



- ” Яременко Н., Кравцова І. Наративні сценарії як форма гейміфікованої моделі викладання літературознавчих дисциплін. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 128-136. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-017>.
- Yaremenko N., Kravtsova I. Naratyvni stsenarii yak forma heimiifikovanoi modeli vykladannia literaturoznavchykh dystsyplin [Using narrative scenarios as a gamified model for teaching literary disciplines]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 128-136. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-017>.

УДК 37.091.3:37.022:82-992

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-017

Наталя ЯРЕМЕНКО

Криворізький державний педагогічний університет, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-2834-0894>
 yaremenko750@gmail.com

Інна КРАВЦОВА

Криворізький державний педагогічний університет, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-6989-3439>
 adamivnainna@ukr.net

НАРАТИВНІ СЦЕНАРІЇ ЯК ФОРМА ГЕЙМІФІКОВАНОЇ МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті досліджено педагогічний потенціал наративних сценаріїв як інноваційної форми гейміфікованої моделі викладання літературознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. У центрі уваги авторок концепція «читач як персонаж» («reader as character»), що спрямована на зміну ролі студента з пасивного спостерігача на активного учасника художнього світу твору. Обґрунтовано, що застосування наративної гри, як-от: «входження в образ» та «доданий персонаж», сприяє розвитку емпатійного та інтерпретаційного читання, формує здатність моделювати мотивації персонажів, активізує критичне мислення й забезпечує емоційно-когнітивне занурення в структуру тексту. Теоретичною основою дослідження є сучасні підходи до гейміфікації, наративної педагогіки та теорії реценції. Показано, що наративні сценарії відповідають принципам діяльностно орієнтованого навчання та дозволяють реалізувати механізми автономної мотивації студентів через вибір ролі, ситуаційність, сюжетні рішення та рефлексивні завдання. Окреслено дидактичні умови створення ефективних сценаріїв: сюжетна логіка, ігрова механіка, послідовність дій, психологічна й стилістична відповідність художньому тексту. У статті представлено приклади використання наративних сценаріїв у викладанні історії української та зарубіжної літератур. Розгорнутий емпіричний компонент дослідження підтверджує ефективність наративних сценаріїв у формуванні інтерпретаційних, аналітичних та комунікативних компетентностей, а також у зростанні внутрішньої мотивації та залученості здобувачів до роботи із художнім текстом. Зроблено висновок, що наративні сценарії є результативною педагогічною технологією модернізації літературної освіти та перспективним напрямом подальших науково-методичних розвідок.

Ключові слова: наративні сценарії; дидактична гра; гейміфікація; «читач як персонаж»; методика навчання літератури; автономна мотивація; залученість студентів.

Natalia YAREMENKO

Kyryvi Rih State Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-2834-0894>
 yaremenko750@gmail.com

Inna KRAVTSOVA

Kyryvi Rih State Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-6989-3439>
 adamivnainna@ukr.net

USING NARRATIVE SCENARIOS AS A GAMIFIED MODEL FOR TEACHING LITERARY DISCIPLINES

Abstract. The article examines the pedagogical potential of narrative scenarios as an innovative approach to the gamified model for teaching literary disciplines in higher education institutions. The focus is on the concept of “reader as character,” which aims to shift the student’s role from a passive observer to an active participant in the artistic world of the work. The application of narrative play, such as “role entry” and “added character,” is substantiated as contributing to the development of empathetic and interpretive reading, shaping the ability to model character motivations, activating critical thinking, and ensuring emotional and cognitive immersion into the text structure. The theoretical foundation of the research is based on modern approaches to gamification, narrative pedagogy, and reception theory. It is demonstrated that narrative scenarios align with the principles of activity-oriented learning, enabling the implementation of autonomous student motivation mechanisms through role selection, situationality, plot decisions, and reflective tasks. The didactic conditions for creating effective scenarios are outlined: plot logic, game mechanics, sequence of actions, and psychological and stylistic correspondence to the literary text. The article provides examples of using narrative scenarios in teaching the history of Ukrainian and foreign literatures. The empirical component of the research confirms the effectiveness of narrative scenarios in forming interpretive, analytical, and communicative competencies, as well as increasing internal motivation and student engagement with literary texts. It is concluded that narrative scenarios represent an effective pedagogical technology for modernizing literary education and offer a promising direction for further scientific and methodological research.

Keywords: narrative scenarios; didactic game; gamification; «reader as character»; methods of teaching literature; autonomous motivation; student engagement.

Постановка проблеми. Сучасна вища літературна освіта потребує актуалізації дидактичних підходів, які забезпечують глибоке, емоційно-когнітивне залучення студентів до інтерпретації художнього тексту. Традиційні моделі аналізу літературного твору часто не формують достатнього рівня внутрішньої мотивації та емпатійного читання, що є ключовими компонентами професійної компетентності майбутніх учителів-словесників. У цьому контексті актуальною постає проблема впровадження ігрових та наративних освітніх прийомів, які дозволяють змінити роль студента від пасивного читача до активного учасника художнього світу твору. Одними з перспективних інструментів, на нашу думку, є наративні сценарії, побудовані за принципом «читач як персонаж» («reader as character»), що створюють умови для моделювання інтерпретаційних ситуацій, прийняття рішень та різнопланового переживання тексту.

Навіть за умов популярності ігрових форматів у закладах вищої освіти, застосування гейміфікованого контенту залишається обмеженим і нерівномірним. Про це свідчать результати спостережень, представлені в системній праці А. Халді, Р. Бузіді та Ф. Надер. Дослідники зазначають, що викладачі охоче використовують поверхневі елементи гри, як-от: бали, рівні, рейтинги, ознаки змагання. А от до глибинних сценарних механік, які здатні змінити сам спосіб взаємодії студента з навчальним матеріалом вдаються значно рідше. Йдеться насамперед про наративні конструкції, створення навчальних історій, сюжетних ліній та логічно вибудованих «місій», які перетворюють процес засвоєння знань на послідовне проходження освітнього квесту. Відтак, саме розповідь історій, наголошується у праці, є одним із найефективніших, але поки що найменш застосовуваних елементів гейміфікації. [12]. Наратив же забезпечує емоційний зв'язок із матеріалом, сприяє глибшому запам'ятовуванню та формуванню особистісного сенсу навчання. Отже, хоча гейміфікація у вищій школі вже посіла помітне місце, її потенціал далеко не вичерпано, бракує системної роботи з наративними й проблемно-сценарними елементами, які є найбільш продуктивними для формування залученості, креативності та критичного мислення здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади гейміфікації та дидактичної гри в освітньому процесі представлені у працях І. Лукіяничук, В. Коваль [3], А. Мартинець, Т. Чередник [4], Л. Прокопович [5] та ін., які наголошують на мотиваційному та когнітивному потенціалі ігрових технологій у вищій школі.

Питання наративної та ігрової педагогіки досліджуються в роботах Г. Хіменес-Вальверде, М. Альтеріо, Дж. Мак Дрюрі [8], К. Л.Бевінс та К. Д. Говард [9], Л. Круз, А. Манджинеллі, М. А. Паркер та Х. Стральман [10]. Роль ігрових сценаріїв у викладанні мов і літератур інтерпретується у дослідженнях Ж.-Т.Пуйоля, де описано механіку «навчання на основі історій» («story-based learning») як форму реалізації навчальних моделей на основі наративних сценаріїв, потужний засіб розвитку автономної мотивації студентів. У низці праць звертається увага на наратив та ігрову взаємодію, що перманентно взаємодіють. Оповідь при цьому слугує не лише засобом розваги, а й засобом виховання. Ця подвійна функція прозирається в освітніх методологіях, які використовують наративні прийоми для створення інтерактивного навчального досвіду, заохочуючи студентів досліджувати різні результати на основі своїх рішень [11]. Попри актуальність зазначених праць, недостатньо теоретично і практично опрацьованим залишається питання використання наративних сценаріїв у викладанні літературознавчих дисциплін, що потребує окремого педагогічного аналізу, визначення дидактичних умов ефективного впровадження та прикладів практичної реалізації у закладах вищої освіти.

Метою статті є характеристика актуальних наративних сценаріїв як форм дидактичної гри у вивченні художньої літератури в закладах вищої освіти, а також виявлення потенціалу підходу «читач як персонаж» для підвищення автономної мотивації та залученості студентів-філологів.

Методи дослідження. Методологічну основу роботи становить комплекс взаємодоповнювальних теоретичних та емпіричних методів, що забезпечують цілісне вивчення потенціалу наративних сценаріїв у сучасній літературній освіті. Насамперед застосовано аналіз і синтез психолого-педагогічної, методичної та літературознавчої літератури, що дозволило окреслити понятійний апарат дослідження, визначити місце наративної гри в структурі інноваційних освітніх технологій та виокремити типи сценарних моделей, які постають у центрі наукових пошуків. Використання порівняльно-типологічного методу дало змогу зіставити різні підходи до організації рольових ігрових практик («входження в образ», «доданий персонаж»), виявити їхні сильні та обмежувальні сторони і встановити критерії дидактичної результативності. Для уточнення внутрішньої логіки взаємодії студента з художнім текстом застосовано структурно-семантичний аналіз, що забезпечив можливість окреслити точки входження в наратив, особливості сюжетних вузлів та потенційні вектори розвитку альтернативних історій. Значущу роль у дослідженні відіграв метод педагогічного моделювання, спрямований на створення авторських наративних сценаріїв та реконструкцію навчальних ситуацій, які здатні активізувати інтерпретаційний і креативний потенціал студентів. Емпіричний блок представлений опитуванням студентів, у межах якого актуалізовано питання, спрямовані на з'ясування рівня обізнаності здобувачів освіти з наративними сценаріями,

особливостей їхнього сприйняття та розуміння функціонального потенціалу цих підходів у навчальному процесі, оцінку впливу нарративних і творчо-рольових форм роботи на читацьку активність, навчальну мотивацію та готовність студентів до самостійної інтерпретації художнього тексту. Відкриті запитання передбачали рефлексивні відповіді щодо змін у ставленні студентів до процесу читання, їхнього досвіду участі в нарративних сценаріях та відчуття інтерпретаційної автономії. Отриманий матеріал було проаналізовано за допомогою контент-аналізу, що дало змогу виявити домінантні смислові маркери, інтерпретаційні стратегії та рівень сформованості творчої й аналітичної суб'єктності студентів.

Виклад основного матеріалу. Використання елементів гейміфікації у філологічній освіті дає змогу вибудувати навчальне середовище, у якому студент переживає емоційне занурення, відчуття смислової участі та внутрішню пізнавальну активність. Така модель підсилює інтерес до художнього твору, стимулює продуктивні інтерпретації та підтримує розвиток активного, усвідомленого читання. Як зазначають М. Сайлер, Й. Хензе, С. Майр та ін., гейміфікований підхід до проектування навчання здатний результативно задовольняти ключові психологічні потреби автономії, компетентності та соціальної залученості [13]. Ігри, спрямовані на розвиток сюжетно-образного мислення, зокрема нарративні сценарії, активізують уяву та сприяють творчому переосмисленню художнього тексту, стимулюють багатопланове мислення, поєднуючи інтелектуальні й емоційні процеси. Ігрові ситуації забезпечують безпечний і комфортний простір для експериментування з мовою, стилістикою та образністю [6].

Наративні сценарії (або структуровані освітні сюжети) як спеціально спроектовані дидактичні моделі, побудовані за принципами художнього або ігрового нарративу. Вони вводять студента в ситуацію участі в подіях літературного твору чи у створеному на його основі сюжетному середовищі. Студент отримує роль, завдання і контекст, що дозволяють йому діяти всередині художнього світу, а не лише аналізувати його зовні. В основі цих сценаріїв покладено сюжет, який має епічну логіку: містить початкову ситуацію, конфлікт чи проблемну подію; розвиток подій; підсумкову рефлексію. Навчання відбувається через занурення в історію, а не лише через її аналіз. Студент стає «гравцем» у наративі. Формати реалізації цієї ролі можуть різнитися. Він може вводиться в текст як додатковий персонаж або ж приміряє роль одного з героїв. Відтак набуває позицію внутрішнього наратора або спостерігача і впливати на хід подій або пояснювати мотиви вчинків персонажів. Саме так і реалізується принцип «читач як персонаж». Наративні сценарії сприяють зміні статусу студента в освітньому процесі: від зовнішнього спостерігача, що аналізує текст із позиції відстороненого читача, до активного учасника художнього світу, який взаємодіє з персонажами та подіями сюжету. Така трансформація важлива для сучасної літературної освіти, оскільки саме вона дозволяє перейти від пасивного сприйняття інформації до діяльнісного, інтерпретаційно зорієнтованого навчання.

Теоретичним підґрунтям цієї зміни виступає теорія рецепції, згідно з якою художній текст набуває повноти сенсу лише у взаємодії з читачем, стає подією його особистісного досвіду. Г.-Р. Яусс вводить поняття «горизонту очікування» (Erwartungshorizont), сукупності знань, культурних настанов та попереднього читацького досвіду, які студент привносить у сприйняття. Осягнення стає подією, коли текст руйнує або переформатує цей горизонт, примушуючи суб'єкта до рефлексії та нового осмислення [7]. Наративні сценарії, пропонуючи несподівані повороти чи моральні дилеми, моделюють ситуації, що провокують зіткнення цього горизонту з реаліями твору, забезпечуючи глибший рівень аналізу. В. Ізер наголошує на тому, що текст завжди містить «лакуни» або прогалини, які читач активно заповнює за допомогою власної уяви та життєвого досвіду [2]. Читання, таким чином, постає як феноменологічний акт реконструкції та інтеграції сенсів. Дидактична гра, реалізована через сценарії (інсценізації, квести, рольові ігри тощо), вимагає від студента прийняття рішень, які не прописані прямо в тексті, але базуються на його знанні та інтерпретації мотивів персонажів. Це екстраполює вивчення літератури на особистісний досвід (і навпаки), де текст набуває повноти через активну участь читача як співтворця.

З позицій сучасних моделей гейміфікації рольова інтервенція студента в сюжет розглядається як ігрова механіка, що підсилює внутрішню мотивацію та залученість. Ігрові елементи, як-от: вибір ролі, нарративні розвилки, квести, альтернативні сценарії тощо, активізують природне прагнення до дослідження, співпереживання, випробування власних інтерпретаційних гіпотез. Такий формат не лише підвищує інтерес до тексту, а й створює додатковий мотиваційний ресурс, який складно забезпечити традиційними лекційними або аналітичними формами роботи. Включення студента в сюжет твору у формі рольової інтервенції також сприяє розвитку емпатії, оскільки для виконання ролі необхідно внутрішньо «вжитися» в позицію героя, зрозуміти логіку його переживань, соціальні та психологічні мотиви вчинків. Граючи роль персонажа або створюючи нового учасника подій, студент опиняється в ситуації, яка обумовлює необхідність етичного вибору, співвіднесення особистісної позиції з авторською, пошуку виправдань чи критичних реакцій, тобто входить у механізм емпатійного читання, який є фундаментальним для літературознавчої інтерпретації. Крім того, рольове занурення

стимулює розуміння внутрішньої мотивації персонажів, що часто лишається непоміченою при звичайному читанні. Через уявну участь у події студент інакше сприймає причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлює психологічну логіку героїв, звертає увагу на підтексти, які раніше могли залишатися поза увагою. Фактично формується здатність до моделювання психологічних структур тексту, що відповідає високому рівню аналітичної компетентності. Крім того, педагогічний потенціал нарративних сценаріїв проявляється у розвитку багатоперспективного читання. Виконуючи роль персонажа, оповідача або «спостерігача в тексті», студент отримує можливість аналізувати літературний твір із різних точок зору, зіставляти авторську та читацьку оптику, порівнювати власні інтерпретаційні рішення з можливими альтернативами. Це сприяє формуванню гнучкого, критичного мислення та здатності бачити множинність варіантів прочитання художнього твору – компетентностей, які сьогодні є ключовими для підготовки фахівця-філолога.

Серед найактуальніших нарративних сценаріїв, що доцільні у викладанні літературознавчих дисциплін назвемо **«входження в образ» (рольове занурення)** та **«доданий персонаж»**. Кожен із цих типів виконує специфічні дидактичні функції й орієнтований на формування різних компонентів читацької та інтерпретаційної компетентності студентів. Побудова таких сценаріїв ґрунтується на визначенні компонентів дидактичного дизайну нарративної гри, серед яких ключовими є: сюжетна логіка, ігрова механіка, вибір ролі студентом, система рефлексивних завдань та інтерпретаційних викликів. Під час створення ефективних нарративних сценаріїв вкрай важливо забезпечити їхню ґрунтовність на реальних життєвих контекстах, з якими учні можуть співвіднести себе. Як слушно зауважують М. Ф. Янг, С. Т. Слота, Р. Тревіс та Чой, процес розробки зазвичай включає чотири ключові компоненти: контекст, персонажі, виклики та моменти прийняття рішень [14]. Для підтримки залученості, сценарії повинні включати моменти прийняття рішень, які підкреслюють наслідки дій учнів та забезпечують можливості для негайного зворотного зв'язку.

Одним із найбільш ефективних різновидів нарративних сценаріїв, спрямованих на розвиток глибокого та емоційно залученого читання, є модель **«входження в образ»**. Її сутність полягає в тому, що студент тимчасово «переміщується» всередину художнього світу твору й отримує змогу діяти від імені персонажа в межах певної драматично насиченої сцени: реагувати на конфлікт, пропонувати альтернативний хід подій, давати пораду іншим героям чи ухвалювати ситуативне рішення, значуще для розвитку фабули. Такий прийом ґрунтується на нарративно-рольовій інтеграції, що дозволяє читачеві не лише спостерігати, а й проживати авторську історію. Залучення в цю дидактичну модель дає можливість опанувати не лише сюжетну фабулу, а й подієву логіку твору, при цьому актуалізуються причинно-наслідкові зв'язки, внутрішні мотиви персонажів і соціально-етичний контекст. У процесі роботи в форматі «входження в образ» реалізується модель емпатійного читання, при цьому змінюється роль студента: з позиції пасивного реципієнта він переходить до позиції активного учасника, що відповідає діяльнісному та компетентнісному підходам. У межах педагогіки рецепції це означає перехід від механічного сприйняття тексту до моделі читача, який співтворює смисли в процесі власного залучення.

Безпосередня участь у сюжетній ситуації стимулює студента до вироблення аргументованої позиції, до усвідомлення множинності інтерпретаційних можливостей, а також до розвитку навичок прийняття рішень в умовах ціннісної невизначеності. Застосування цього сценарію, скажімо, в роботі з повістю Івана Франка «Захар Беркут» особливо показове. Увійшовши в ключову сцену (нічне зібрання громади перед ухваленням рішення про затоплення долини) студент опиняється в епіцентрі колективного морального вибору. Така позиція вимагає від нього не лише знання тексту, а й уміння реконструювати внутрішній світ героїв, зрозуміти логіку дій Захара Беркута як морального лідера та усвідомити соціально-етичний характер ухвалюваного рішення. Участь у цій ситуації дає змогу відчувати напругу спільнотної відповідальності, зіставити власну позицію з позиціями персонажів та проникнути в глибинні ціннісні структури твору. Для активізації емоційно-чуттєвого компоненту рецепції можна запропонувати виконати нарративно-рольове завдання «Я в раді тухольців»: уявіть, що ви присутні на нічному зібранні громади перед ухваленням рішення про затоплення долини, напишіть коротку промову (10–12 речень), у якій сформулюйте свою позицію щодо плану; обґрунтуйте її етичними, стратегічними та соціальними аргументами, апелюючи до художніх і змістових деталей (описів пейзажу, характеристика персонажів, знань з історії епохи); спрогнозуйте можливі наслідки для громади. Завершити варто рефлексією: «Як змінилося ваше сприйняття ситуації та тухольської спільноти після такого «входження» у сюжет?» Так студент отримує шанс сформулювати власну позицію, аргументувати її та зіставити з позицією персонажів.

Прийом «входження в образ» є одним із найефективніших у роботі з творами, де художній сенс вибудовується навколо внутрішнього світу персонажа, його морального вибору та переживання екзистенційних ситуацій. Такі тексти створюють сприятливий ґрунт для емпатійного осмислення, адже потребують не лише інтелектуального аналізу, а й проживання досвіду героя. Саме тому ця методика доречна під час опрацювання драматургії, психологічної прози, творів із виразним

символічним чи метафоричним навантаженням, а також у поезії, де голос ліричного суб'єкта репрезентує суб'єктивний спектр емоцій. Учні можуть створювати внутрішні монологи героїв, моделювати альтернативні варіанти їхніх рішень, виконувати мікроінсценування, вести «щоденник персонажа», або ж формувати емоційно-психологічні карти конфлікту. Наприклад, у вивченні роману Уільяма Голдінга «*Володар мух*» доцільно запропонувати учням увійти в образ Ральфа або Джека в момент зіткнення їхніх ціннісних позицій; у роботі з повістю Рея Бредбері «*Кульбабове вино*», реконструювати стан Дугласа на межі дитинства й дорослості. Таке занурення активізує особистісне ставлення студентів до прочитаного, сприяє розвитку інтерпретаційної гнучкості, уміння розпізнавати мотиви поведінки та вибудовувати власну емоційну реакцію. У такий спосіб «входження в образ» перетворює літературне навчання на простір діалогу між текстом і внутрішнім досвідом читача.

Цікаві можливості відкриває також модель «предмет як персонаж», коли об'єктом «занурення» стає не персонаж, а предметний образ або символ, що набуває «голосу» та власної історії. Такий підхід стимулює уміння працювати з метафоричними структурами художніх творів, актуалізує усвідомлення багатозначності тексту. Прикладом може бути образ книги з роману Рея Бредбері «451 градус за Фаренгейтом», що «розповідає» про свій страх згоріти, про власну природу як голосу людства, про зустріч із Гаєм Монтегом. Таким чином створюється ефект заглиблення в художню ситуацію, усвідомлення проблеми тоталітаризму, цінності пам'яті та свободи.

Для системного опрацювання цієї моделі доцільно використовувати різноманітні форми роботи, що розширюють спектр читацьких дій учнів і переводять символіку роману в дієвий інтерпретаційний процес. Вивчаючи роман Уільяма Голдінга «*Володар мух*», варто залучити таку форму, як мікромонолог, що дозволяє від імені мушлі, вогню чи острова окреслити власне ставлення до зображуваних у творі подій. Такий формат сприяє усвідомленню ціннісних і морально-психологічних сенсів символів, розвиваючи навички аргументованого висловлення. Поряд із цим ефективним є рольове моделювання, коли «оживлений символ» взаємодіє з іншими учасниками освітнього процесу, відповідає на запитання й коментує поведінку персонажів. Ця форма розкриває емоційно-ціннісний компонент і формує здатність до емпатійного читання. Наприклад, під час вивчення роману Уільяма Голдінга «*Володар мух*» монолог від імені мушлі може звучати як голос загубленої демократії. Такий формат забезпечує емоційне залучення та поглиблене розуміння філософського підтексту творів. Для структурованого опрацювання символічних образів доцільним є використання літературної інтерпретаційної картки, що задає студентові логіку аналізу: походження символу, його «досвід», місія та функція в сюжеті. Доповненням до цього може бути аудіощоденник або подкаст, у якому символ виступає як суб'єкт переживань і рефлексій; такий формат розвиває мультимодальне мислення та цифрову грамотність. Особливу увагу привертає формат «альтернативних спогадів», коли студенти реконструюють пам'ять острова, вогню або диму, вибудовуючи їх як спостерігачів людської поведінки. Застосування цих форм роботи забезпечує цілісний діяльнісний підхід до аналізу символіки «*Володаря мух*», сприяє формуванню інтерпретаційної, культурологічної та емоційно-ціннісної компетентностей і дозволяє учням осмислити роман як складний, багатовимірний художньо-філософський текст.

Отже, моделі «входження в образ» формують нову якість читацької взаємодії із художнім текстом. Вони забезпечують перехід від пасивного сприймання до діяльнісного, творчо орієнтованого читання, посилюють емоційно-ціннісний компонент, розвивають уміння учня вести внутрішній діалог з літературою. Використання цих моделей у профільній школі відповідає сучасним освітнім стратегіям, зокрема інтерпретаційно-діяльнісному, культурологічному та мультимодальному підходам, і сприяє формуванню читача, здатного до глибокого самостійного розуміння текстів світової літератури ХХ століття.

Ще одним продуктивним типом нарративних сценаріїв, що відкриває значні можливості для розвитку інтерпретаційної компетентності студентів-філологів, є модель «**доданий персонаж**». На відміну від попереднього сценарію, де студент взаємодіє з подіями як учасник ситуації, модель «доданого персонажа» передбачає створення нового героя, який входить у структуру художнього світу та впливає на його події або психологічні виміри. Такий прийом дає змогу учасникам освітньої події не просто «прожити» сцену, а й здійснити творче, проте текстово вмотивоване моделювання. Це вимагає глибокого розуміння тексту, його стилістики, логіки персонажних стосунків і авторського задуму. Методична цінність цього сценарію полягає у кількох аспектах. Насамперед студент змушений оперувати комплексним баченням художнього світу, адже створення нового персонажа вимагає врахування композиційної структури, мотиваційного ланцюга та емоційно-психологічної атмосфери твору. Доданий герой має бути переконливим, органічним і несуперечливим щодо авторської концепції, що, у свою чергу, формує вміння працювати з текстом як цілісною системою.

У сценаріях типу «доданий персонаж» студент конструює власного героя, який залучається в уже відомий сюжет (друг головного героя, сусід, випадковий свідок та ін.) і взаємодіє з персонажами

твору. Методичний потенціал цього сценарію стимулює здатність здійснювати творчу реконструкцію художнього світу з опорою на текст (персонаж не може суперечити авторській логіці). Учасники проекту уважно зчитують деталі, коментують зроблені спостереження, щоб «вбудований» персонаж був психологічно та сюжетно правдоподібним. Завдяки цьому формується вміння будувати інтерпретацію через моделювання: студент фактично створює альтернативний «канал» сприйняття подій. Крім того, створення такого персонажа стимулює розвиток аналітичної та інтерпретаційної активності. Для того щоб актуалізувати нову фігуру в уже наявний сюжет, студент має ідентифікувати ті смислові «лакуни», де може розміститися додатковий персонаж, оцінити потенційну драматургічну функцію його появи, визначити межі можливого впливу на події й уточнити, які характеристики цього персонажа відповідатимуть авторському стилю. Такий процес сприяє розвитку критичного мислення, уміння аналізувати психологію героїв, соціальні обставини їхнього життя та підтекстові рівні художнього нарративу. Скажімо, у процесі вивчення роману Альбера Камю «Чума» на заняттях із курсу «Історія зарубіжної літератури» студенти моделюють образ коханої журналіста Рамбера. Цей персонаж реалізує нарративний сценарій, у формі листування. Учасники проекту зробили припущення, що зміна світоглядної позиції Рамбера відбулася в тому числі й через взаємодію з «доданим персонажем». Цей сценарій реалізовувався в межах взаємодії трьох ролей: Рамбер, особистісна парадигма якого прописана автором; кохана («доданий персонаж»), яка не має перетворюватися на маніпуляторку й повинна діяти в дусі етичної зрілості Альбера Камю; спостерігач-інтерпретатор, що визначає мотиви героя у кожному листі, визначає, які слова є «тригерами» для моральної трансформації та формулює, як змінився б розвиток роману без доданого персонажа. Крім того, у процес обговорення може залучатися куратор контексту (аналітик), що пояснює, як листування співвідноситься з темами: абсурду, солідарності, вибору й, вірогідно, артикулює, чому автор не подає цієї взаємодії. Сценарій «доданий персонаж» також забезпечує появу нових інтерпретаційних перспектив. Уведення у художній світ додаткового суб'єкта дозволяє студенту переосмислити конфлікт, змінити оптику сприйняття подій, актуалізувати ті деталі, на які раніше не було звернено уваги. Така стратегія сприяє усвідомленню того, що художній текст не є замкненою структурою, а відкритий до смислової гри, діалогу й історичного прочитання. Відтак, логічним є завершення обговорення в формі рефлексивного блоку, який може реалізуватися як одне із завдань, скажімо: «етична мікродилема» (2-3 аргументи) – моральний обов'язок вищий за любов.

Застосування моделі «доданий персонаж» у роботі з українською класикою, зокрема з такими творами, як «Земля» Ольги Кобилянської, «Місто» Валеріана Підмогильного чи «Зачарована Десна» Олександра Довженка, доводить її ефективність. Наприклад, доданий персонаж – подорожній, що випадково опиняється свідком конфлікту братів із «Землі», або міський знайомий Степана Радченка, який коментує його «соціальний злет», дозволяє студентам побачити психологічні напруження тексту з іншої перспективи й глибше осмислити морально-етичні проблеми, закладені автором.

У контексті університетського курсу методики навчання літератур модель «доданого персонажа» виконує також компетентнісну функцію. Майбутній учитель літератури отримує досвід творення сценаріїв, наближених до шкільної практики: він вчиться моделювати дидактичні ситуації, адаптувати художній текст до діяльнісних методів навчання, організовувати роботу з альтернативними поглядами та варіантами осмислення. Це підсилює професійну готовність до роботи з різними типами читачів – учнями, які можуть по-різному «входити» у текст та пропонувати власні інтерпретації. Таким чином, сценарій «доданий персонаж» функціонує як педагогічний інструмент, що стимулює творчу інтерпретацію, формує навички моделювання художнього світу та сприяє розвитку багатоперспективного аналізу, що є ключовими компонентами сучасної методики викладання літератури у вищій школі.

Таким чином, нарративні сценарії виконують глибоку психолого-дидактичну функцію, переводячи читання в площину інтелектуальної взаємодії, емоційного співпереживання та творчої інтерпретації. Нарративні сценарії мають спиратися на текст твору, не спотворюючи його смислів, але дозволяючи створювати педагогічно доцільні ситуації вибору, конфлікту, діалогу. Для викладання літератури це принципово важливо, оскільки зберігається автентичність художнього світу, а гра не перетворюється на довільну фантазію. Одним із найчастіших прийомів є моделювання альтернативних сюжетних ходів та фіналів, коли вибудовується інший перебіг подій, обґрунтовуючи можливість такої трансформації внутрішньою логікою твору. Інший тип нарративного сценарію пов'язаний із веденням оповіді від імені певного персонажа, що відкриває шлях до глибшого розуміння його психології та мотивів. Ефективно працюють і сценарії, які передбачають перенесення дії в інший історичний час чи простір, дозволяючи перевірити універсальність теми, конфлікту чи художнього образу.

Для з'ясування ефективності нарративних сценаріїв у процесі вивчення літературознавчих дисциплін було проведено опитування студентів 4 курсу факультету української філології. Анкетування охоплювало запитання, спрямовані на виявлення попереднього досвіду використання

нарративних сценаріїв у навчальному процесі, частоти їх застосування, а також суб'єктивної оцінки їхнього впливу на навчальну діяльність і процес роботи з художнім текстом. Результати опитування засвідчили загалом позитивне ставлення студентів до зазначеного методичного підходу. Зокрема, 66% респондентів повідомили про епізодичне використання нарративних сценаріїв у навчальній практиці, 18% – про систематичне застосування, тоді як 15% зазначили, що обізнані з методом, але не мають практичного досвіду його використання. Такий розподіл відповідей свідчить про поступове та стабільне поширення нарративних сценаріїв у освітньому середовищі. Оцінка продуктивності нарративних сценаріїв за п'ятибальною шкалою підтверджує їхній значний дидактичний потенціал: 52% опитаних оцінили метод як «дуже продуктивний» (5 балів), 44% – як «продуктивний» (4 бали), і лише 3,7% визначили його ефективність на рівні 3 балів. У сукупності 92% респондентів сприймають нарративні сценарії як результативний інструмент навчання. Аналіз відкритих відповідей показує декілька усталених смислових тенденцій. По-перше, студенти відзначають зростання емоційного залучення: багато хто підкреслив, що «входження в роль» або моделювання нового персонажа сприяють емпатійному читанню та переосмисленню мотивів героїв. По-друге, важливим є підвищення активності, адже нарративні завдання «змушують думати», «конструювати власного героя», «бачити текст із середини». По-третє, респонденти цінують креативність і свободу вибору, які створюють позитивне навчальне середовище. Серед труднощів студенти найчастіше вказують на потребу в більш чітких інструкціях, обмеженість часу та необхідність зворотного зв'язку, що важливо враховувати під час методичного проектування сценаріїв. Таким чином, емпіричні дані підтверджують високу ефективність нарративних сценаріїв у формуванні інтерпретаційних, аналітичних та емоційно-комунікативних умінь студентів. У подальших дослідженнях вважаємо доцільним розширити кількість респондентів, залучивши здобувачів різних курсів і освітніх програм, що забезпечить підвищення репрезентативності вибірки, статистичної надійності результатів і коректності емпіричних узагальнень, а також створить умови для глибшої апробації методики, зокрема в аспекті методичного вдосконалення нарративних сценаріїв через розробку цифрових сценарних середовищ, поетапних інструкцій і збалансування ігрових та науково-аналітичних компонентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на методичні потреби підготовки майбутніх учителів-словесників, нарративні сценарії мають подвійне призначення. Вони не лише сприяють глибшому сприйняттю художнього тексту, а й слугують практикою опанування діяльно-орієнтованих методів навчання. Робота з альтернативними сюжетними ходами, етичними дилемами, внутрішніми мотиваціями персонажів формує здатність викладача проектувати складні освітні ситуації, адаптувати програмовий матеріал до сучасних потреб студентів і організовувати взаємодію з текстом на засадах діалогу та співтворення. Нарративні сценарії виявляються продуктивною та методично перспективною моделлю модернізації літературної освіти, здатною поєднувати інтелектуальний, емоційний та діяльнісний виміри взаємодії студента з художнім текстом. Їхнє застосування сприяє формуванню нового типу читача: активного, рефлексивного, творчо включеного у смислову структуру твору, здатного не лише інтерпретувати, а й реконструювати та моделювати альтернативні сценарії розвитку подій. Нарративна гра створює умови для інтерактивного й глибокого опрацювання тексту, що значно розширює можливості традиційних літературознавчих методик. Потенціал нарративних сценаріїв корелює з актуальними тенденціями розвитку гуманітарної педагогіки, орієнтованої на активну участь здобувачів освіти, інтерпретаційну автономію та персоналізоване читання. У межах такої парадигми студент постає не стороннім спостерігачем, а співтворцем текстуального досвіду, що підсилює пізнавальну мотивацію та сприяє внутрішньому прийняттю змісту художнього твору. Запропонована модель дозволяє органічно інтегрувати у навчальний процес критичне мислення, емпатійне читання та навички сценарного й рольового моделювання, що відповідає вимогам сучасної компетентнісної літературної освіти.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на поглиблення технологічної складової нарративних сценаріїв, зокрема на розроблення цифрових симуляцій, VR/AR-нарративів та інтерактивних платформ для аналітичного читання, які здатні забезпечити ефект повного занурення та підтримувати різні рівні інтерпретаційної взаємодії. Перспективним видається й емпіричне дослідження впливу окремих типів сценаріїв, таких як «альтернативний сюжет», «зміна жанру» чи «епізод, якого не було», на рівень залученості студентів, глибину опрацювання тексту, швидкість формування інтерпретаційних стратегій і розвиток рефлексивних умінь. Не менш важливим є створення методичних рекомендацій для викладачів та вивчення того, як різні сценарні формати можуть адаптуватися до індивідуальних освітніх стилів, фахових профілів та етапів підготовки майбутніх учителів-словесників. У цілому нарративні сценарії демонструють значний потенціал як універсальна педагогічна технологія, що поєднує інноваційні цифрові методи, класичні літературознавчі підходи та діяльнісні моделі навчання. Їх впровадження сприяє гуманізації та осучасненню літературної освіти, формуванню гнучких інтерпретаційних компетентностей та розвитку здатності студентів до творчого, осмисленого й відповідального читання.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.
Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.
Доступність даних. Дані можуть бути надані за обґрунтованим запитом відповідному автору.
Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори використовували *Grammarly* для поліпшення якості мови та перевірка граматики

Список використаних джерел

1. Башманівська Л. А., Усатий А. В. Методика навчання української та зарубіжної літератур у закладах освіти: навч.-метод. посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 66 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38397>
2. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. М. Зубрицької. 2-е вид., доп. Львів: Літопис, 2001. С. 261-276.
3. Лукіянчук І., Коваль В. «Гейміфікація як інноваційний підхід до формування меіаграмотності у мовно-літературній освітній», *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (2), с. 36–46. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332121>
4. Мартинець А. М., Чередник Т. П. Гейміфікація як аспект євроосвіти та її застосування на уроках зарубіжної літератури. *Спецвипуск том 2' 2022 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. С. 31–34. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.06>
5. Прокопович Л. Методи підвищення читацької мотивації на уроках української літератури в базовій школі (на прикладі вивчення творчості І.Франка), *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (218), С. 206-210. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-206-210>
6. Яременко Н. Гейміфікація як трансформаційний інструмент літературної освіти. *Theoretical and didactic philology*, 2025, Вип.40, С. 98-110 <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-90-110>
7. Яус Г.-Р. *Досвід естетичного сприйняття і літературна герменевтика*. Київ: Вид-во. Соломії Павличко "Основи", 2011. 624 с.
8. Alterio M., McDrury J. *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge, 2003. 199 p. <https://doi.org/10.4324/9780203416655>
9. Bevins K.L., Howard C.D. Game mechanics and why they are employed: What we know about gamification so far", *Issues and Trends in Educational Technology*, 2018. 6(1). P. 58-84. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_bevins
10. Cruz, L., Manginelli, A., Parker, M. A., & Strahlman, H. (2018). Historia reimagined: Storytelling and identity in cross-cultural educational development. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(3), p.1–11. [10.59236/td2018vol11iss3154](https://doi.org/10.59236/td2018vol11iss3154)
11. Jordan, E. S. & Stewart, L. S., (2024). "Narrative interventions: Power sharing and boundary crossing in action", *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 43(2), 7. <https://doi.org/10.3998/tia.3356>
12. Khaldi, A., Bouzidi, R. & Nader, F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learn. Environ*. 2023. P.10 <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
13. Sailer M., Hense J. U., Mayr S. K., Mandl H. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 69. P. 371–380.
14. Young, M. F., Slota, S. T., Travis, R., & Choi, B. (2015). Game narrative, interactive fiction, and storytelling: Creating a "time for telling" in the classroom. In G. P. Green & J. C. Kaufman (Eds.), *Video games and creativity* (pp. 199–222). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00010-2>

References

1. Bashmanivs'ka L. A., Usaty A. V. Metodyka navchannya ukrayins'koyi ta zarubizhnoyi literatur u zakladakh osvity: navch.-metod. posibnyk. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2023. 66 s. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38397> (in Ukrainian).
2. Izer V. Protses chytannya: fenomenolohichne nablyzhennya. *Antolohiya svitovoyi literaturno-krytychnoyi dumky KhKh st.* / Za red. M. Zubryts'koyi. 2-e vyd., dop. L'viv : Litopys, 2001. S. 261-276. (in Ukrainian).
3. Lukiyanchuk, I. i Koval', V. «Heymifikatsiya yak innovatsiyunny pidkhdid do formuvannya meiahramotnosti u movno-literaturniy osvitniy», *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (2), s. 36–46. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332121> (in Ukrainian).
4. Martynets' A. M., Cherednyk T. P. Heymifikatsiya yak aspekt yevroosvity ta yiyi zastosuvannya na urokakh zarubizhnoyi literatury. *Spetsvypusk tom 2' 2022 Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. S. 31–34. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.06> (in Ukrainian).
5. Prokopovych L. Metody pidvyshchennya chytats'koyi motyvatsiyi na urokakh ukrayins'koyi literatury v bazoviy shkoli (na prykladi vyvchennya tvorchosti I.Franka), *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (218), S. 206-210. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-206-210> (in Ukrainian).
6. Yaremenko N. Heymifikatsiya yak transformatsiyunny instrument literaturnoyi osvity. *Theoretical and didactic philology*, 2025, Vyp.40, S. 98-110 <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-90-110>. (in Ukrainian).
7. Yaus H.-R. *Dosvid estetychnoho spryynnyattya i literaturna hermenevtyka*. Kyiv: Vyd-vo. Solomiyi Pavlychko "Osnovy", 2011. 624 s. (in Ukrainian).
8. Alterio M., McDrury J. *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge, 2003. 199 p. <https://doi.org/10.4324/9780203416655>
9. Bevins K.L., Howard C.D. Game mechanics and why they are employed: What we know about gamification so far", *Issues and Trends in Educational Technology*, 2018. 6(1). P. 58-84. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_bevins

10. Cruz, L., Manginelli, A., Parker, M. A., & Strahlman, H. (2018). Historia reimagined: Storytelling and identity in cross-cultural educational development. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(3), p. 1–11. [10.59236/td2018vol11iss3154](https://doi.org/10.59236/td2018vol11iss3154)
11. Jordan, E. S. & Stewart, L. S., (2024). "Narrative interventions: Power sharing and boundary crossing in action", *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 43(2), 7. <https://doi.org/10.3998/tia.3356>
12. Khaldi, A., Bouzidi, R. & Nader, F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learn. Environ.* 2023. P.10 <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
13. Sailer M., Hense J. U., Mayr S. K., Mandl H. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 69. P. 371–380.
14. Young, M. F., Slota, S. T., Travis, R., & Choi, B. (2015). Game narrative, interactive fiction, and storytelling: Creating a "time for telling" in the classroom. In G. P. Green & J. C. Kaufman (Eds.), *Video games and creativity* (pp. 199–222). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00010-2>

| Матеріал надійшов до редакції: 05.12.2025 р. | Прийнято до друку: 10.01.2026 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |

