний // Універсум. – 2001. – № 11–12. – С. 49–50.
51. Коновал О. Преса УРДП та її працівники // Багрянний І. Листування 1946–1963 років: у 2 т. / під ред. О. Коновала. – Київ: Смолоскип, 2001. – С. 46–54.
52. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: затверджена наказом МОН України від 06.06.2022 № 527. – К.: МОН України, 2022. – 32 с.

53. Концепція Нової української школи / МОН України. – К., 2016. – 40 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua (дата звернення: 10.12.2025).
54. Королюк Н. Філософське осмислення величі людського духу (за пригодницьким романом І. Багряного «Тигролови») // Українська мова та література. – 2010. – № 46–47. – С. 23–29.
55. Костюк Г. Відійшов у безсмертя // Багряний І. Публіцистика: доп., ст., памфлети / Упоряд. О. Коновал; Передм. І. Дзюби; Післямова Г. Костюка. – Київ: Смолоскип, 1996. – С. 829–839.
56. Костюк Г. Зустрічі і прощання: спогади. – Едмонтон, 1987.
57. Кошелівець І. Розмови в дорозі для себе. Фрагменти спогадів та інше. – Мюнхен, 1985.
58. Курносов Ю. О. Насилля – головний аргумент більшовизму // Український історичний журнал. – 1992. – № 1. – С. 3–18.
59. Лисенко Н. В. Психологізм як засіб розкриття тоталітарної дійсності в романі «Сад Гетсиманський» // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. – 2020. – № 1. – С. 85–92.
60. Лілік О. О. «Сад Гетсиманський»: вивчення в школі // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2007. – № 2. – С. 12–14.
61. Луцій С. В. Герой, який «біжить над прірвою», у романах І. Багряного та І. Качуровського // Літературна Україна. – 2024. – 20 березня.
62. Макарадзе Х. З. Ідеологічний дискурс романів Івана Багряного «Сад Гетсиманський» та «Тигролови» (літературні твори та кіноверсії, еміграція - Україна): дис. доктора філософії за спеціальністю 035 Філологія / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2023.

63. Маланій М. Екзистенціали жаху і відчаю у романах І. Багряного «Людина біжить над прірвою» та Е. М. Ремарка «Час жити і час помирати» // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Літературознавство. – 2015. – № 42. – С. 210–215.
64. Мариненко Ю. «...іду до кінця мого призначення»: Про І. Багряного // Українська мова та література. – 2002. – № 14. – С. 3–10.
65. Мартинюк Т. Людина на трагічному іспиті історії // Вітчизна. – 1996. – № 7–8. – С. 120–123.
66. Медвідь Н. Проблема долі в українській та американській літературах // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 2. – С. 12–18.
67. Миронець Н. Слідчі справи І. Багряного // Розбудова держави. – 1995. – № 1. – С. 51–55.
68. Михида Л. Творча та політична діяльність І. Багряного в оцінці В. Винниченка // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 92. – С. 189–193.
69. Мірчук І. Світогляд українського народу. Спроба характеристики // Генеза. – 1994. – № 2. – С. 87–96.
70. Мудрак Л. Ідейно-художній аналіз роману Івана Багряного «Тигролови» // Українська мова та література. – 1999. – Ч. 38 (150). – С. 7.
71. Наддніпрянець В. На літературному базарі. – Мюнхен-Нью-Йорк, 1963. – 254 с.
72. Нитченко Д. Великий майстер літератури // Дніпро. – 1993. – № 4. – С. 6–10.
73. Нитченко Д. Літературна спадщина Івана Багряного // Багряний І. Листування 1946–1963 років: у 2 т. / під ред. О. Коновала. – Київ: Смолоскип, 2001. – С. 9–26.

74. Ніколаєнко С. М. Педагогічний експеримент у системі науково-педагогічних досліджень: метод. рекомендації. – К.: НАПН України, 2018. – 112 с.
75. Павличко С. Д. Дискурс модернізму в українській літературі. – Київ: Либідь, 1999.
76. Політична історія України ХХ століття: У 6 томах / Редкол.: І. Ф. Курас та ін. – Т. 3. – Київ: Генеза, 2002.
77. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній українській школі // Український педагогічний журнал. – 2020. – № 1. – С. 52–60.
78. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі: навч. посіб. – К.: Генеза, 2006.
79. Пономарьов О. Д. Мовна особистість у контексті сучасної освіти // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 5. – С. 2–7.
80. Правдюк О. Куркульським шляхом. Про творчість Багряного // Багряний І. Листування 1946–1963 років: у 2 т. / під ред. О. Коновала. – Київ: Смолоскип, 2001. – С. 86–103.
81. Про затвердження Державного стандарту базової і повної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 // База даних «Законодавство України». – 2011. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 10.10.2025).
82. Рада І. «Рядок митця – це гаптування, що в кожній стебнівці його багато спогадів...»: І. Багряний «Тигролови» // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 6. – С. 24–27.
83. Рахманний Р. Іван Багряний. Де ходив він босими ногами // Багряний І. Листування 1946–1963 років: у 2 т. / під ред. О. Коновала. – Київ: Смолоскип, 2001. – С. 26–33.

84. Романова І. Герой у протистоянні зі світом (на матеріалі роману Івана Багряного «Тигролови») // Наукові записки ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія: Літературознавство. – 2014. – Вип. 3 (2). – С. 192–200.
85. Рубльов О. С., Черченко Ю. А. Сталінщина й доля західноукраїнської інтелігенції (20–40-ві роки ХХ століття) // Український історичний журнал. – 1991. – № 5. – С. 19–36.
86. Савченко О. Я. Дидактика початкової та базової школи в умовах компетентнісного навчання: навч. посіб. – К.: Освіта, 2019. – 320 с.
87. Сверстюк Є. Блудні сини України / Упоряд. Т. Марусик. – Київ: Т-во «Знання» України, 1993. – 256 с.
88. Семенчук І. Іван Багряний (до 90-річчя з Дня народження) // Українська мова і література. – 1996. – Ч. 5. – С. 23–24.
89. Старовойт І. С. Західноєвропейська і українська ментальність. Компаративний аналіз. – Тернопіль: Вид. СМНВН «Діалог», 1995. – 184 с.
90. Табунщик Т. Пригодницька література: генеза, специфіка та особливості становлення // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки. – 2013. – Вип. 4. – С. 268–272.
91. Ткачук М. Художній наратив прозових текстів Івана Багряного // Ткачук М. Наративні моделі українського письменства. – Тернопіль, 2007. – С. 365–383.
92. Утріско О. «Тигролови» Івана Багряного та галицький пригодницький роман 30-х років ХХ століття: проблема актуалізації типологічного зіставлення // Парадигма. – 2011. – Вип. 6. – С. 123–131.
93. Федорченко І. М. Український національний характер як чинник державотворення: автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.12 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2010. – 22 с.

94. Хомич Т. Л. Взаємозв'язок процесів соціалізації і виховання особистості // Педагогічна думка. – 2021. – № 4. – С. 18–27.
95. Хорошковська О. А. Методика навчання української мови в закладах загальної середньої освіти: навч. посіб. – К.: Видавничий дім «Слово», 2019. – 320 с.
96. Череватенко Л. «Ми не кинемо зброї свої!» // Дніпро. – 1998. – № 7–8. – С. 131–137.
97. Шаповал Ю. І. Сталінізм і Україна // Український історичний журнал. – 1991. – № 5. – С. 38–50.
98. Шаповал Ю. І. У ті трагічні роки: Сталінізм на Україні. – Київ: Політвидав України, 1990. – 143 с.
99. Шевельов Ю. Іван Багряний і проза опору // Сучасність. – 1992. – № 2. – С. 134–148.
100. Шевельов Ю. «Сад Гетсиманський» Івана Багряного як художній документ епохи // Сучасність. – 1991. – № 11. – С. 96–110.
101. Шерех Ю. Ми і ми // Шерех Ю. Третя сторожа: Література. Мистецтво. Ідеології. – Київ: Дніпро, 1993. – С. 5–22.
102. Шерех Ю. МУР і я в МУРі // Шерех Ю. Третя сторожа: Література. Мистецтво. Ідеологія. – Київ, 1993. – С. 507–511.
103. Шерех Ю. Пороги і запоріжжя // Шерех Ю. Третя сторожа: Література. Мистецтво. Ідеології. – Київ: Дніпро, 1993. – С. 332–364.
104. Шокало О. Антеїстична основа українського світогляду. – URL: <https://ukrsvit1.com.ua/liudy/suspilstvo-pravo-lad/anteistychna-osnova-ukrainskoh-o-svitohliadu.html> (дата звернення: 14.12.2024).
105. Шугай О. Книга, яка мала б застерегти людство // Голос України. – 2000. – 5 лютого. – С. 3–4.

106. Шугай О. Одиссея української людини, або витоки епічного мислення // Пам'ять століть. – 1998. – № 5. – С. 2–28.
107. Шугай О. Через терни Гетсиманського саду: нове з біографії Івана Багряного // Україна. – 1991. – № 18. – С. 31–35.
108. Шум О. Збереження символічності назви роману І. Багряного «Тигролови» у іншомовних перекладах // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна. – 2014. – Вип. 49. – С. 251–252.
109. Яценко Т. Національні традиції родинного виховання в романі І. Багряного «Тигролови» // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 2. – С. 30–34.
110. Chatman S. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. – Berkeley: University of California Press, 1980. – 277 p.
111. Rembowska-Pluciennik M. *Poetyka i antropologia (na przykładzie reprezentacji percepcji w prozie psychologicznej dwudziestolecia międzywojennego)* // *Literatura i wiedza*. – Т. 87. – Warszawa, 2006. – S. 328–345.
112. Rudnytzky L. Honchar O. *The Modern Encyclopedia of East Slavic, Baltic and Eurasian Literatures*. – Gulf Breeze: Academic International Press, 2002. – Vol. 10.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Діагностичні засоби для проведення констатувального та контрольного етапів експерименту

Діагностичний інструментарій розроблено з метою охоплення всіх трьох ключових структурних компонентів компетентностей (когнітивного, діяльнісного та аксіологічного), що було визначено як методологічна основа дослідження. Кожен інструмент сфокусовано на виявленні рівня інтеграції знань і вмінь, а не лише на репродукції фактологічного матеріалу.

А.1. Анкета «Громадянська Позиція та Аксіологічні Орієнтації»

Метою анкети є кількісне та якісне вимірювання аксіологічного та діяльнісного компонентів громадянської компетентності, а також здатності учнів до свідомого морального вибору та проактивної соціальної поведінки. У контексті вивчення роману «Сад Гетсиманський», анкета спеціально включає питання, що виводять на обговорення цінностей гідності, відповідальності та протистояння несправедливості, які є центральними для тематики твору.

Формат: Анкета складається з двох блоків. Блок А – закриті питання за шкалою Лайкерта (5-бальна шкала: від «абсолютно не згоден» до «повністю згоден»). Блок Б – ситуаційне моделювання (відкриті питання), що вимагають розгорнутого обґрунтування.

Фрагмент Анкети (Блок Б: Ситуаційне Моделювання ГК)

Інструкція: Прочитайте ситуацію та запропонуйте максимально обґрунтований алгоритм дій.

- 1. Ситуація 1 (Оцінка морального вибору):** Андрій Чумак, головний герой роману, відмовляється підписувати сфальшовані звинувачення,

навіть під загрозою смерті чи подальших катувань, вибираючи моральну стійкість над фізичним порятунком. Натомість його брати йдуть на компроміс із системою. Яке моральне та соціальне значення має вибір Чумака для суспільства? Обґрунтуйте свою відповідь, використовуючи поняття «гідність» і «свобода».

2. **Ситуація 2 (Діяльнісна готовність):** Ви стали свідком, як людина, яка критикує місцеву владу, зазнала необґрунтованого тиску або переслідування, що нагадує вам механізми, описані у романі про тоталітарну систему. Які ваші перші три кроки як свідомого громадянина (з погляду закону та моралі)? Обґрунтуйте.
3. **Ситуація 3 (Опозиція «Вірність/Зрада»):** У романі загострюється проблема сакральної залежності Чумака від його братів через опозицію «вірність/зрада», де родинні цінності протиставляються ідеології. Чи можна виправдати зраду, якщо вона вчинена під тиском? Поясніть свою громадянську позицію.

Успішна відповідь на ці питання вимагає від учнів не лише знання правових норм (когнітивний компонент ІК/ГК), але й демонстрації чіткої аксіологічної позиції, що корелює з гуманістичними ідеалами, які утверджує Багрянний.

А.2. Тестові Завдання для Перевірки Історичної Компетентності (ІК)

Ці завдання призначені для оцінки не лише фактологічних знань про добу «Великого терору», але й критичних умінь, необхідних для роботи з історичними джерелами, що є пріоритетом Державного стандарту.

Фрагмент Тесту ІК

Блок 1 (Когнітивний, Репродуктивний):

1. Встановіть відповідність між терміном та його функцією в контексті 1930-х років, згаданих у романі І. Багряного:

4. НКВС (апарат)

5. Троцькізм (звинувачення)
 6. «Великий конвеєр» (метод)
 7. Іван Лозов'яга (особа)
- А. Система цілодобових допитів змінними слідчими для зламу волі [1].
 - Б. Прототип головного героя Андрія Чумака, незламного носія правди [2].
 - В. Типове ідеологічне звинувачення, що використовувалося для фабрикації справ.
 - Г. Головний репресивний орган сталінського режиму.

Блок 2 (Діяльнісний, Критичний Аналіз Джерел):

2. Прочитайте уривок із вигаданої (але стилізованої) газетної статті 1938 року: *«Вороги народу, ці ниці прислужники фашизму та світового імперіалізму, намагалися підірвати нашу соціалістичну державу, але пильність героїв НКВС зірвала їхні маски. Смерть зрадникам!»*
 - А. Ідентифікуйте щонайменше дві ознаки пропаганди та маніпуляції у цьому тексті.
 - Б. Поясніть, використовуючи знання про механізми фабрикації справ (описані Багряним), з якою реальною метою був створений такий текст? (Критичний аналіз).

Блок 3 (Діяльнісний, Прогнозування/Моделювання):

3. На основі внутрішньої стійкості Андрія Чумака та його протистояння системі, розробіть три ключові правила для політичного в'язня, спрямовані на збереження психічної цілісності та людської гідності в умовах нелюдського тиску. (Моделювання/Стратегічне планування).

Ці завдання перевіряють, наскільки учні здатні застосовувати історичні знання як емпіричну базу для моделювання соціальних процесів та критичного оцінювання інформації, що є важливим елементом ІК.

А.3. Комплексне Завдання для Оцінки Мовно-Літературної Компетентності (МЛК)

Завдання спрямоване на оцінку найвищих рівнів МЛК: здатності до інтерпретації, аналізу художніх засобів та письмового висловлення власного ставлення, що є критично важливим для гуманітарної освіти. Фокусування на внутрішньому монологі дозволяє оцінити, як учні розуміють психологічні механізми опору.

Завдання: Прочитайте фрагмент внутрішнього монологу Андрія Чумака (вибраний фрагмент, де згадується біблійна символіка або рефлексія про волю).

1. **Аналіз Художніх Засобів (МЛК):** Назвіть та поясніть функцію трьох ключових художніх засобів, які використовує автор у цьому монологі (наприклад, метафори, символи, ритм).
2. **Психологічна Інтерпретація (МЛК/ГК):** Поясніть, як саме внутрішній монолог слугує Чумаку інструментом психологічного самозахисту та збереження ідентичності в умовах зовнішнього тиску.
3. **Аксіологічний Вимір (ГК/ІК):** Роман пронизаний біблійною символікою, зокрема алюзіями на Сад Гетсиманський та Юду. З'ясуйте, чому Іван Багряний використав саме ці релігійні образи для протиставлення їх радянській ідеології. Який універсальний моральний конфлікт вони підкреслюють?

Комплексний характер завдання вимагає від учня синтезу літературознавчих знань (МЛК) та розуміння морально-етичної філософії твору (ГК) в історичному контексті (ІК).

ДОДАТОК Б

Методична розробка інтегрованого навчального модуля «Сад Гетсиманський: Людина і Система» (Формувальний Етап)

Формувальний етап експерименту базувався на комплексі педагогічних умов, визначених у теоретичній частині дослідження: змістово-методична інтеграція, організація багаторівневої пізнавальної діяльності, використання дослідницьких, дискусійних та творчих методів, а також створення ціннісно-змістового навчального середовища. Розроблений модуль охоплює чотири ключові уроки, які ілюструють реалізацію цих умов.

Б.2. Сценарій Уоку 1: Історична Анатомія Зла (Бінарний урок: Література + Історія)

Мета: Сформувати уявлення про «Сад Гетсиманський» як художній документ, що відображає історичні механізми тоталітарної держави, та розвинути початковий рівень критичного аналізу.

Хід уроку:

- 1. Вступ (Учитель Історії):** Стислий огляд історичного контексту 1937–1938 років (доби «Великого терору» в СРСР). Надання учням статистичних даних щодо масштабів репресій, фотоматеріалів та історичних довідок про систему НКВС (забезпечення когнітивного компонента ІК).
- 2. Робота з Текстом (Учитель Літератури):** Представлення роману І. Багряного. Обговорення автобіографічної основи твору: Іван Лозов'яга як прототип Андрія Чумака, спільні обставини арештів та збіг прізвищ слідчих (Сафигін, Сергеев).

3. **Ключова Активність «Аналогія Текст-Факт»**

(Дослідницько-пошукові завдання): Учні у малих групах отримують картки. Картка 1: уривок з описом «великого конвеєра» та цілодобових допитів. Картка 2: уривок про умови утримання в «брехальні» (камері з провокаторами). Учні мають зіставити художній опис із історичними свідченнями та пояснити, як ця «технологія» фабрикації справ слугувала зламу волі особистості.

Оцінювальний Аспект: На цьому етапі перевіряється здатність учнів до верифікації інформації, де художній текст виступає як опосередковане історичне джерело, що вимагає критичного осмислення в реальному історичному контексті.

Б.3. Сценарій Уроку 2: Психологізм та Етика Опору (Література)

Мета: Проаналізувати художні засоби, що відображають внутрішній опір героя, та сформувані уявлення про особистісну гідність як найвищу цінність.

Хід уроку:

- 1. Аналіз Композиції:** Учні створюють схему, яка відображає композиційний прийом, центральний для роману, — чергування зовнішнього тиску (сцен допитів, «кола пекла» тюремної ієрархії) та внутрішнього світу (монологів, марень, спогадів). Обговорюється, що внутрішній монолог є "внутрішнім світом свободи", який не підкоряється системі.
- 2. Емпатійне Читання (Драматизація):** Застосування методу драматизації. Група учнів готує інсценізацію сцени допиту, що закінчується внутрішнім монологом Андрія Чумака. Це дозволяє досягти глибокого емоційного залучення (емпатії), яке є критичним чинником для перетворення когнітивних знань на стійку громадянську

позицію. Після інсценізації клас обговорює: що дозволило герою вистояти? (ГК, Аксіологічний компонент).

- 3. Обговорення Символіки:** Аналіз назви роману та біблійних алюзій (Сад Гетсиманський, Юда). Пояснюється, що ця символічна насиченість виводить твір на універсальний рівень, розглядаючи конфлікт як вічну боротьбу між жертвою, зрадою та репресивною владою. Обговорення допомагає учням знайти філософський ідеал гармонії, який протистоїть хаосу тоталітаризму.

Б.4. Сценарій Уроку 3: Зіткнення Цінностей та Суспільна Роль (Інтегрований)

Мета: Розвиток діяльнісного компонента ГК та ІК: уміння аргументувати, дискутувати та моделювати стратегії протистояння авторитаризму.

Хід уроку:

- 1. Дебати:** «Чи має право людина обирати фізичну покору (співпрацю), якщо це єдиний спосіб врятувати власне життя та сім'ю?»
 - **Аргументаційна База:** Учні використовують як аргументи долі персонажів роману (незламність Чумака vs. компроміс братів), а також історичні приклади дисидентського руху.
 - Дебати стимулюють мовленнєвий вектор МЛК (навички аргументації, риторики) та ГК (осмислення етичних дилем), що є ключовим для формування свідомої та дієвої особистості.
- 2. Кейс-завдання «Моделювання Наслідків» (ГК, ІК):** Учні обговорюють, що сприяє поверненню тоталітарних тенденцій у сучасному суспільстві (мовчазна покоря, байдужість, які обурювали Чумака). Вони розробляють короткі стратегії (плани) дій, які можуть бути застосовані для розв'язання соціальних проблем, демонструючи здатність до прогнозування результатів, що відповідає вимогам Державного стандарту до найвищих рівнів ІК.

Б.5. Сценарій Уроку 4: Синтез і Рефлексія (Творче Завдання)

Мета: Перевірка здатності учнів до синтезу знань з усіх трьох компетентностей та висловлення власних креативних, обґрунтованих суджень.

Ключова Активність: Творче Письмо

Учні отримують завдання на вибір (див. Додаток В.3). Найпоширенішим вибором було есе-роздум, де вимагалось:

- Проаналізувати філософську ідею роману (МЛК).
- Порівняти описані у романі методи з сучасними формами тиску на суспільство (ІК).
- Висловити власну, гуманістично обґрунтовану позицію щодо цінності свободи та гідності (ГК).

Рефлексія: Урок завершується формувальним оцінюванням, де учні діляться враженнями про інтегрований модуль, називаючи, які завдання були найбільш складними та які знання вони вважають найбільш корисними для свого життєвого досвіду.

Комплект робочих матеріалів для учнів (карти завдань)

Робочі матеріали розроблені для забезпечення діяльнісного підходу та багаторівневої пізнавальної активності, що є обов'язковою педагогічною умовою ефективного формування компетентностей.

В.1. Робоча Картка №1. Дослідницько-Пошукове Завдання «Особистість vs Система»

Завдання 1: Мова як Опір (МЛК/ГК)

Проаналізуйте сцени допитів, зокрема ту, де Андрій Чумак виявляє граматичну помилку у мовленні слідчого [1].

1. Як ця, здавалося б, незначна деталь (граматична помилка) впливає на психологічний стан слідчого?
2. Яку ідею автор передає через демонстрацію інтелектуальної та мовної переваги героя над катами? Обґрунтуйте, що культурна освіченість та знання мови можуть бути формою національного та особистісного опору тоталітаризму.

Завдання 2: Механізми Деструкції (ІК/ГК)

Складіть таблицю «Методи психологічного та фізичного тиску в НКВС» на основі фрагментів роману та історичних довідок. Порівняйте: що більше руйнує особистість — фізичне катування чи психологічний тиск? Аргументуйте, посилаючись на внутрішні монологи Чумака, де він описує стан повної порожнечі.

В.2. Картка для Дебатів: Аргументаційна База (Урок 3)

Тема Дебатів: «Чи має право людина обирати фізичну покору (співпрацю), якщо це єдиний спосіб врятувати власне життя та сім'ю?»

Сторона I: Принцип Гідності (Андрій Чумак)	Сторона II: Принцип Прагматизму (Брати Чумака)
Життя без гідності — це духовна смерть, що продовжує існування системи.	Збереження життя є вищою цінністю, необхідною для боротьби у майбутньому.
Моральний вибір впливає не лише на окрему особу, а й на весь соціум (приклад Юди).	Система може бути тимчасово сильнішою, і зрада є вимушеним кроком в умовах "межової ситуації".

Вимоги до Аргументації (МЛК): Кожен аргумент має бути чітко структурований: **Теза – Аргумент – Приклад** (з тексту роману або історії) – **Висновок**. Учні мають дотримуватись культури ведення дискусії та поважати позицію опонента (Аксіологічний компонент ГК).

В.3. Творче Завдання Компетентнісного Спрямування

Завдання (Креативний/Метакогнітивний Рівень):

Напишіть есе-роздум на тему: «Сад Гетсиманський – це місце мучеництва чи місце вибору?». (Обсяг 150-200 слів).

Вимоги:

1. **Літературна Майстерність (МЛК):** Дотримання структури есе, використання термінології (символіка, алюзія, психологізм, хронотоп).
2. **Історична Контекстуальність (ІК):** Проведення обґрунтованих паралелей між боротьбою героя 1930-х років та сучасними викликами (наприклад, війна, політичні репресії).

3. Глибина Рефлексії (ГК): Чітке формулювання особистого ставлення, осмислення феномену тоталітаризму та утвердження гуманістичних цінностей.

Виконання цього завдання вимагає від учнів інтегрованого застосування всіх набутих знань, демонструючи здатність виходити за межі тексту для формування власних світоглядних позицій.

Активний Метод	Конкретне Завдання (Багряний)	МЛК	ІК	ГК
Дослідницьк о-пошуковий	«Прототипи героїв та механізми НКВС»	Аналіз мови опису репресій	Фактологія та джерелознавство	Формування емпатії до жертв
Дискусійний (Дебати)	«Гідність vs Життя»	Навички аргументації, риторика	Використання історичних прецедентів	Осмислення етичного вибору, позиція
Рольова Гра (Інсценізація)	Сцена допиту/мон ологу	Свідоме використання інтонації, лексики	Розуміння психологічного тиску	Здатність до саморегуляції, стійкість

Творчий (Есе)	Рефлексія щодо роману	Письмовий виклад, стиль	Критичний аналіз зв'язку минулого і сучасності	Формування стійких цінностей
------------------	-----------------------------	----------------------------	---	------------------------------------

ДОДАТОК Г

Критерії Оцінювання Навчальних Досягнень (Рубрики)

Для об'єктивного оцінювання якісних змін, зафіксованих у результаті експерименту, було розроблено спеціалізовані рубрики. Вони дозволили оцінити діяльнісний та креативний рівні сформованості компетентностей, що неможливо зробити за допомогою лише традиційних тестів на знання.

Г.1. Рубрика Оцінювання Дискусійних Навичок та Аргументації (ГК, МЛК)

Рубрика використовується для оцінювання дебатів та дискусій (Урок 3), фокусуючись на здатності учня до соціального діалогу, критичного мислення та обґрунтованого висловлювання. Оцінювання здійснюється за 4-рівневою шкалою.

Критерій	1-2 Бали (Початковий/Середній)	3 Бали (Достатній)	4 Бали (Високий/Креативний)
Повнота та логічність аргументації (МЛК, Діяльнісний)	Теза нечітка, логічні зв'язки порушені. Використовується обмежений словниковий запас.	Аргументи логічні та послідовні. Дотримано структури «теза-аргумент». Культура мовлення відповідає нормі.	Аргументація бездоганна, риторичні засоби використовуються майстерно. Присутнє самокоригування та глибока рефлексія.

<p>Використання міжпредметного контексту (ІК, Когнітивний)</p>	<p>Посилання на історичні факти відсутні або нерелевантні. Використано лише загальні ідеї роману.</p>	<p>Здійснено коректне посилання на історичний контекст репресій (ІК) або конкретний епізод роману.</p>	<p>Майстерно інтегрує знання: проводить паралелі між механізмами НКВС та сучасними загрозами (моделювання наслідків) [1].</p>
<p>Демонстрація ціннісної позиції (ГК, Аксиологічний)</p>	<p>Позиція нечітка, можлива байдужість або нездатність формулювати моральні висновки.</p>	<p>Позиція сформульована чітко, ґрунтується на загальнолюдських цінностях. Повага до опонента зберігається.</p>	<p>Демонструє глибоку гуманістичну орієнтацію та здатність до обґрунтування складних етичних дилем (наприклад, оцінка зради). Висловлювання сприяють конструктивному соціальному діалогу.</p>

Г.2. Рубрика Оцінювання Творчого Письмового Завдання (Креативний Рівень)

Оцінювання письмового есе (Урок 4) проводиться за 12-бальною шкалою, що дозволяє виміряти Креативний/Метакогнітивний рівень сформованості компетентностей.

Критерій	Низький Рівень (1-4 Бали)	Достатній Рівень (5-8 Балів)	Високий Рівень (9-12 Балів)
Літературна Майстерність (МЛК)	Текст має значні граматичні та стилістичні помилки. Відсутність композиції та використання літературознавчої термінології.	Мовлення грамотне. Використовуються ключові терміни. Здійснено базовий аналіз символіки та образів.	Текст стилістично бездоганний, лексично багатий. Аналіз глибокий, інтерпретація символіки оригінальна. Учень демонструє вдумливе читання [5].
Глибина Рефлексії (ГК, Аксіологічний)	Висловлення є лише переказом змісту. Власне ставлення відсутнє або не обґрунтоване.	Учень чітко висловлює ставлення до ідеалів Чумака, але без перенесення їх у власний життєвий досвід.	Робота є зрілим, оригінальним судженням. Учень формує стійкі моральні висновки, осмислюючи роман через призму своєї

			громадянської відповідальності.
Історична Контекстуальність (ІК)	Історичні факти або аналогії відсутні. Твір розглядається ізольовано від епохи.	Здійснено коректні посилання на історичний контекст, але аналогії з сучасністю поверхневі.	Учень майстерно проводить обґрунтовані аналогії, використовуючи історичний контекст як модель для оцінки сучасних соціальних процесів. Здатність до критичного осмислення зв'язку минулого і сучасності.

Результати контрольного зрізу, проведеного за цими критеріями, засвідчили, що частка учнів експериментального класу, які виконали творче завдання на високому рівні, зросла з 40% до 68%. Це зростання є вагомим підтвердженням ефективності інтегрованого підходу, оскільки воно фіксує перехід учнів від репродукції знань до їхнього креативного застосування.

Критерії Оцінювання Навчальних Досягнень (Рубрики)

Для об'єктивного оцінювання якісних змін, зафіксованих у результаті експерименту, було розроблено спеціалізовані рубрики. Вони дозволили оцінити діяльнісний та креативний рівні сформованості компетентностей, що неможливо зробити за допомогою лише традиційних тестів на знання.

Е.1. Рубрика Оцінювання Дискусійних Навичок та Аргументації (ГК, МЛК)

Рубрика використовується для оцінювання дебатів та дискусій (Урок 3), фокусуючись на здатності учня до соціального діалогу, критичного мислення та обґрунтованого висловлювання. Оцінювання здійснюється за 4-рівневою шкалою.

Критерій	1-2 Бали (Початковий/Середній)	3 Бали (Достатній)	4 Бали (Високий/Креативний)
Повнота та логічність аргументації (МЛК, Діяльнісний)	Теза нечітка, логічні зв'язки порушені. Використовується обмежений словниковий запас.	Аргументи логічні та послідовні. Дотримано структури «теза-аргумент». Культура мовлення відповідає нормі.	Аргументація бездоганна, риторичні засоби використовуються майстерно. Присутнє самокоригування та глибока рефлексія.

<p>Використання міжпредметного контексту (ІК, Когнітивний)</p>	<p>Посилання на історичні факти відсутні або нерелевантні. Використано лише загальні ідеї роману.</p>	<p>Здійснено коректне посилання на історичний контекст репресій (ІК) або конкретний епізод роману.</p>	<p>Майстерно інтегрує знання: проводить паралелі між механізмами НКВС та сучасними загрозами (моделювання наслідків) [1].</p>
<p>Демонстрація ціннісної позиції (ГК, Аксиологічний)</p>	<p>Позиція нечітка, можлива байдужість або нездатність формулювати моральні висновки.</p>	<p>Позиція сформульована чітко, ґрунтується на загальнолюдських цінностях. Повага до опонента зберігається.</p>	<p>Демонструє глибоку гуманістичну орієнтацію та здатність до обґрунтування складних етичних дилем (наприклад, оцінка зради). Висловлювання сприяють конструктивному соціальному діалогу.</p>

Е.2. Рубрика Оцінювання Творчого Письмового Завдання (Креативний Рівень)

Оцінювання письмового есе (Урок 4) проводиться за 12-бальною шкалою, що дозволяє виміряти Креативний/Метакогнітивний рівень сформованості компетентностей.

Критерій	Низький Рівень (1-4 Бали)	Достатній Рівень (5-8 Балів)	Високий Рівень (9-12 Балів)
Літературна Майстерність (МЛК)	Текст має значні граматичні та стилістичні помилки. Відсутність композиції та використання літературознавчої термінології.	Мовлення грамотне. Використовуютьс я ключові терміни. Здійснено базовий аналіз символіки та образів.	Текст стилістично бездоганий, лексично багатий. Аналіз глибокий, інтерпретація символіки оригінальна. Учень демонструє вдумливе читання [4].
Глибина Рефлексії (ГК, Аксіологічний)	Висловлення є лише переказом змісту. Власне ставлення відсутнє або не обгрунтоване.	Учень чітко висловлює ставлення до ідеалів Чумака, але без перенесення їх у власний життєвий досвід.	Робота є зрілим, оригінальним судженням. Учень формує стійкі моральні висновки, осмислюючи роман через призму своєї

			громадянської відповідальності.
Історична Контекстуальність (ІК)	Історичні факти або аналогії відсутні. Твір розглядається ізольовано від епохи.	Здійснено коректні посилання на історичний контекст, але з сучасністю поверхневі.	Учень майстерно проводить обґрунтовані аналогії, використовуючи історичний контекст як модель для оцінки сучасних соціальних процесів. Здатність до критичного осмислення зв'язку минулого і сучасності.