ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОМПЕТЕНТНІСНОМУ ВИВЧЕННІ ДРАМИ ЮЛІУША СЛОВАЦЬКОГО «БАЛЛАДИНА»

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN COMPETENCY-BASED STUDY OF JULIUSZ SŁOWACKI'S DRAMA BALLADYNA

УДК 37.091.33:82
DOI https://doi.org/10.32782/ip/99.7
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Манько Р.М.,
orcid.org/0000-0003-1004-9441
ст. викладач кафедри
зарубіжної літератури та полоністики
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Лазірко Н.О.,
orcid.org/0000-0001-8043-3946
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри
зарубіжної літератури та полоністики
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Чапля Х.М.,
orcid.org/0009-0008-1281-2213
студент ІІ курсу магістратури
факультету української
та іноземної філології
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Статтю присвячено використанню генеративного штучного інтелекту під час компетентнісного вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» у 7 класі закладів загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена тим, що генеративний штучний інтелект дедалі активніше входить у шкільну практику, змінюючи звичний характер роботи з художнім твором. У цих умовах особливого значення набуває пошук методичних рішень, які допоможуть використати можливості цифрових інструментів без втрати найважливішого – уважного читання, особистої інтерпретації тексту та розвитку критичного мислення учнів.

У статті проаналізовано сучасні українські та польські науково-методичні праці, присвячені цифровізації літературної освіти, компетентнісному навчанню й формуванню читацької компетентності. Встановлено, що, попри активний розвиток досліджень у сфері генеративного штучного інтелекту, методика його використання під час вивчення конкретних художніх творів, зокрема драматичних, ще не набула достатнього опрацювання.

Запропоновано авторську модель роботи над драмою «Балладина», в основу якої покладено простий, але принциповий підхід: спочатку учень самостійно читає й осмислює художній твір, а вже потім звертається до генеративного штучного інтелекту. Така послідовність допомагає не замінити власне читання готовою відповіддю, а, навпаки, повернутися до тексту, перевірити свої висновки, зіставити різні інтерпретації та аргументовано відстояти власну позицію. У статті подано систему компетентнісно орієнтованих завдань для різних етапів роботи над драмою, розкрито можливості використання генеративного штучного інтелекту в інклюзивному навчанні та наголошено на важливості дотримання принципів академічної доброчесності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропоновані методичні підходи можуть бути використані не лише під час вивчення «Балладини», а й у роботі з іншими творами зарубіжної літератури. Вони сприяють розвитку читацької, комунікативної, інформаційно-цифрової та громадянської компетентностей учнів і водночас допомагають сформувати відповідальне ставлення до використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі.

Ключові слова: *генеративний штучний інтелект, компетентнісне навчання, зарубіжна література, Юліуш Словацький, «Балладина», читацька компетентність, критичне мислення, інклюзивне навчання, академічна доброчесність.*

The article explores the use of generative artificial intelligence in the competency-based teaching of Juliusz Słowacki's drama «Balladyna» in the 7th grade of general secondary education. The relevance of the study is determined by the growing integration of generative AI into school practice, which is transforming traditional approaches to teaching literary works. Under these conditions, particular attention should be paid to developing methodological approaches that enable teachers to exploit the educational potential of digital tools without sacrificing the essential goals of literary education: thoughtful reading, personal interpretation of literary texts, and the development of students' critical thinking.

The study analyses contemporary Ukrainian and Polish methodological research devoted to the digital transformation of literary education, competency-based learning, and the development of reading competence. The analysis demonstrates that, despite the rapid growth of research on generative artificial intelligence, methodological recommendations for its application in teaching specific literary works, particularly dramatic texts, remain insufficiently developed.

The article proposes an original instructional model for teaching «Balladyna», based on a fundamental principle: students should first read and interpret the literary work independently and only then use generative artificial intelligence. Such a sequence prevents AI from replacing the reading process and instead encourages learners to return to the text, verify their own interpretations, compare different perspectives, and justify their conclusions with textual evidence. The study presents a system of competency-oriented learning tasks designed for different stages of classroom work with the drama. It also highlights the educational potential of generative AI in inclusive classrooms and emphasises the importance of maintaining the principles of academic integrity while using AI-assisted learning tools.

The practical significance of the study lies in the proposed methodological framework, which can be applied not only to the teaching of «Balladyna», but also to other works of world literature. The suggested instructional strategies contribute to the development of reading, communication, digital, and civic competences while fostering students' ability to think critically, evaluate information responsibly, and engage in meaningful dialogue with literary texts in the context of contemporary digital education.

Key words: *generative artificial intelligence, competency-based learning, world literature, Juliusz Słowacki, «Balladyna», reading competence, critical thinking, inclusive education, academic integrity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Ще донедавна вчитель зарубіжної літератури допомагав учням шукати інформацію про художній твір. Сьогодні ситуація змінилася. Учень приходить на урок уже з готовою характеристикою героя, аналізом епізоду чи відповіддю на проблемне запитання, які за кілька секунд створив генеративний штучний інтелект. Це економить час, але водночас змушує по-новому подивитися на сам

урок літератури. Якщо відповідь уже знайдено, то чого ще має навчити вчитель?

На нашу думку, саме тут починається справжня робота з художнім текстом. Вона не зводиться до пошуку інформації чи відтворення чужих висновків. Учень має навчитися уважно читати, ставити запитання до тексту, помічати суперечності, зіставляти різні інтерпретації й знаходити власні аргументи. Лише тоді читання перестає бути механічним і перетворюється на осмислений діалог із твором.

Таке розуміння літературної освіти послідовно обґрунтовує Олена Ісаєва. Дослідниця наголошує, що «читання художніх творів здатне навчити школяра виокремлювати смисли із прочитаного, формувати власні судження, давати аргументовану оцінку і художньому твору, і всьому, що його оточує» [2, с. 26]. Цю думку доповнюють Олена Біличенко та Петро Бондаренко, зазначаючи, що «читання є найважливішим способом засвоєння базової інформації, специфічною формою комунікативно-пізнавальної діяльності особистості, одним із основних чинників її саморозвитку» [1, с. 31]. Отже, поява генеративного штучного інтелекту не змінює головної мети літературної освіти. Вона лише змушує шукати нові способи її досягнення.

Цей підхід знаходить відображення і в сучасній українській методиці. Автори навчального посібника «Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти» розглядають сучасний урок літератури як простір взаємодії художнього тексту, інтерактивних технологій, цифрових ресурсів та інклюзивних практик. Водночас усі ці засоби підпорядковані спільній меті – розвитку читацької компетентності, критичного мислення й уміння вести діалог із художнім твором [3].

Особливої актуальності така проблема набуває під час вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» у 7 класі. Це твір, який не відкривається після одного прочитання. Він спонукає повертатися до окремих сцен, уважно вслухатися в репліки персонажів, замислюватися над причинами вчинків героїв і моральним вибором, який визначає їхню долю. Саме тому «Балладина» має значний потенціал для формування ключових компетентностей учнів і водночас потребує нових методичних рішень, що дадуть змогу використати можливості генеративного штучного інтелекту без втрати найголовнішого – живого діалогу читача з художнім текстом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поява генеративного штучного інтелекту помітно змінила наукову дискусію про освіту. Якщо ще кілька років тому дослідники переважно говорили про цифровізацію навчання, то сьогодні дедалі частіше шукають відповідь на інше запитання: як використати можливості генеративного ШІ так, щоб він допомагав учневі мислити, а не мислив замість нього? Саме тому увага науковців зміщується від опису технологій до пошуку ефективних методичних рішень.

Цю зміну дослідницьких акцентів простежуємо й у сучасній польській дидактиці. Ришард Зяя зазначає, що ChatGPT завдяки своїй популярності й потенціалу «відкриває перед нами нові перспективи, водночас породжуючи досі невідомі загрози у сфері освіти» [8, с. 522]. Тому питання полягає вже не в тому, чи використовувати генеративний штучний інтелект на уроці, а в тому, як підпорядкувати його конкретній педагогічній меті.

Українські методисти також активно осмислюють місце цифрових інструментів у літературній освіті. Людмила Кравченко та Ольга Гелетей переконані, що дигітальний підхід має сприяти розвитку «комунікативних навичок, критичного, творчого мислення» учнів, а цифрові ресурси покликані урізноманітнювати роботу з художнім твором, а не витісняти її [4, с. 322]. Це спостереження набуває особливої ваги сьогодні, коли генеративний штучний інтелект легко пропонує готові інтерпретації літературних творів. Проте жодна з них не може замінити уважного читання й особистого осмислення тексту.

Водночас запровадження нових цифрових засобів потребує педагогічної виваженості. Юлія Венцкевич-Моджевська наголошує: «Щоб ефективно використати потенціал штучного інтелекту в освіті, необхідно знайти рівновагу між інновацією та відповідальним застосуванням технології» [7, с. 129]. На уроці літератури ця рівновага набуває особливого значення, адже швидко отримана відповідь не повинна позбавляти учня потреби читати, сумніватися й самостійно шукати смисли.

Подібну думку висловлює й Олена Ісаєва, зазначаючи, що «читання художніх творів здатне навчити школяра виокремлювати смисли із прочитаного, формувати власні судження, давати аргументовану оцінку і художньому твору, і всьому, що його оточує» [2, с. 26]. Сьогодні ця теза набуває нового звучання. Учень працює не лише з художнім твором, а й із відповідями генеративного штучного інтелекту. Тому він має навчитися не просто знаходити інформацію, а перевіряти її, зіставляти з текстом і робити власні висновки.

Не менш важливою є ще одна думка дослідниці: «Завдання вчителя літератури – дати учневі певний алгоритм пошуку потрібної інформації з незнайомого тексту і показати можливості використання цієї інформації в інших сферах життєдіяльності» [2, с. 27]. Сьогодні до такого алгоритму природно входить і робота з генеративним штучним інтелектом. Проте він має залишатися інструментом пошуку й аналізу, а не джерелом готових суджень.

Ці підходи співзвучні й сучасній польській літературній дидактиці. У розмові з Йоанною Бронькою

польська дослідниця Малґожата Гаяк-Точек наголошує, що «до обов'язків учителя належить проєктування діалогу між різними текстами культури» [5, с. 171]. У сучасних умовах цей діалог охоплює не лише художній текст, а й цифрові ресурси, зокрема генеративний штучний інтелект. Проте саме художній твір має залишатися смисловим центром, навколо якого вибудовується навчальна взаємодія.

Попри різні дослідницькі акценти, українські й польські методисти одностайні в тому, що цифрові технології відкривають нові можливості для навчання лише тоді, коли не відсувають художній текст на другий план. Саме ця ідея стала відправною точкою нашого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри стрімке зростання кількості публікацій про генеративний штучний інтелект, більшість із них присвячена загальним питанням його використання в освіті. Дослідники аналізують можливості ChatGPT, ризики академічної недоброчесності, персоналізацію навчання чи трансформацію ролі вчителя. Проте коли йдеться про конкретний урок літератури, методичних відповідей стає значно менше.

Особливо це помітно під час роботи з художнім твором. Науковці переконливо доводять, чому варто використовувати генеративний штучний інтелект, але значно рідше показують, як це зробити так, щоб він не підміняв читання. Адже цінність уроку літератури полягає не в тому, щоб швидко знайти відповідь, а в тому, щоб навчитися ставити запитання до тексту, сумніватися, зіставляти різні погляди й аргументувати власні висновки.

Ще менш розробленою залишається методика використання генеративного ШІ під час вивчення драматичних творів. Драма вимагає уважного читання діалогів, розуміння підтексту, аналізу мотивів персонажів. Саме тому готові відповіді не завжди допомагають глибше її зрозуміти. Іноді вони навіть спрощують авторський задум, залишаючи поза увагою художні деталі, які й формують справжній зміст твору.

Таку ситуацію спостерігаємо і під час вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» у 7 класі. Попри значний виховний і компетентнісний потенціал твору, у науково-методичній літературі практично відсутні моделі його вивчення з використанням генеративного штучного інтелекту. Не визначено, як поєднати роботу з першоджерелом і відповідями цифрового сервісу, які навчальні завдання запропонувати учням і як навчити їх критично оцінювати отриману інформацію.

Саме пошук таких методичних рішень і визначив напрям нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні та практичному висвітленні можливостей використання генеративного штучного інтелекту під час компетентнісного вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина». У статті показано, як інструменти генеративного ШІ можуть доповнювати роботу з художнім текстом, сприяти розвитку ключових компетентностей учнів і водночас не підміняти процес самостійного читання, інтерпретації та критичного осмислення твору.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати сучасні науково-методичні підходи до використання генеративного штучного інтелекту в літературній освіті; розкрити компетентнісний потенціал драми «Балладина»; запропонувати систему навчальних завдань із використанням генеративного ШІ на різних етапах роботи з твором; окреслити методичні умови його педагогічно доцільного й академічно доброчесного використання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Драма Юліуша Словацького «Балладина» входить до програми 7 класу не випадково. Саме в цьому віці школярі вже не задовольняються простим переказом сюжету. Їх починають хвилювати мотиви людських учинків, проблема справедливості, відповідальність за власний вибір. Тому розмова про Балладину дуже швидко перестає бути лише аналізом літературного образу. Вона переходить у площину особистого досвіду, і саме тоді художній твір починає по-справжньому працювати.

З цієї причини перший урок, на нашу думку, не варто починати з біографії Юліуша Словацького чи історії створення драми. Ця інформація знайде своє місце пізніше. Спочатку важливо зацікавити учнів самим твором. Найкраще це робить проблема, яка не має готової відповіді: «Чи можна виправдати зло, якщо воно веде до великої мети?», «Чи має людина право жертвувати іншими заради власного успіху?», «У який момент мрія про щасливе життя перетворюється на злочин?». Такі запитання одразу змінюють атмосферу уроку. Учні вже не чекають правильної відповіді від учителя, а починають висловлювати власні припущення, сперечатися, шукати аргументи.

Лише після цього доречно звернутися до генеративного штучного інтелекту. Учні ставлять ChatGPT ті самі запитання, які щойно обговорювали в класі. Проте відповідь цифрового сервісу не завершує дискусію. Навпаки, вона відкриває її з нового боку. З чим можна погодитися? Яких аргументів бракує? Чому одна й та сама проблема може мати різні пояснення? Так генеративний ШІ перестає бути джерелом готових рішень і стає приводом ще раз звернутися до художнього тексту.

У цьому, на нашу думку, і полягає його справжня методична цінність. Учні повертаються до тексту не тому, що так сказав учитель, а тому, що хочуть перевірити власні припущення. Вони перечитують

окремі сцени, добирають цитати, уточнюють висновки. Непомітно для себе вони роблять саме те, заради чого й вивчається література, – уважно читають художній твір і вчаться його осмислювати.

Такий підхід відповідає думці Олени Ісаєвої, яка зазначає, що «завдання вчителя літератури – дати учневі певний алгоритм пошуку потрібної інформації з незнайомого тексту і показати можливості використання цієї інформації в інших сферах життєдіяльності» [2, с. 27]. Сьогодні до такого алгоритму природно входить і генеративний штучний інтелект. Проте його відповідь залишається лише одним із джерел для роздумів, тоді як остаточний аргумент учні мають знаходити в художньому тексті.

Після першого прочитання драми характер роботи змінюється. Якщо спочатку учні висловлювали власні припущення, то тепер можуть перевірити їх, звертаючись безпосередньо до тексту. Саме в цей момент доречно запропонувати ChatGPT проаналізувати образ Балладини. Але відповідь цифрового сервісу не повинна ставити крапку. Навпаки, вона має стати початком нового обговорення.

Найкраще це простежується під час аналізу епізоду вбивства Аліни. Замість звичного запитання «Охарактеризуйте образ Балладини» доцільніше поставити інше: «Чи був цей злочин випадковим поривом, чи закономірним наслідком морального вибору героїні?». Спочатку кожен учень формулює власну відповідь і підтверджує її цитатами з драми. Лише після цього клас звертається до ChatGPT з тим самим запитанням.

Саме тут урок стає по-справжньому цікавим. Учні вже не шукають правильну відповідь – вони порівнюють різні способи її обґрунтування. Одні погоджуються з цифровим сервісом, інші помічають спрощення, треті знаходять у тексті аргументи, яких ChatGPT не врахував. Дискусія природно повертається до драми, адже жодне твердження не має переконливої сили без опори на художній текст.

Необхідність такої перевірки зумовлена й особливостями самого цифрового інструмента. Ришард Зяя звертає увагу на те, що «суттєвим недоліком застосунку є також проблема наведення точного джерела інформації» [8, с. 523]. Отже, переконлива за формою відповідь ChatGPT ще не є достатньою підставою довіряти її змісту. На уроці літератури остаточним доказом залишається сам художній текст.

Практика показує, що семикласників особливо захоплює пошук неточностей у відповідях штучного інтелекту. Цю особливість варто використати. Наприклад, запропонувати знайти три твердження, які підтверджуються текстом, два, що потребують уточнення, і одне, яке взагалі не знаходить переконливого підтвердження. Зовні це схоже на гру. Насправді ж учні уважно перечитують драму, добирають цитати, сперечаються, змінюють власні висновки. Саме так формується звичка критично працювати з інформацією.

У цьому, на нашу думку, і полягає головна перевага генеративного штучного інтелекту на уроці літератури. Він не пропонує остаточних відповідей, а спонукає ще раз звернутися до художнього твору.

Робота з генеративним штучним інтелектом не завершується аналізом окремого образу. Поступово змінюється й характер запитань, які ставлять самі учні. Якщо спочатку вони очікують готової відповіді, то згодом починають помічати, що результат значною мірою залежить від того, як сформульовано запитання. І це стає ще одним важливим навчальним відкриттям.

Саме тому варто навчати школярів працювати не лише з відповідями, а й із промптами. Наприклад, замість загального прохання «Охарактеризуй Балладину» доцільніше запропонувати інше: «Доведи, що влада поступово змінює характер Балладини, використовуючи цитати з драми» або «Порівняй ставлення героїні до матері на початку й наприкінці твору». Уже сама зміна запитання змушує уважніше читати текст і точніше добирати аргументи.

Не менш важливо навчити учнів перевіряти відповіді цифрового сервісу. Якщо у висновках немає цитат, їх потрібно знайти. Якщо аргументи видаються непереконливими – спростувати або доповнити їх текстом твору. Якщо відповідь надто загальна – уточнити її новими запитаннями. Так учні поступово переходять від пасивного сприйняття інформації до її критичного осмислення.

Така послідовність роботи є принциповою, оскільки надмірне покладання на цифрові інструменти може мати протилежний результат. Юлія Венцкевич-Моджевська застерігає: «Існує ризик, що учні можуть втрачати здатність до самостійного мислення й розв'язування проблем, надмірно покладаючись на алгоритми штучного інтелекту» [7, с. 132]. Саме тому відповідь генеративного ШІ має не завершувати роботу учня, а відкривати новий етап перевірки, уточнення й аргументації.

Особливого значення такий підхід набуває в інклюзивному класі. Польська дослідниця Юлія Венцкевич-Моджевська серед можливостей штучного інтелекту виокремлює індивідуалізацію навчання, персоналізацію дидактичних матеріалів і підтримку учнів з особливими освітніми потребами [7, с. 128–130]. Генеративний штучний інтелект не уніфікує навчання, а допомагає зробити його гнучкішим. Одним учням він полегшує розуміння сюжету чи історичного контексту, іншим пропонує складніші аналітичні завдання. Проте всі працюють із тим самим художнім текстом, дискутують, добирають цитати й обґрунтовують власну позицію. Саме це дає змогу поєднати

індивідуальну підтримку зі спільною навчальною діяльністю класу.

Наприкінці роботи над драмою варто повернутися до тих запитань, із яких розпочиналося її вивчення. Чи можна виправдати вчинки Балладини? Чи змінилася власна думка після прочитання твору? Чи переконала відповідь ChatGPT? Саме тоді учні найчастіше доходять висновку, що художній твір завжди складніший за будь-яку готову інтерпретацію. І, мабуть, це найцінніший результат такої роботи.

Запропонована модель роботи змінює не лише використання генеративного штучного інтелекту, а й саму логіку уроку літератури. У центрі уваги опиняється вже не готова відповідь, а шлях до неї. Учні звикають перевіряти інформацію, ставити уточнювальні запитання, зіставляти різні погляди, добирати переконливі аргументи. Для сучасної літературної освіти ці вміння не менш важливі, ніж знання сюжету чи характеристик персонажів.

Змінюється і характер класної дискусії. Відповідь генеративного штучного інтелекту більше не сприймається як остаточна. Вона стає лише одним із можливих поглядів, який необхідно перевірити художнім текстом. Саме тому учні частіше звертаються до цитат, уважніше слухають одне одного, вчаться не просто відстоювати власну думку, а обґрунтовувати її.

Не менш важливим є й виховний аспект такої роботи. Генеративний штучний інтелект привчає школярів відповідально ставитися до інформації. Вони поступово усвідомлюють, що будь-яку відповідь – незалежно від того, ким її створено, – потрібно перевіряти, а використовуючи цифрові інструменти, необхідно дотримуватися принципів академічної доброчесності. Урок літератури стає простором, де ці принципи набувають реального змісту.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що генеративний штучний інтелект не змінює природи літературної освіти. Він лише розширює її методичний інструментарій. Усе залежить від того, яке місце відведе йому вчитель. Якщо цифровий сервіс пропонує готові відповіді замість учня, він збіднює процес читання. Якщо ж спонукає ще раз звернутися до тексту, знайти цитату, перевірити власні висновки, тоді він стає ефективним засобом компетентнісного навчання.

Мабуть, саме в цьому і полягає головний виклик сучасного уроку літератури. Сьогодні вже недостатньо навчити учнів користуватися новими технологіями. Значно важливіше навчити їх мислити поруч із ними, не втрачаючи здатності самостійно читати, аналізувати й робити власні висновки.

Висновки із цього дослідження і подальші **перспективи в цьому напрямку.** Поява генеративного штучного інтелекту не змінила головної мети літературної освіти, проте змусила по-новому осмислити методику роботи з художнім твором. Проведене дослідження показало, що використання генеративного ШІ під час вивчення драми Юліуша Словацького «Балладина» є педагогічно виправданим лише тоді, коли цифровий інструмент не підміняє читання, а допомагає учням уважніше працювати з текстом, аргументувати власну позицію й критично оцінювати отриману інформацію.

Запропонована методика ґрунтується на простому принципі: спочатку – самостійне прочитання твору, потім – звернення до генеративного штучного інтелекту. Така послідовність змінює характер навчальної діяльності. Учні не отримують готової інтерпретації, а навчаються перевіряти її за художнім текстом, порівнювати різні погляди й вести аргументовану дискусію. Водночас генеративний ШІ стає засобом диференціації навчання, що особливо важливо в умовах інклюзивного класу.

Практична цінність дослідження полягає в запропонованій системі компетентнісно орієнтованих завдань, які можуть бути використані під час вивчення драми «Балладина» у 7 класі та адаптовані для роботи з іншими художніми творами. Вони поєднують розвиток читацької, комунікативної та інформаційно-цифрової компетентностей із формуванням навичок критичного мислення й академічної доброчесності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні методики використання генеративного штучного інтелекту під час вивчення інших жанрів зарубіжної літератури, створенні системи навчальних промптів для різних вікових груп учнів та експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі навчання в умовах сучасної української школи.

Генеративний штучний інтелект не замінює читача і не скасовує потреби в учителеві. Навпаки, він ще виразніше показує, що головне завдання сучасного уроку літератури полягає не в пошуку готових відповідей, а у формуванні уважного, критично мислячого читача, здатного ставити запитання до художнього твору, самостійно шукати на них відповіді й відповідально працювати з інформацією. Саме в цьому, на нашу думку, і полягає головна педагогічна цінність використання генеративного ШІ на уроках зарубіжної літератури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біличенко О., Бондаренко П. Технологія формування читацької компетентності учнів старшої школи на прикладі вивчення творчості письменників «Червоного Ренесансу». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2024. Вип. 21. С. 29–39.

2. Ісаєва О. Формування читача-інтерпретатора у сучасній українській школі. *Всесвітня література в школах України.* 2016. № 2. С. 24–27.

3. Ісапчук Ю., Тичініна А., Сажина А. та ін. Методика викладання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти : навчальний посібник.

Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2025. 352 с.

4. Кравченко Л., Гелетей О. Роль дигітального підходу на уроках зарубіжної літератури у старшій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 73. Т. 2. С. 319–324.

5. Brońka J. „Do nauczycielskich powinności należy projektowanie dialogu między różnymi tekstami kultury" – rozmowa z dr hab. Prof. UŁ Małgorzatą Gajak-Toczek. *Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media*. 2021. Nr 2 (8). S. 171–181.

6. Gajak-Toczek M. Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2023. 288 s.

7. Więckiewicz-Modrzewska J. Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia. *Szkoła Specjalna.* 2024. Nr 2. S. 128–136. DOI: 10.5604/01.3001.0054.7035

8. Ziaja R. Korzyści i granice wykorzystania sztucznej inteligencji na lekcjach języka niemieckiego na przykładzie ChatGPT. *Neofilolog.* 2024. Nr 62/2. S. 521–540. DOI: 10.14746/n.2024.62.2.11

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.09.2026