

## Науково-методичний журнал

**Засновник та видавець:**  
комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

### **Головний редактор:**

**Сергій БУРТОВИЙ** – кандидат педагогічних наук, доцент комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

### **Заступники головного редактора:**

**Лариса ГОЛОДЮК** – доктор педагогічних наук, професор комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Юлія ФЕДОРОВА** – кандидат педагогічних наук, доцент комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

### **Відповідальний секретар:**

**Світлана ЄФІМЕНКО** – кандидат педагогічних наук комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

### **Редакційна колегія**

#### **Голова редакційної колегії:**

**Віталій ДМИТРУК** – кандидат філологічних наук, доцент комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

#### **Заступник голови редакційної колегії:**

**Антоніна КЕНДЮХОВА** – кандидат педагогічних наук, доцент комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

#### **Члени редакційної колегії:**

**Ольга ТКАЧЕНКО** – доктор педагогічних наук, професор комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Анатолій ТУРЧАК** – кандидат педагогічних наук, професор комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Тетяна МІСР** – доктор педагогічних наук, професор Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Україна)

**Ольга БЛЯКОВСЬКА** – доктор педагогічних наук, професор Львівського національного університету імені Івана Франка (Україна)

**Валентин САВОШ** – доктор педагогічних наук, доцент Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (Україна)

**Андрій СЕМЕЗ** – кандидат педагогічних наук, доцент комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Ганна СКРИПКА** – кандидат педагогічних наук комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Жанна ФЕДІРКО** – кандидат педагогічних наук комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Вікторія КОНДРАТОВА** – кандидат педагогічних наук комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Ніца ДАВИДОВИЧ** – доктор педагогічних наук, професор університетського центру Самарія, Аріель (Ізраїль)

**Ярослав ХАЧИНСЬКИЙ** – доктор педагогічних наук, професор Поморського університету в Слупську (Польща)

**Гжегош КОНЄЧНИ** – доктор суспільних наук Академії прикладних наук WSHIU, м. Познань (Польща)

### **Коректори:**

**Тетяна ШАБАЛІНА** – завідувач лабораторії інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

**Ольга СИНЕНКО** – методист лабораторії інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

### **Дизайн та верстка:**

**Тетяна ШАБАЛІНА** – завідувач лабораторії інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (Україна)

## ДО ВІДОМА АВТОРІВ

Редакція журналу приймає матеріали від авторів, авторів у співавторстві, колективів авторів в електронному варіанті у форматі Microsoft Word (шрифт: Times New Roman; розмір: 14 пунктів; інтервал: 1,5; поля: ліве – 2 см, праве – 1,5 см, верхнє і нижнє – 2 см), з обов'язковим їх роздрукуванням на одному боці аркуша формату А4, у двох екземплярах, з підписом автора на одному із них. Оптимальний обсяг матеріалу – до 12 сторінок. Текст набирається без переносів, на всю ширину сторінки. Сторінки не нумеруються. Якщо необхідно, використовуються парні лапки («»). При наборі тексту слід розрізняти символи дефісу (-) і тире (–). Посилання на джерела оформляти згідно з чинними вимогами ДСТУ.

Ілюстративний матеріал (фото, малюнки) потрібно подавати окремими файлами у форматі TIFF, JPEG.

*Автори наукових статей на початку подають УДК, анотацію (2-3 речення), ключові слова українською та англійською мовами.*

У матеріалі необхідно вказати повне прізвище, ім'я, по батькові автора, наукове звання, посаду, адресу.

За мовностилістичний рівень написання тексту, точність викладених фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій.

Думка редакції може не збігатися з думкою авторів. Редакція зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів.

Статті не рецензуються і не повертаються.

### ***Адреса редакції:***

КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені Василя Сухомлинського»,  
вул. Велика Перспективна, 39/63,  
м. Кропивницький, 25006

Рекомендовано до друку вченою радою  
КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені Василя Сухомлинського»  
(протокол від 31 березня 2026 року № 2)

Підп. до друку ..... Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Умов.друк.арк. 11,2  
Замовлення №.... Наклад ..... прим.

## У НОМЕРІ

### *Історія педагогіки, сучасна педагогіка: теорія, методика і практика*

#### **Ольга СУХОМЛИНСЬКА**

Василь Сухомлинський і питання про релігію:  
(репліка на публікації Ю. Митрофаненка).....4

#### **Юрій МИТРОФАНЕНКО, Андрій ДОМАРАНСЬКИЙ**

Вивчення творчості Юрія Яновського  
у Новій українській школі: інновації осмислення.....12

#### **Олена ВІКТОРИНА**

Зросійщення українських відфатових прізвищ  
Бандурист, Баштанник, Бляхар, Богомаз, Бондар,  
Бортник, Бровар, Вапняр, Винник суфіксальним  
способом.....16

#### **Ліна БУТЕНКО**

PISA-2025: основний етап проведення міжнародного  
дослідження якості освіти.....24

#### **Станіслав БІРЕЦЬ**

Мистецтво наставництва в екосистемі успіху:  
формування дослідницької траєкторії  
обдарованої дитини.....30

#### **Ярослав СИДОРЕНКО**

Між двома світами: ідеологема «Ост» як код  
української ідентичності в трилогії  
Уласа Самчука.....35

#### **Віталій ПАХОЛІВЕЦЬКИЙ, Вікторія ДОРОНЧЕНКО**

Особливості музичної спадщини української  
композиторки та педагогині Марини Долгіх.....41

#### *Модернізація змісту дошкільної та початкової освіти*

#### **Ольга ТКАЧЕНКО, Тетяна ПОПЕРЕЧНА**

Етнопедагогічна компетентність учителя  
початкових класів.....52

#### **Тетяна ГУЛА**

Загальнодержавний зовнішній моніторинг якості  
початкової освіти «Стан сформованості читацької та  
математичної компетентностей випускників  
початкової школи закладів загальної  
середньої освіти».....59

#### *Інформатизація освіти та технології освітнього процесу*

#### **Тетяна ЖЕЛІЗНОВА**

Безпечно цифрове освітнє середовище як основа  
трансформації сучасної освіти.....69

#### **Андрій ДРОБІН, Сергій БУРАГА**

Реалізація STEM-проектів як основа інтеграції  
предметів природничо-математичного  
циклу.....75

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**.....85

## **ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ І ПИТАННЯ ПРО РЕЛІГІЮ: (репліка на публікації Ю. Митрофаненка)**

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу ставлення Василя Сухомлинського до релігійної проблематики у 1950–1960-х роках у відповідь на публікації Ю. Митрофаненка в журналі «Педагогічний вісник» (Кропивницький) за 2018–2023 роки. Показано, що автор цих публікацій, розглядаючи тему «Сухомлинський і релігія», обстоює тезу про відсутність еволюції загальних педагогічних поглядів мислителя на освіту й виховання, однак не підтверджує її зверненням ані до педагогічних праць, ані до архівних джерел. Заперечуючи таке твердження, у статті наведено приклади гуманності й толерантності суджень В. Сухомлинського через аналіз його уявлень про духовність, ставлення до релігії та релігійного виховання. Зазначені підходи розглянуто на матеріалі епістолярної спадщини педагога – листів священнослужителів до нього, а також його кореспонденції з письменниками. На підставі проведеного аналізу зроблено висновок про тенденційність і недостатню аргументованість статей Ю. Митрофаненка, а також про брак у них належного історичного знання щодо 1950–1960-х років і педагогічної спадщини Василя Сухомлинського, пов'язаної з релігійною проблематикою.

**Ключові слова:** Василь Сухомлинський, Юрій Митрофаненко, школа, релігія, виховання, духовність, епістолярій.

**Abstract.** The article analyzes Vasyl Sukhomlynskyi's attitude toward religious issues in the 1950s–1960s in response to Yuriy Mytrofanenko's publications in the journal *Pedagogical Bulletin (Kropyvnytskyi)* from 2018–2023. The author of these publications, addressing the topic "Sukhomlynskyi and Religion," advances the thesis that there was no evolution in the educator's general pedagogical views on education and upbringing, yet fails to substantiate this claim with reference to pedagogical works or archival sources. Challenging this assertion, the article presents evidence of Sukhomlynskyi's humanistic and tolerant nature through an analysis of his understanding of spirituality, his attitude toward religion, and his approach to religious education. These approaches are examined in light of the educator's epistolary legacy – letters from clergy addressed to him, as well as his correspondence with writers. Based on the analysis, the article concludes that Mytrofanenko's publications are tendentious and insufficiently substantiated, and that they lack an adequate historical understanding of the 1950s–1960s and of Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogical legacy related to religious issues.

**Keywords:** Vasyl Sukhomlynskyi; Yuriy Mytrofanenko; school; religion; upbringing; spirituality; epistolary heritage.

**Вступ.** Сьогодні педагогічні часописи здебільшого функціонують як електронні, а не паперові видання. На їхніх сторінках представлено широкий спектр актуальних питань і проблем розвитку освіти – як у національному, так і в регіональному вимірах. Значно менше уваги, що цілком зрозуміло, приділяють історико-педагогічній проблематиці, віддаленій від сучасності на десятиліття. Водночас такі публікації наявні й, залежно від історичної доби, інтерпретують події або особистостей минулого в позитивному чи негативному ключі. Зазвичай, авторська позиція в подібних статтях не викликає сумнівів і нечасто стає об'єктом критичного осмислення.

Цією публікацією ми прагнемо поставити під сумнів, на жаль, усталену впродовж останніх десятиліть пострадянську традицію беззастережної довіри до друкованого слова,



висунутої ідеї чи концепції, яка сприймається як безумовна та така, що не потребує критичного прочитання. Саме цьому й присвячено пропонувану статтю.

**Постановка та обґрунтування проблеми.**

Сучасні динамічні реалії, ускладнені російсько-українською війною та перебуванням України в умовах воєнного стану, спонукають науковців до особливо обережного й виваженого осмислення історії педагогіки, передусім проблематики радянського

періоду, яка нині перебуває на периферії дослідницької уваги. Водночас українські вчені не повинні залишати поза фаховим аналізом публікації в педагогічній періодиці, присвячені цій добі, її постатям і тематичним аспектам.

Зокрема йдеться про статті Юрія Митрофаненка, опубліковані в часописі

«Педагогічний вісник» у 2018 і 2023 роках, які загалом можна окреслити тематикою «Сухомлинський і релігія». Оскільки зазначену проблему в педагогічній пресі порушено фактично лише цим автором, вона потребує наукового осмислення й докладнішого розгляду. Це тим більш актуально, що питання «релігія і суспільство» досі не було ґрунтовно осмислене в педагогічній та історико-педагогічній літературі, попри його очевидну значущість.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблематика релігійного виховання у спадщині Василя Сухомлинського не посіла помітного місця в науковому дискурсі періоду Незалежності України, тобто впродовж останніх трьох десятиліть. Про це свідчать два найповніші бібліографічні покажчики: «Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження» (2018) та «Міжнародні та всеукраїнські педагогічні читання “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю” (1993–2020)» (2022). Єдиним автором, який звертався до цієї теми, є Юрій Митрофаненко. У часописі «Педагогічний вісник» він опублікував дві статті: «Василь Сухомлинський – шістдесятник? Роздуми над статтею А. Б. Іванка про еволюцію суспільно-політичних поглядів педагога» (2018) [2] та «Релігійне питання в контексті педагогічної діяльності Василя Сухомлинського» (2023) [3]. Саме ці публікації становлять об'єкт подальшого аналізу.

**Метою статті** є об'єктивне осмислення теми «Сухомлинський і релігія», підставою для якого став критичний аналіз публікацій, опублікованих у часописі «Педагогічний вісник» (Кропивницький).

**Виклад основного матеріалу.** Часопис «Педагогічний вісник» упродовж багатьох років приділяє значну увагу постаті свого земляка – уродженця Кіровоградщини Василя Олександровича Сухомлинського. На його сторінках розглянуто різні аспекти творчого шляху педагога: діяльність як директора школи й учителя, а також вплив його ідей на розбудову сучасної школи в Україні та за її межами. Серед публікацій, присвячених спадщині Сухомлинського, наявні й статті Юрія Станіславовича Митрофаненка: «Василь Сухомлинський – шістдесятник? Роздуми над статтею А. Б. Іванка про еволюцію суспільно-політичних поглядів педагога» (2018) [2] та

«Релігійне питання в контексті педагогічної діяльності Василя Сухомлинського» (2023) [3].

Тематика цих публікацій, зосереджених на так званих «невідомих» або маловідомих сторінках життєвого шляху педагога – зміні прізвища, «закритті церкви», твердженні про відсутність еволюції його поглядів, – спонукає звернутися до цих текстів і проаналізувати авторську аргументацію. Водночас поза межами цього розгляду залишаємо сюжет про зміну прізвища, порушений як у зазначених статтях, так і в публікації І. Петренка та Н. Черткової «Нові штрихи до біографії В. О. Сухомлинського» в тому ж часописі (2023) [6]. Це питання, на наш погляд, не має безпосереднього стосунку до особистості й педагогічної діяльності Сухомлинського, а радше пов'язане з історією його родини. До того ж воно є другорядним і настільки непевним, що заводить авторів у площину припущень – чи то «Боруля», чи «Беруля», за аналогією з повістю Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля», – або ж у сферу конспірологічних побудов, які мало дотичні до аналізу творчої спадщини педагога.

На аналізі статей Ю. Митрофаненка зупинімося докладніше. Упродовж понад сорока років вивчення творчої спадщини Сухомлинського я жодного разу предметно не зверталася до проблеми його ставлення до релігії та атеїстичного виховання. Для цього існує низка причин.

По-перше, питання атеїстичного виховання належать до минулого, хоча в радянський період, зокрема за часів діяльності Сухомлинського у 1960-х роках і пізніше, вони посідали важливе місце в системі державної (комуністичної) ідеології, їх розглядали як окремий напрям виховної роботи, спрямований на формування світогляду. Про це, зокрема, свідчить навчальний посібник «Основи комуністичного виховання» (1962) [5, с. 197–243].

Починаючи з 1959 року в Україні при всіх закладах вищої освіти було створено кафедри наукового атеїзму, які після 1991 року трансформувалися в релігієзнавчі. Натомість у сучасному суспільстві атеїзм фактично опинився поза межами позитивного сприйняття, тоді як релігійний складник де-факто став елементом світогляду більшості населення й частиною повсякденного життя. Це відбувається попри те, що Україна є

світською державою, а освіта законодавчо відокремлена від церкви. Водночас релігія та релігійна ідеологія посідають помітне місце в науковому дискурсі й культурному просторі, тоді як поняття «атеїзм» сприймається з негативною конотацією як маркер радянського минулого і практично вилучене з активного наукового та публічного вжитку.

Сухомлинський дотримувався офіційної позиції та наголошував на необхідності атеїстичного виховання школярів «на міцному ґрунті науково-природничих і гуманітарних знань». Зокрема, він підкреслював: «У формуванні науково-атеїстичних переконань особливо важливо, щоб дитина й підліток активним, діяльним шляхом усвідомлювали сутність таких світоглядних ідей, як матеріальність світу, взаємозв'язок і зумовленість явищ» [8, с. 102–103].

Чи вважаємо ми сьогодні таку позицію виправданою – як у контексті панівної ідеології загалом, так і щодо поглядів Сухомлинського зокрема, який діяв у межах офіційного курсу? Відповідь радше негативна, особливо якщо йдеться про «войовничий атеїзм». Водночас слід зауважити, що після 1990-х років не з'явилося ані критичних, ані навіть описових досліджень творів Сухомлинського, присвячених цій проблематиці. Про це свідчить науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Міжнародні й всеукраїнські педагогічні читання “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю” (1993–2020)» (2022): із 3130 позицій жодна не порушує питання «Сухомлинський і атеїстичне (матеріалістичне) виховання» [4].

Водночас п. Митрофаненко не вдається до аналізу педагогічних текстів і фактично формулює проблему в різко звуженому вигляді, зосереджуючись на релігійних питаннях поза контекстом творчої спадщини педагога. Власне спадщина Сухомлинського не стає предметом розгляду; натомість увагу зосереджено на сюжеті про «закриття церкви в Павлиші», тобто в селищі, де педагог жив і працював.

При цьому автор значною мірою спирається на працю кіровоградського дослідника І. Петренка «Невідомі війни (церква та держава на Кіровоградщині в 20–60-і рр. ХХ ст.)» (2012), фактично переказуючи викладені в ній події. Йдеться про закриття

у 1961 році павлиської церкви під час хрущовської антирелігійної кампанії, коли храм потрапив під партійне рішення про вилучення культових споруд. На виконання цього рішення розпорядженням голови сільської ради церкву було закрито, попри спротив священника та релігійної громади. У приміщенні планували розмістити сільську бібліотеку.

Як це було заведено в радянській практиці, таке рішення мало отримати формальне підтвердження у вигляді «волевиявлення громадськості», що засвідчували підписи шести мешканців села, серед яких був і Сухомлинський. Керівництво Російської православної церкви, як зазначає Митрофаненко, погодилося на закриття храму «під тиском», тоді як Сухомлинський і жителі Павлиша, за логікою автора, діяли нібито без жодного зовнішнього примусу [3, с. 23].

Чи прикрашає Сухомлинського цей вчинок? Поза сумнівом, ні. Водночас варто зважати на те, що і він, і всі інші учасники цих подій – незалежно від того, на чиєму боці вони перебували – фактично були знаряддями загальнодержавної радянської політики, яку в ті роки послідовно й наполегливо здійснювали державні та партійні органи в межах антирелігійної кампанії.

Загалом стиль статей Ю. Митрофаненка виразно героїзує священнослужителя – як «борця за релігійне виховання», «впливового священника», «віруючу людину» – і водночас подає педагога в негативному світлі, використовуючи означення на кшталт «атеїст», «ця особистість». У такій інтерпретації відповідальність за закриття церкви покладено не на партійні та радянські органи, які діяли за погодженням із керівництвом Кіровоградської єпархії, а на так званих «підписантів» – шістьох мешканців села. Прикметно, що навіть у цьому переліку допущено неточність: прізвище однієї з «підписанток» подано як Г. Грищенко, тоді як правильно – Г. Гриценко. У підсумку ж винуватцем подій оголошено лише Сухомлинського.

Автор у своїй аргументації значною мірою відтворює зміст статті, опублікованої у 2018 році, в якій уперше навів цей приклад. Саме тоді він вступив у полеміку зі своїм колегою А. Іванком, своєрідно «відзначивши» таким чином сторіччя Василя Сухомлинського. На підставі викладених фактів, пов'язаних із закриттям церкви, автор доходить висновку про



«відсутність еволюції суспільно-політичних і педагогічних поглядів» педагога [2, с. 40].

Ю. Митрофаненко формулює безапеляційні й категоричні висновки, спираючись передусім на факт «закриття церкви в Павлиші». Не будучи фахівцем із радянського періоду, зокрема 1950–1960-х років, і, відповідно, не звертаючись до системного аналізу першоджерел та ширшого історичного контексту, він фактично ставить за мету піддати сумніву педагогічний внесок Сухомлинського загалом. Для цього автор довільно інтерпретує наявні історичні факти, здебільшого обмежуючись переказом праць інших дослідників, зокрема краєзнавця І. Петренка.

У своїх публікаціях Митрофаненко формулює п'ять запитань до А. Іванка щодо еволюції поглядів Сухомлинського й водночас бідкається, що Іванко пішов із життя, не встигнувши пояснити той чи інший факт. При цьому поза увагою автора залишається очевидне: відповіді на поставлені питання слід шукати не в інтерпретаціях окремих дослідників, а насамперед у текстах самого педагога, які й є головним джерелом для аналізу його світоглядних і педагогічних позицій.

Категорично не погоджуюся з твердженням про відсутність еволюції поглядів Сухомлинського. Розвиток і зміна світоглядних позицій властиві кожній людині – це природний процес особистісного й професійного зростання. У цьому сенсі показовим є життєвий шлях самого Ю. Митрофаненка – від футболіста до викладача й доктора наук.

Що ж до еволюції поглядів Сухомлинського в площині так званого «релігійного питання», то слід зважати на конкретні історичні обставини. Безперечно, він не мав змоги здійснити публічний перегляд власних позицій, подібний до того, який відбувся у творчості Олеса Гончара чи інших шістдесятників – І. Драча, Д. Павличка та ін., які в добу «перебудови» й «гласності» радикально переосмислили написане раніше, як не сказати «перевзулися». Сухомлинський помер у 1970 році, проживши лише п'ятдесят років, сповнених драматичних випробувань: Голодомору, війни, тяжкого поранення, відбудови повоєнної руїни. Та то таке, до «релігійного питання» не прикладеш.

Але це все заспів. Далі пропоную звернутися до епістолярної спадщини Сухомлинського, яка дає підстави говорити про еволюцію його

поглядів у релігійній проблематиці. З цією метою використано не опубліковані тексти, що пройшли ідеологічний контроль офіційних інстанцій, а матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), де зберігається особовий архів педагога (Фонд 5097, опис 1, опис 2).

В описі 2 знаходимо справу № 66 під назвою «Листи В. О. Сухомлинському від священнослужителів. 1968–1970 рр.». Серед матеріалів справи виокремлюємо листи священнослужителя І. В. Тихановського – усього десять. Відповіді самого Сухомлинського не збереглися, однак зміст листування можна реконструювати на підставі наявних матеріалів. Так, у листі від 18 січня 1969 року священник відповідає на кілька запитань, порушених Сухомлинським. Він зазначає: «На превеликий жаль, я не зможу стати для Вас свого роду консультантом з таких важливих питань, як життя і смерть; смерть і безсмертя, тим більше про все це належить розмірковувати дуже точною науково-релігійною мовою, викладати ці поняття в світлі Священного писання і праць Учителів Церкви і все це ув'язувати, поєднувати з сучасною наукою і висловлювати все це в поняттях, доступних сучасному образу мислення. Я розумію, що тільки таке висвітлення цих питань може бути якимось чином використано для написання Вами статті для наукового журналу. А розглядати ці питання на більш низькому рівні і викладати загальновідомі істини християнської релігії в звичайному традиційному викладі, та ще мовою і поняттями минулого століття, як це зазвичай відбувається в церковних проповідях духовних академій і семінарій, – все це мало підходить для слуху, читання і розуміння сучасної людини. Я, звичайно, цим не хочу сказати, що релігійні поняття неможливо ув'язати з сучасною наукою і пояснити їх образами і поняттями сучасності. Все це можливо і з успіхом зробити, але справа в тому, що таким чином виходить розширення питань, заданих Вами. Вони дуже серйозні й не так прості, щоб на них відповісти в двох словах у вигляді простого граматичного правила» [9]. Далі в листі автор розкриває християнський погляд на безсмертя.

В іншому листі, відповідаючи на питання Сухомлинського про виховання дітей в сім'ї священника, він пише: «Повертаючись до

теми про Наташу [донька], хочу повідомити, що ніякої релігійної освіти чи навчання до неї не застосовую і взагалі вважаю, що в наш час, у сучасних умовах і обставинах дуже важко проводити спеціальне релігійне виховання і навчання в сім'ї. І проводити його потрібно дуже обережно, уміло, тактовно і ні в якому разі не застосовуючи насилля, погрози чи фанатизм. Краще за все, я вважаю, що потрібно проводити в сім'ї загальнолюдське виховання дитини, в загально визнаних моральних принципах, а це буде ні що інше, як звичайне релігійно-моральне виховання. Вводити ж дитину в щось подібне до певної спеціалізації релігійних понять, навиків, звичаїв, зовнішніх проявів – це, на мою думку, вносить в душу дитини, що перебуває в дитячому садку, школі, свого роду роздвоєність, яка буває більш болісною для дітей, ніж для дорослих, які можуть вміло, тактовно і не погіршив проти істини і чесності, зберегти щось при собі...» [10].

Тихановський на запитання Сухомлинського: «Чи не відмовилася теологія від погляду на життя, як на тимчасовий, крихкий, перехідний світ?» відповідає: «Потрібно відзначити заради істини, хто б ми не були, віруючі чи невіруючі – Людина і весь оточуючий світ – все це дійсно тимчасове (тлінне), хитке, нестабільне, минуще. Тільки в ці останні слова [не варто] вкладати фарисейського презирства, приниження образу людини і світу, в якому вона живе. ...Слова Христа – як висловлення істини, істинного стану справ в людині і світі, на це очі людини не закривають і не пропонують їй свого роду рожеві окуляри або якесь марево (фата-моргана). ...Оптимізм в усіх його проявах, в усьому – і до людини (хоча б вона була грішна і низька), і до нашої землі, природи, суспільства (які б вони були недосконалі) ми маємо ставитися з любов'ю і піклуванням, з бажанням вдосконалення... хоча ми в цьому світі і смертні, і наш світ минулий, але ми повинні любити один одного, любити і вдосконалювати природу і весь світ, в якому живемо» [11].

На мою думку, Василь Олександрович не випадково підтримував листування зі священнослужителями. Питання морально-етичного виховання посідали чільне місце в його педагогічній спадщині; він постійно звертався до роздумів про сенс життя і смерті [7]. У цьому контексті педагог потребував

іншого, позаідеологічного погляду – з боку релігійної людини, для якої ці проблеми становлять основу світогляду.

На той час – і значною мірою навіть сьогодні – педагогічних джерел, що осмислювали ці питання, було вкрай обмаль. Водночас спілкування із представниками духовенства відкривало можливість діалогу, навіть за умови розбіжності переконань. Такий обмін думками ґрунтувався на взаємній повазі й уважному ставленні до співрозмовника.

Порушивши тему «Сухомлинський і релігія» в 2018 р., Ю. Митрофаненко пов'язав її з постаттю Олеса Гончара. Зокрема, він зазначає: «У 1968 році, в розпал кампанії проти роману “Собор” Олеса Гончара, Сухомлинський написав авторові листа підтримки». Цей лист, віднайдений А. Іванком в епістолярії педагога [2, с. 40], Митрофаненко інтерпретує як своєрідне «каяття».

У публікації 2023 року автор знову повертається до цієї теми, однак уже в розширеному форматі. До того ж він не лише заперечує наявність еволюції поглядів Сухомлинського, а й без належних підстав ототожнює педагога з негативним персонажем роману «Собор» [3, с. 27].

Василь Олександрович листувався з Олесем Гончаром упродовж 1968–1969 років. Це листування жодним чином не може слугувати свідченням «визнання гріха» чи «каяття за причетність до руйнування храму в рідному Павлиші» [там само]. Подібна інтерпретація фактично зводить зміст кореспонденції обох адресантів до релігійної проблематики, яка, зауважимо, в листах узагалі не порушувалася. Натомість Сухомлинський широ захоплювався романом «Собор» і в одному з перших листів звертався до Гончара зі словами: «Прочитав, знаю, перечитую Ваші твори; читання Ваших творів дає щасливі години духовної повноти життя. Читав (точніше: тричі прочитав) “Собор”. Відверто скажу: прекрасний, патріотичний твір; я з великим болем прочитав деякі критичні статті, в яких замість розумного аналізу – “рознос”, кимось, без сумніву, “запрограмований”. Висловлюю особисте побажання: якщо будете “добробляти” твір, не погасить того внутрішнього вогню, яким так багатий Ваш “Собор”. Час іде, твір Ви написали не на рік, час покаже справедливість одного іспанського прислів'я: був би Христос, а христородавці знайдуться (це про деяких критиків – авторів пасквілів)» [1, с. 215].

Після відповіді письменника на свого листа Сухомлинський пише: «Бачимо важливу місію педагога-вихователя в тому, щоб утвердити в юних душах любов до рідної мови, почуття слова. До речі, на прохання редакції журналу “Українська мова і література в школі” я написав статтю “Любов до рідного слова”, думаю, що стаття буде опублікована; хотілося б, щоб її не шліфували.

Здатні мислити вчителі відчувають ту величезну відповідальність, яка накладається на нас історією, народом за майбутнє нашої мови, літератури, культури. Від нас і тільки від нас (та ще від дошкільних працівників) у вирішальній мірі залежить те, полюбить чи не полюбить дитина рідну мову, утвердиться чи не утвердиться в її душі одне з найтонших інтелектуальних почуттів – почуття слова, почуття краси, чистоти мови; те почуття, збагнувши яке людина не може спокійно чути перекрученого, спотвореного слова. Це нині для нас особливої ваги проблема. Мова належить, на мій погляд, до тих речей, які спочатку треба полюбити, а потім – знати. Боляче стає, коли доводиться чути: мова – найлегший предмет шкільного навчання.

Яка це прикра помилка, яку велику шкоду приносить те, що цей погляд поділяє багато вчителів, батьків. Викладання мови – найважча, найскладніша справа. Бо це не просто передача знань. Це передусім виховання. Виховання розуму, строю мислі, різьблення і ліплення найтонших рис духовного обличчя людини» [1, с. 219–220].

Судячи з цих та й інших листів, Сухомлинський розглядав «Собор» як підмурок, цеглинку, на якій має виростати свідомість, ідентичність українського народу, української культури, тобто значно ширше й глибше, ніж релігійність, про яку тоді, в 1968р. годі й згадувати.

А щодо храму в Павлиші, то Василь Олександрович згадував про нього в листі до Віктора Терена (Віктора Тарана – політика, письменника, поета, випускника Павлівської середньої школи). Вітаючи свого учня з виходом поетичної збірки «Причетність» (1969), педагог зазначив: «А в церкві – буде народний музей. Будуть і хороші образи (ікони). Якби Ви допомогли ось у чому: щоб кожен український художник прислав для музею нашого бодай невеличку свою картину» [1, с. 227].

В одному з листів Віктора Терена до

Сухомлинського від 18 червня 1969 р. йдеться, серед іншого, й про церкву. Він пише: «Шановний Василю Олександровичу! ...Свого часу я отримав Вашого листа, де Ви писали, що церкву не можна розглядати лише як релігію, що сьогодні це перш за все багатюща скарбниця народної культури. Ніби продовжуючи свою думку в життя, Ви плекали надію на створення музею народного мистецтва.

Ось чому було б дуже корисно для загальної справи, аби Ви, Василю Олександровичу, написали статтю, де б якраз і виклали ці слушні думки» [1, с. 224].

На доповнення до наведених епістолярних матеріалів вважаю доречним звернутися й до власних спогадів. Школа в Павлиші розташована приблизно за чотириста метрів від церкви. У минулому частина одноповерхових шкільних приміщень слугувала класами церковноприходської школи (за часів Сухомлинського там були початкові класи). Квартира родини Сухомлинських, як відомо, була розташована в центральному корпусі школи.

Відтак із дворічного віку й до закінчення навчання (1948–1964) я зростала в безпосередній близькості до церкви. У дитячі роки ми гралися на церковному подвір’ї, часто заходили до храму; я була свідком різних подій – вінчань, відспівувань, святкувань релігійних свят. Ніхто не забороняв мені цього, і я ніколи не чула від батька жодних зауваг із цього приводу.

Будинок, у якому мешкали священники, був поруч зі шкільним подвір’ям, і ми, школярі, нерідко спостерігали цікаві побутові сцени із життя панотців та їхніх родин. У 1960-і професія священника (якщо в цьому випадку доречно вживати таке означення) не мала високого суспільного престижу, тому духовні особи часто змінювалися – з яких саме причин, сказати важко. У пам’яті ж збереглися лише окремі постаті, чия поведінка помітно вирізнялася на загальному тлі.

У недільні вечори шкільне подвір’я зазвичай стихало. Я часто бачила батька, який сидів на лавці поруч зі священником; вони тихо розмовляли, вели спокійну бесіду. З огляду на запитання, які батько порушував у листах до священнослужителів, можна припустити, що тем для розмов у них було чимало.

Сам момент припинення функціонування церкви як культурної споруди я не пам’ятаю: не було ані публічних виступів, ані маніфестацій.

Моя бабуся з маминого боку, яка мешкала з дідусем неподалік від школи, була глибоко віруючою людиною й відвідувала кожен службу. Після закриття церкви вона ходила молитися – досить далеко – до приміщення під церкву, розташованого у великій сільській хаті. Туди я, звісно, не ходила і не знаю, як там відбувалися богослужіння.

У бабусиній хаті (дідусь віруючим не був) висів іконостас, постійно горіла лампадка; вона молилася і вдома. На церковні свята – найбільше запам'яталися Великдень і Масниця – ми всією родиною приходили до них у гості на святковий обід.

**Висновки та перспективи дослідження.** Подані міркування є реакцією на статтю Ю. Митрофаненка, присвячені В. Сухомлинському, в яких життєвий і творчий шлях педагога інтерпретується крізь призму післязнань та сучасних політичних уявлень, що призводить до інструментального використання історії. Викликає запитання й редакційна політика часопису «Педагогічний вісник», який опублікував обидві згадані статті в ювілейних випусках, присвячених Сухомлинському, не запропонувавши альтернативної позиції щодо порушених проблем.

У перспективі дедалі виразніше постає потреба в об'єктивному й незаангажованому підході до осмислення історії педагогіки та персоналістики, зокрема в контексті різних етапів радянського періоду. Йдеться передусім про теми, аналіз яких потребує безпосереднього звернення до оригінальних текстів і архівних джерел як основи науково виважених висновків.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василь Сухомлинський і його кореспонденти: епістолярна спадщина на тлі доби : наук.-попул. довід. Електрон. вид. Вінниця : Твори, 2025. 531 с. URL: [https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Vasyl\\_Sukhomlynsky\\_and\\_his\\_correspondents-2025.pdf](https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Vasyl_Sukhomlynsky_and_his_correspondents-2025.pdf).
2. Митрофаненко Ю. С. Василь Сухомлинський – шістдесятник? Роздуми над статтею А. Б. Іванка про еволюцію суспільно-політичних поглядів педагога. Педагогічний вісник : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 2018. № 1–2 (45–46). С. 39–41. URL: <https://drive.google.com/file/d/1aBg5Vnzbfcqg7cNz4zKtMvhAxs69ZXeR/view>.

3. Митрофаненко Ю. Релігійне питання в контексті педагогічної діяльності Василя Сухомлинського. Педагогічний вісник : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 2023. № 1–2 (59–60). С. 21–28. URL: <https://journal.koippo.kr.ua/index.php/ped/issue/view/21/21>.

4. Міжнародні та всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» (1993–2020) : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вінниця : Твори, 2022. 487 с. URL: [https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/pedahohichni\\_chytannya\\_pokazhchyk-2022.pdf](https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/pedahohichni_chytannya_pokazhchyk-2022.pdf).

5. Основы коммунистического воспитания : учебное пособие. Москва : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1962. 447 с.

6. Петренко І., Черткова Н. Нові штрихи до біографії В. О. Сухомлинського. Педагогічний вісник : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 2023. № 1–2 (59–60). С. 61–65. URL: <https://journal.koippo.kr.ua/index.php/ped/issue/view/21/21>.

7. Сухомлинська О. В. Дитина і питання про смертність: підхід Василя Сухомлинського. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2017. № 91. С. 134–141. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/26193>.

8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані твори в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1. С. 55–208.

9. Тихановський І. В. Лист. ЦДАВО України. Ф. 5097. Оп. 2. Спр. 66. Арк. 9 зв. Рукопис.

10. Тихановський І. В. Лист. ЦДАВО України. Ф. 5097. Оп. 2. Спр. 66. Арк. 19. Рукопис.

11. Тихановський І. В. Лист. ЦДАВО України. Ф. 5097. Оп. 2. Спр. 66. Арк. 12 зв. Рукопис.

#### REFERENCES

1. Vasyl Sukhomlynskyi i yoho korespondenty: epistoliarna spadshchyna na tli doby : nauk.-popul. dovid. Elektron. vyd. Vinnytsia : Tvory, 2025. 531 s. URL: [https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Vasyl\\_Sukhomlynsky\\_and\\_his\\_correspondents-2025.pdf](https://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Vasyl_Sukhomlynsky_and_his_correspondents-2025.pdf). [in Ukrainian].
2. Mytrofanenko Yu. S. Vasyl Sukhomlynskyi – shistdesiatnyk? Rozdumy nad statteiu

A. B. Ivanka pro evoliutsiiu suspilno-politychnykh pohliadiv pedahoha. Pedahohichni visnyk : KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho». 2018. № 1–2 (45–46). S. 39–41. URL: <https://drive.google.com/file/d/1aBg5Vnzbfcg7cNz4zKtMvhAxs69ZxeR/view>. [in Ukrainian].

3. Mytrofanenko Yu. Relihiine pyttannia v konteksti pedahohichnoi diialnosti Vasylia Sukhomlynskoho. Pedahohichni visnyk : KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho». 2023. № 1–2 (59–60). S. 21–28. URL: <https://journal.koippo.kr.ua/index.php/ped/issue/view/21/21>. [in Ukrainian].

4. Mizhnarodni ta vseukrainski pedahohichni chytannia «Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi z suchasnistiu» (1993–2020) : nauk.-dopom. bibliohr. pokazhch. Vinnytsia : Tvory, 2022. 487 s. URL: [https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/pedahohichni\\_chytannya\\_pokazhchyk-2022.pdf](https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/pedahohichni_chytannya_pokazhchyk-2022.pdf). [in Ukrainian].

5. Osnovy kommunisticheskogo vospitaniya : uchebnoe posobie. Moskva : Gos. izd-vo polit. lit-ry, 1962. 447 s. [in Russian].

6. Petrenko I., Chertkova N. Novi shtrykhy do biohrafii V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni visnyk : KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho». 2023. № 1–2 (59–60). S. 61–65. URL: <https://journal.koippo.kr.ua/index.php/ped/issue/view/21/21>. [in Ukrainian].

7. Sukhomlynska O. V. Dytna i pyttannia pro smertnist: pidkhid Vasylia Sukhomlynskoho. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. 2017. № 91. S. 134–141. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/26193>. [in Ukrainian].

8. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoj osobystosti. Vybrani tvory v 5 t. Kyiv : Rad. shk., 1976. T. 1. S. 55–208. [in Ukrainian].

9. Tykhanovskyi I. V. Lyst. TsDAVO Ukrainy. F. 5097. Op. 2. Spr. 66. Ark. 9 zv. Rukopys. [in Ukrainian].

10. Tykhanovskyi I. V. Lyst. TsDAVO Ukrainy. F. 5097. Op. 2. Spr. 66. Ark. 19. Rukopys. [in Ukrainian].

11. Tykhanovskyi I. V. Lyst. TsDAVO Ukrainy. F. 5097. Op. 2. Spr. 66. Ark. 12 zv. Rukopys. [in Ukrainian].

## **ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ЮРІЯ ЯНОВСЬКОГО У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ІННОВАЦІЇ ОСМИСЛЕННЯ**

**Анотація.** Авторами проаналізовано Єлисаветградське народне повстання 1918 р., яке стало історичною основою повісті Юрія Яновського «Байгород». У цій публікації здійснюється пошук відповіді на питання, до чого не розкритого літературознавцями: чи мав головний герой повісті «Байгород» прототипа і хто ним був? На підставі залучення нових фактів, віднайдених в архівах, та матеріалів тогочасної преси, припущено, що прототипом Кіхани, головного героя повісті, є Шура (Олександр) Козинцев, студент Земського реального училища, в якому навчався і Юрій Яновський. На користь власної версії автори пропонують аналіз відповідних уривків повісті з описом реальних подій, висвітлених на шпальтах преси, знаходять подібність між літературним героєм та його прототипом.

**Ключові слова:** Нова українська школа, повість, Байгород, народне повстання, прототип, Юрій Яновський.

**Abstract.** The author analyzes the Yelisavetgrad People's Uprising of 1918, which became the historical basis of Yuri Yanovsky's story «Baygorod». This post looks for an answer to a question not previously revealed by literary critics: whether the protagonist had a prototype of Baygorod and who he was. Based on the attraction of new facts found in the archives and materials of that time, it is assumed that the prototype of Kihana - the protagonist of the story is Shura (Alexander) Kozintsev, a student of Zemsky Real School in which he studied, Yuri Yanovsky - author of the story «Baygorod». In favor of his own version, the authors compares relevant passages from the story with the description of real events, covered in the press, finds a similarity between the literary hero and his prototype.

**Keywords:** New Ukrainian School, story, Baygorod, popular uprising, prototype, Yuri Yanovsky.

**Вступ.** Повість «Байгород» – один із найзагадковіших та найромантичніших творів Юрія Яновського. Історичною основою повісті стали події Народного повстання 1918 р. у Єлисаветі (Єлисаветграді), які було проаналізовано одним із авторів цієї статті у кількох публікаціях [6; 7].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вперше цю повість надрукували в 1927 р. у журналі «Ваплите» і вона майже відразу потрапила під цензуру. Коли ж у 90-х роках заборону на друк було скасовано, то твір став об'єктом уваги та аналізу таких літературознавців як Володимир Кобзар [5], Володимир Панченко [8], Юрій Шевельов [11, с. 136], Григорій Гусейнов [2, с. 221-222]. У 2018 р. колектив кропивницьких та київських дослідників підготував ґрунтовну літературно-історичну розвідку, присвячену цій повісті [10]. Її автори розкрили своєрідний «код Юрія Яновського», який у трагічному для українців 1933 р. занотував: «і думав я не тільки те, про що писав у



книгах» [8, с. 88]. Дослідники розв'язували проблему, яку Ю. Яновський поставив на сторінках повісті «Байгород»: «Суто наукова мова нашої розвідки має показати, як легко повставати і як тяжко потім фахівцям і вченим домішувати сюди історії, що її хватило б для десяти єгипетських династій» [10, с. 69].

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Після виходу цієї книги під назвою «Таємниці «Байгорода» Юрія Яновського», під час презентацій та відгуків на видання, авторському колективу доводилося чути питання: хто ж був прототипом Кіхани, одного з головних героїв повісті «Байгород»? Це ще одна загадка, яку Юрій Яновський запропонував майбутнім читачам та дослідникам: «Кому ми присвячуємо героя? Починаючи з цього місця, ми розкрили свої наміри. Тобі дивно читачу? Ти морщиш чоло?» [10, с. 35].

В. Панченко припустив, що прототипом Кіхани міг

бути сам Ю. Яновський. Зокрема, в книзі «Морський рейс Юрія III» він писав: «Мабуть, Яновський 1919 р і справді був багато чим був схожий на свого Кіхану з «Байгорода», заглибленого в хмари романтичного юнака, якому хочеться бути сильним, благородним лицарем як у любові, так і боротьбі повсталих байгородців» [8, с. 19]. За сюжетом повісті Кіхана є одним з героїв повстання, який загинув від кулі анархіста-кулеметника. На підтвердження версії Володимира Панченка була й думка краєзнавця Сергія Плачинди про те, що Юрій Яновський був не лише свідком, а й учасником повстання як член санітарної дружини [9].

**Мета статті.** Здійснити літературознавчий та історичний аналіз тексту та встановити прототипа головного героя повісті. Спробуємо подискутувати з В. Панченком: знайомим літературознавцем, фахівцем біографії та творчості Ю. Яновського та запропонувати читачеві власну версію. Для цього повернемося до тексту повісті та використаємо матеріал, віднайдений на шпальтах газети «Голос Юга», що виходила в Єлисаветграді в 1918 р. і багато писала про події «Народного повстання» 1918 р.

Наукова новизна та результати дослідження полягають у встановленні реального прототипу головного героя повісті «Байгород» Кіхани.

Для досягнення поставленої мети дослідження автори послуговувалися міждисциплінарними методичними оптиками: історичного та літературознавчого аналізу тексту повісті «Байгород» та матеріалів місцевої преси, у яких йшлося про події «Народного повстання» 1918 р. у Єлисаветграді.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реалізацію заявленої мети дослідження варто почати з уривку, у якому Юрій Яновський змальовує Кіхану: «Герой наш – іще юнак зовсім. Він юнак, з якого, може ще виросте лицар» [10, с. 35]. Натяк на вік Кіхани ми вбачаємо в історії його кохання з Лізою, якій дев'ятнадцять років. Ліза мріє про кохання і чекає сильного юнака: «О, коли б мені сильний юнак! Я чекаю його всі дні!» [10, с. 39]. Згідно з сюжетом повісті Кіхана став одним з лідерів повстання та героїчно загинув.

Гортаючи шпальти газети «Голос Юга» за 1918 р., вдалося натрапити на некролог, який дозволив обґрунтувати власну версію стосовно того, кому ж Юрій Яновський присвятив свого героя. Але перш ніж використати цей матеріал,

повернімося до сторінок «Байгорода». Одним з епізодів повісті є опис бою єлисаветградців з анархістами, який відбувся в березні 1918 р. у самісінькому центрі міста. В пошуках джерел, які б дозволили розкрити історичну картину повстання містян проти більшовиків та анархістів, вдалося відшукати три описи цієї сутички. Перша – літературна Юрія Яновського, в якій єлисаветградці беруть верх над анархістами. Містяни вдало атакували вантажівку ворога та захопили потрібну їм зброю. Кіхана зробив перший влучний постріл і став одним з героїв сутички: «Перша ця перемога дала до півтора десятка винтовок, кулемета й десяток гранат, з якими їхали анархісти» [10, с. 64].

Дві інші версії цього бою належать перу одеських та єлисаветградських журналістів, які доводять його достовірність. Ось інформація з часопису «Вісник Одеського земства» від 9 березня 1918 р.: «Загони авіаційного дивізіону та робітники заводу Ельворті на автомобілях із кулеметами вступили в боротьбу з панцерником Никифорової. Бій відбувся на розі вулиць Дворцової та Миргородської (нині Театральна та Шульгиних). Авіатори кинули ручну гранату, а потім розпочалася перестрілка, яка тривала чверть години. Із наближенням вечора тривога посилюється» [10, с. 108].

Єлисаветградський часопис «Голос Юга» відзначив, що в цій сутичці загинув перший учасник народного повстання: «Щедро заплатило населення нашого міста данину тому демону руйнування та зла, який налетівши ураганом, забрав свою велику жертву. Загинули десятки людей, серед яких були й діти, й квітучі юнаки, й люди зрілого віку. Одні загинули випадково, але більшість самі пішли назустріч небезпеці, вставши на захист міста.

Хотілося б відзначити першу вирвану смертю жертву. Першим, хто віддав своє життя для захисту міста від набігу злочинної зграї, це Шура Козінцев. Він віддав їй, квітучу та чарівну, на порозі своєї дев'ятнадцятої весни. Запальний та рішучий, він, при перших чутках про небезпеку для міста кинувся в лави, тоді ще небагатьох захисників. Не зважаючи своїх сил, не усвідомлюючи, який спротив він може вчинити, не припускаючи розходження слова й діла, він вирішив бути там, де дають відсіч насильству.

Його бачать в бігу з рушницею в руках, стримують, прохають повернутися, але

він – весь зрив та прагнення – кидається в автомобіль авіаційного загону, який проїжджав поруч, який за декілька хвилин зустрінеться з панцирником анархістів. Панцирник обсипав відкриту вантажівку кулеметним вогнем. Дві смертоносні кулі пронизали йому горло, його заносять до найближчого лазарету й за декілька хвилин молоде квітуче життя відлітає навіки...

Він лише в минулому році закінчив місцеве реальне училище й готувався в університет, але доля вирішила інакше» [1].

На нашу думку, саме Шура Козінцев і був прототипом Кіхани. По-перше, літера «к», з якої починається його прізвище, співпадає з ім'ям головного героя «Байгороду». По-друге, вони обидва юнаки дев'ятнадцяти років. По-третє, як і герой повісті Кіхана, Козінцев гине від кулі кулеметника. Цитуємо Юрія Яновського: «Варто тепер кулеметчикові надушити курок, щоб Кіхану одразу пронизали кулі... Обличчя помертвіло. Кіхана провів по ньому рукою і глянув на руку чи не лишилося там крейди. Кулеметчик присів до кулемета і надушив курок... Пронизані кулеметними кулями груди Кіхани віддали всю свою кров... Йому в уяві став кулеметчик, що надушив курок... Кіхана був мертвий. Тіло лише витяглося на тім місці, де його зупинив кулеметчик» [10, с. 89, с. 93, с. 94]. На нашу думку, смерть головного героя від кулі кулеметника, про яку Юрій Яновський згадав кілька разів, є не випадковістю, а поінформованістю про обставини смерті його ровесника Шури Козінцева.

Спостерігаємо також подібність образів Кіхани в повісті Юрія Яновського та рис характеру Шури Козінцева, про які згадував автор некрологу. Ю. Яновський наділяє свого героя рисами Дон Кіхота і робить його «небожем славного ламанчця» і дає йому перша ім'я «дядька» – Кіхана. [10, с. 35]. Автор некрологу так само виокремив у Олександра Козінцева риси головного героя роману Сервантеса, якому властиві шляхетність та самопожертва: «За юнацьким поривом та гарячковістю вже можливо було розгледіти в ньому риси мужнього характеру, який не пасує перед небезпекою і не схиляється грубій

силі...» [1]. Невідомий автор некрологу сподівається, що смерть Олександра Козінцева вплине на суспільство й «настане неминучий злам в людських серцях і однією з причин буде мученицьки пролита кров таких жертв як Шура Козінцев» [1].

Крім того, маємо ще один аргумент на користь цієї версії. У некролозі «Пам'яті Шури Козінцева» згадувалося, що він навчався в Земському реальному училищі, тобто в тому закладі, у якому здобув освіту Юрій Яновський! Ознайомлення зі списками учнів реального училища підтвердило цей факт. Олександр Олександрович Козінцев дійсно закінчив Земське реальне училище в 1917 р. [3, арк. 1зв; 4, арк. 15]. Юрій Яновський, який достатньо достовірно описав події «Народного повстання» та, ймовірно, був його учасником, навряд чи не міг не знати про це! В Єлисаветградському часописі «Голос Юга» друкувалися прізвища загиблих, серед яких був і Олександр Козінцев [1]. Учасників повстання поховали неподалік від Земського реального училища на плацу Кавалерійського училища у братській могилі. У Єлисаветграді планували на честь захисників міста встановити два пам'ятники на добровільні внески та за рахунок коштів місцевого самоврядування. Зміна влад у 1918 р. завадила цьому, а в 1919 р. білогвардійці, які певний час контролювали Єлисавет, знищили місце поховання на плацу. В 1920 р. до влади в Єлисаветграді повернулися більшовики, які стерли з людської пам'ятки згадки про героїв «Народного повстання», бо не могли пояснити той факт, що робітники й селяни повстали проти «робітничо-селянської влади».

**Висновки.** Ми не можемо стверджувати, що Юрій Яновський читав некролог з газети «Голос Юга». Невідомо, чи були знайомі Олександр Козінцев та Юрій Яновський, хоча різниця у віці між ними була всього два роки, але чимало подібностей образів Кіхани та Козінцева дозволяють припустити, що, можливо, саме героїчна смерть Олександра Козінцева надихнула Юрія Яновського на написання повісті «Байгород», а головний герой – Кіхана був посвятою йому.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Голос Юга. 1918. 8 (21) березня.
2. Гусейнов Г. Піщаний Брід та його околиці. Дніпропетровськ : Арт-прес, 2007. 492 с.
3. Державний архів Кіровоградської області (ДаКіро). Ф. 60, оп. 1, спр. 283
4. ДаКіро. Ф. 60, оп. 1, спр. 302.
5. Кобзар В. Подорож у Байгород. Кіровоградська правда, 1982. 25 липня.
6. Митрофаненко Ю. «Народне повстання» 1918 р. в Єлисаветграді. Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України: збірник наукових праць. Київ, 2006. Вип. 32. С. 95 – 125.
7. Митрофаненко Ю. Аксіологічний контекст історичної прози Юрія Яновського: традиції трактування та інновації осмислення. Літопис Волині. 2023. № 28. С. 141 – 146. URL: <https://litopys.volyn.ua/index.php/litopys/article/view/422>
8. Панченко В. Морський рейс Юрія Третього. Кіровоград, 2004: ПВЦ Мавік, 148 с.
9. Плачинда С. Юрій Яновський. Київ: Дніпро, 1967. 279 с.
10. Таємниці Байгорода Юрія Яновського. Літературно-історична розвідка / упор. Б. В. Стасюк. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018, 204 с.
11. Шевельов Ю. Я, мені, мене (і довкруги). Спогади у 2 т. Харків, Нью-Йорк, 2001. Ч. 1: В Україні.

## ЗРОСІЙЩЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ВІДФАХОВИХ ПРИЗВИЩ БАНДУРИСТ, БАШТАННИК, БЛЯХАР, БОГОМАЗ, БОНДАР, БОРТНИК, БРОВАР, ВАПНЯР, ВИННИК СУФІКСАЛЬНИМ СПОСОБОМ

**Анотація.** У статті простежено виникнення деяких українських відфахових прізвищ, а саме: Бандурист, Баштанник, Бляхар, Богомаз, Бондар, Бортник, Бровар, Вапняр, Винник. Детально проаналізовано процес їх зросійщення суфіксальним способом. З метою більш вагомого обґрунтування теорії щодо зросійщення цих прізвищ дібрано з архаїчних лексикографічних джерел низку спільнокоренових слів в українській мові.

**Ключові слова:** антропоніми, прізвища, лексикографічні джерела, зросійщення, суфікс, формант.

**Abstract.** The article traces the emergence of some Ukrainian professional surnames, namely: Bandurist, Bashtannyk, Blyakhar, Bogomaz, Bondar, Bortnyk, Brovar, Vapnyar, Vynnyk. The process of their Russification by suffixation is analyzed in detail. In order to more strongly substantiate the theory of the Russification of these surnames, a number of cognate words in the Ukrainian language were selected from archaic lexicographical sources.

**Keywords:** anthroponyms, surnames, lexicographical sources, Russification, suffix, formant.

### Вступ.

Прізвища – окремий клас антропонімів, який, на відміну від сучасних імен українців, має виразно національний характер. Він сформувався двісті років тому, переважно оснований на лексемах того періоду, зберіг їх у своєму складі. З огляду на це у ХХІ столітті прізвища, на відміну від імен, відображають історичні, побутові та інші реалії життя українців минулих століть. Ю. Редько виокремлює чотири основні лексико-семантичні групи прізвищ, які утворені 1) від імен; 2) за місцем проживання або за походженням; 3) за соціальною приналежністю або за постійним заняттям; 4) від якоїсь індивідуальної ознаки (найчастіше фізичної чи психічної властивості) їх першоносія [17, с. 8].

### Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.

Для того, щоб виникло прізвище, у мові має бути твірне слово. Його відсутність може свідчити або про те, що це історизм або архаїзм, або про виникнення прізвища в іншій мові. У першому випадку можна, користуючись лексикографічними джерелами, художніми текстами, документами минулих століть, віднайти його. У другому – антропонім часто зазнає фонетичних, словотвірних, орфографічних, акцентуаційних та інших змін. Якщо говорити про прізвища українського походження, то значна частина їх зазнала



русифікації. В. Горпинич так пояснює основні її чинники: «Під впливом соціально-політичних, правових і культурних факторів, що діяли протягом довгого часу на території України, частина національних прізвищевих ознак зникла, а їхня структура спотворювалася, і натомість вкорінювалися інонаціональні риси. Часто це відбувалося внаслідок низького професіоналізму, некомпетентності, низької культури службових працівників. Це призвело до спотворення прізвищ у юридичних документах, а під їхнім впливом і у повсякденному вживанні» [2, с. 4]. Якщо в прізвищі навмисно чи випадково припускалися декількох помилок, як, до прикладу, в таких: *Алейніков(а)*, *Бандарєв(а)*, *Бартніков(а)*, *Горбарьов(а)* [18] тощо, тоносіям прізвища важко встановити його етимологію. Деякі щиро вважають, що при наявності в антропонімі формантів *-єв(а)*, *-єв(а)*, *-ов(а)* вони автоматично стають «велікоросами». Можна навести приклади з художньої літератури, як зросійщували українські прізвища: «Семенові *Товкаченкову* (се бачь *Товкаченко* ставь *Товкаченковимъ*) давь Богъ груди високі, то оце коли старший порівняє москалівъ, самъ и зайде з боку, дивится, та було оце й крикне: «*Товкаченковъ!* Ховай груди... флангового не видно» («Салдатка», Д. Мордовцев, 1861 р.); «Прозивався він *Кавун*; і як назве було копитан *Кавуновим*, то

він і просить, щоб його так не величав, бо я, каже, свого отецького прізвища не цураюсь» («Дівоче серце» П. Куліш, 1861 р.); «Я тобі докажу, що я – Євфросина *Рябкова*, а не якась Оленка Скавичівна» («На кожум'яках», І. Нечуй-Левицький, 1875 р.); «Не *Сірко*, а *Серков!*», «Проня Прокоповна *Серкова*», «Я Свирид Петрович *Галахвастов!*» («За двома зайцями», М. Старицький, 1883 р.); «Вам до вподоби, Мино, *Мазєнін?*» («Мина Мазайло», М. Куліш, 1928 р.). Багато людей навіть не здогадуються, що їхнє прізвище – спотворена форма автентичного українського ймення. Вважаємо, що актуально досліджувати зросійщення українських прізвищ, адже це не тільки лінгвістична розвідка, а й важливий крок до відновлення нашої історичної пам'яті та національної ідентичності. Саме тому важливо студіювати всі групи прізвищ, а особливо цікавими будуть відфахові. Прізвища, утворені від назв професій, слугують «живим архівом», що демонструє розвиток ремесел, промислів та торгівлі в різних регіонах. У сучасному глобалізованому світі зростає інтерес до власного коріння. Розуміння етимології прізвища допомагає людині відчувати зв'язок із поколіннями, усвідомити спадковість родинної майстерності та зберегти культурний код свого народу.

Л. Кравченко стверджує: «Більшість апелятивів на позначення професії чи заняття вийшли зі сфери загального вжитку, тому що зникли народні ремесла, які не витримали конкуренції з промисловістю й занепали. Однак такі архаїчні лексеми збереглися й дійшли до нашого часу в складі власних назв, зокрема в прізвищах» [10, с. 88].

Значну кількість українських прізвищ деформували, дописавши до них суфікси. Ю. Редько з цього приводу зазначає: «Прізвища на *-ин/ -ін*, так як і антропоніми на *-ов, -ев*, часом важко відрізнити від аналогічних російських прізвищ. Тому критеріями для визначення належності прізвища до українських є насамперед національність його носія та лексична база передсуфіксальної частини» [16, с. 81]. Дійсно, в українській мові присвійні прикметники творяться від іменників I відміни за допомогою суфіксів *-ин* (після голосного та апострофа – *-ін*), від іменників II відміни – *-ів* (після голосного та апострофа – *-іє*), тому при встановленні походження мови, у якій виникло прізвище, це може дезорієнтувати. Але в українській

антропоніміці за допомогою присвійних суфіксів утворювалися прізвища переважно від імен, наприклад: *Гриців, Леськів, Стецьків* тощо, а від назви фаху для номінації сина використовували суфікс *-енко*: *Бондаренко* «сынъ бочара» [1, с. 59], *Броваренко* «сынъ пивовара» [1, с. 62], *Винниченко* «сынъ винокура» [1, с. 77], *Коваленко* «сынъ кузнеца» [1, с. 187]; доньки – *-івн-а*: *Бондарівна* «дочъ бочара» [1, с. 59], *Броварівна* «дочъ пивовара» [1, с. 62], *Винниківна* «дочъ винокура» [1, с. 77], *Ковалівна* «дочъ кузнеца» [1, с. 187]; дружини – *-их-а*: *Коваліха* «жена кузнеца» [1, с. 187], *Котляріха* «жена мѣдника» [1, с. 193] або *-к-а*: *Бондарка* «жена бочара» [1, с. 59], *Винничка* «жена винокура» [1, с. 77]; учнів – *-ук, юк*: *Ковальчукъ* «подмастерье кузнеца» [1, с. 187], *Котлярчукъ* «ученикъ мѣдника» [1, 193], *Шевчукъ* «ученикъ, работникъ сапожника» [1, с. 397].

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Л. Кравченко в монографії «Українська ономастика» присвятила проблемі перекручування антропонімів цілий розділ «Варіантність прізвищ». Там мовознавиця окреслила проблеми орфографічного та акцентуаційного варіювання. Зазначила, що «Деякі перекручування або фонетичні зміни прізвищ подобалися і самим носіям, бо, на їхню думку, негарні родинні прізвища завдяки цим змінам перетворювалися в нейтральні, втрачаючи повністю мотиваційну основу колишніх прізвищ» [10, с. 59].

А. Поповський у статті «Зросійщення українських прізвищ» проаналізував питання умов й причин спотворення українських прізвищ, зокрема, зазначив: «Задля цього велася ретельна прізвищева деформація спадкових антропонімів українців у плані наближення до російських на фонетичному, акцентуаційному, орфоепічному та граматичному рівнях» [15]. Дослідник підібрав чимало документальних прикладів щодо змушеної русифікації українських прізвищ.

Зараз в інформаційному просторі з'явилася низка дописів, присвячених цій темі, до прикладу, ось така [14], однак у них здебільшого висвітлюють соціальні проблеми або наводять загальновідомі приклади. Оскільки в україністиці відсутні праці з детальним аналізом процесу зросійщення, вважаємо тему пропонованої розвідки **актуальною**.

**Об'єкт дослідження** – відфахові українські прізвища.

**Предмет дослідження** – зросійщення українських відфахових прізвищ суфіксальним способом.

Отже, **мета** розвідки – виявити, як відбувався процес впливу російської мови на українські відфахові прізвища. Проаналізувати виникнення таких прізвищ в українській мові, довести, що вони не могли утворитися в російській.

**Джерельна база.** Наявність прізвищ в українській мові визначали за допомогою сайту «Рідні – генеалогічне товариство. Карти поширення прізвищ України» [18]. Потім виявили назви фахів, від яких утворилися прізвища та спільнокореневі лексеми, в архаїчних словниках. Особливо цінні найдавніші джерела, а саме: «Словник української мови», матеріали до якого зібрав П. Білецький-Носенко в 1830-1840 рр., однак царська цензура заборонила друк видання, тому світ мав змогу з ним ознайомитися більше як через сто років [1]; «Словарь малороссійских словъ, содержащихся в Энеиде, с русским переводом» І. Котляревського, укладений у

1842 р. [9]; «Словарь малороссійских идиомовъ» М. Закревського, який вийшов друком у 1861 р. [5]. Інші словники було укладено на декілька десятиліть пізніше. Дуже важливо, що в передмовах майже всіх видань указано, що праці диференційного характеру, тобто лексикографи не залучали до аналізу слова, які були в обох мовах. Ось як про це говорить М. Закревський: «Въ составъ словаря вошли только тѣ Украинскія (Малороссійскія) слов кои отличны отъ Русскихъ» [5, с. 253]. Це є ще одним підтвердженням думки, що значну кількість українського походження було зросійщено. У розвідці під час цитації збережено оригінальну мову й орфографію джерел, враховуючи значки наголосів; літери, яких вже нема в абетці, а саме: ъ, ѣ. Це зроблено з метою уникнення спотворення інформації зі старовинних джерел, тому що будь-який переклад передає неточно оригінальну інформацію.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Прізвище *Бандурист* утворилося від загальної назви *бандурист* «вмілець грати на бандурі» [8, с. 66]. Слово походить із грецької мови *πανδοῦρα* «цитра», яке було запозичене, мабуть, з Лідії [6, с. 133]. В українських

словниках ХІХ-початку ХХ ст. це слово зафіксовано з таким поясненням російською: *бандуристь* «музикантъ, играющий на цытре» [1, с. 50]; *бандуриста* «рапсодъ, народный пѣвецъ, поэтъ, малороссійскій трубадуръ» [5, с. 259]; *бандуриста* «играющий на бандурѣ и поющій подъ нее; трубадуръ, менестрель» [13, с. 5]; *бандуриста, бандурист, бандурник* «бардъ» [20, с. 14]; *бандуриста* «трубадуръ» [23, с. 125]; *бандурник* 1) «мастеръ, дѣлающій бандуры», 2) «бандурист» [3, с. 26]; *бандуриста, бандурист, бандурник* «бард» [7, с. 17], *бандуриста* «игрок на бандуре» [7, с. 139], *бандуриста* «рапсодъ» [7, с. 398], *бандуриста* «трубадур» [7, с. 473]. Також у словниках розтлумачено саме поняття цього музичного інструмента: *бандура* «гитара, цитра съ итальянскими, кишечными струнами» [1, с. 50]; *бандура* «музыкальный инструментъ, родъ гитары съ 9, иногда 20 и болѣе струнами» [5, с. 259]; *бандура* «музыкальный инструментъ въ родѣ торбана; съ металлическими струнами» [13, с. 5]; *бандура* «музыкальный инструментъ въ родѣ гитары» [3, с. 26]. Були в українській мові й інші спільнокореневі слова: *бандурний* «принадлежащій, относящійся къ бандурѣ» [3, с. 26]. Отже, підібрані матеріали дозволяють зробити висновки, що в російській мові не було ні назви цього музичного інструменту, ні лексеми, що позначала б людину, яка на ньому грає, ні інших спільнокореневий слів, тому прізвище *Бандуристов(а)*, *Бондуристов(а)* [18] можна вважати зросійщенням.

Загальна назва *баштанник* «баштановод, вмілець вирощувати баштан» [8, с. 72] перейшла в антропонім *Баштанник*. Це запозичення з турецької мови *bostan* «город» походить від перс. *bōstan* «город, сад; баштан», пов'язаного з *bō* «запах» [6, с. 156]. Це слово вдалося виявити в архаїчних словниках: *баштанник* 1) «хозяинъ бакши», 2) «сторожъ при бакшѣ» [3, с. 35]; *баштанник* «бакчевикъ, бакчевникъ» [20, с. 12]; *баштанник* «бакчевикъ, бакчевникъ» [7, с. 15]; *баштанник* «бакчевикъ» [19, с. 14]. В українській мові є номінація на позначення місця, яким володів або на якому працював представник цього фаху: *баштан* «часть поля или огородъ, засаженные огурцами, арбузами, дынями, тыквами и тому подобнымъ» [1, с. 52]; *баштанъ* «большой огородъ для арбузовъ, огурцовъ, дынь и проч.» [5, с. 261]; *баштан* «бакча» [20, с. 12]; *баштанъ* «бакча» [26, с. 6];

*баи́тан* «бакша» [3, с. 35]; *баи́тан* «бакча» [7, с. 15]; *баи́тан* «бакча» [4, с. 5]; *баи́тан* «бак[х]ча, бакча» [19, с. 14], а також низка інших спільнокореневих слів: *баи́танний*, *баи́тановий* «принадлежачій, относящійся къ бакшѣ» [3, с. 35]; *баи́тановий* «бакчевой» [7, с. 16], *баи́танище*, *баи́танисько* «поле, де був баштан» [7, с. 321]; *баи́танний*, *баи́тановий* «бакчевой» [19, с. 14]. Таким чином, прізвища *Баи́танников(а)*, *Баи́танніков(а)*, *Баи́таников(а)*, *Баи́таніков(а)* [18] українського походження, зросійщені додаванням суфікса *-ов* до чоловічих прізвищ і форманта *-ов(а)* до жіночих.

Прізвище *Бляхар* утворилося від назви фаху *бляхар* «фахівець робити посуд з бляхи-заліза, крити дахи залізом-бляхою» [8, с. 90]. Слово *бляха* через польську мову запозичено з німецької; свн. *blēch*, нвн. *Blēch*, споріднене з *blīk* «сітка шолома», псл. *blъskъ*, укр. блиск [5, с. 216]. В українських словниках ХІХ-початку ХХ ст. це слово зафіксовано з таким перекладом російською: *бляхарь* «торговець жестью или листовымъ желѣзомъ» [13, с. 11]; *бляхárь* «жестяникъ» [20, с. 220]; *бляхárь* «жестяныхъ дѣлъ мастеръ» [21, с. 93]; *бляхárь* «жестяникъ» [25, с. 117]; *бляхárь* 1) «жестяникъ, жестяныхъ дѣлъ мастеръ, 2) «кровельщикъ» [3, с. 77]; *бляхárь* «кровельщикъ (залізом)» [7, с. 173]; *бляхárь* «жестяныхъ дѣлъ мастеръ» [6, с. 191]; *бляхárь* «жестяникъ» [4, с. 102]; *бляхárь* «жестяникъ» [19, с. 379]. В українській мові є низка спільнокореневих слів до назви цього фаху: *бляха* «металлическая досечка, бляха», *бляхований* «чеканенный, покрытый жестью» [5, с. 264]; *бляшánка* «жестянка», *бляшáний* «жестяной» (Правоб.) [11, с. 40]; *бляха* «жесть», *бляшánка* «жестянка», *бляшáний* «жестяной», *бляхувáти* «покрывать жестью» [7, с. 109]; *бляха* «жесть», *бляшáний* «жестяной», *бляхувáты* «покрывать, обивать жестью» [25, с. 117]; *бляха* 1) «металлическая пластинка, металл въ листахъ», 2) «жесть», 3) «кровельное желѣзо», 4) «родъ четырехугольной сковороды изъ листового желѣза, противень», 5) «бляха, знакъ (у сотскаго и пр.)», *бляхівка* «жестянка емкостью в один литр», *бляхárня* «жестяной заводъ», *бляхárський* «принадлежачій, свойственный жестянику», *бляхárство* «ремесло жестяника», *бляхувáти* 1) «покрывать жестью», 2) «украшать металлическими пластинками», 3) «у Котляревскаго употреблено въ значеніи: чеканить, выковывать изъ металла» [3, с.

77]; *бля́ха* «жесть», *бляхувáти* «покрывать жестью», *бляхований* «покрытый жестью», *бляшánка* «жестянка», *бляшáний* «жестяной», *бляшáнковий* «жестяночный» [7, с. 109]; *бляхárня* «жестяной заводъ» [7, с. 114]; *бляха* «противень» [7, с. 380]; *бляшánка* «жестянка» [25, с. 117]; *бляшánка* «жестянка», *бляшáний* «жестяной», *бляшáний* «жестяной», *бляшáнковий* «жестяночный» [4, с. 102]; *бляхárня* «жестяной заводъ» [4, с. 108]; *бляшánка* «жестянка», *бляхувáти* «покрывать бляхою», *бляхований*, *побляхований* «покрытый, ушитый бляхою», *бляшáнковий* «жестяночный», *бляшáний* «жестяной» [19, с. 379]. Отже, прізвище *Бляхаров(а)* [18] не могло виникнути в російській мові, оскільки там не було такого твірного слова.

Антропонім *Богомаз* похідний від загальної назви *богомаз* «ікономаляр» [8, с. 92]. Слово утворене основоскладанням *Бог+мазати* (малювати), так українці жартівливо або зневажливо називали іконописців, які неякісно роблять свою роботу. У стародавніх словниках зафіксована ця лексема з відповідним тлумаченням російською: *богомáзь* «плохой живописецъ» [5, с. 264]; *богомáз* (що малює образи і то, що продає їх) «иконникъ» [20, с. 306]; *богомáз* 1) «иконписецъ», 2) «плохой живописецъ, маляръ» [3, с. 79]; *богомáз* «живописецъ, що малює образи, аби-який» [7, с. 109]; *богомáз* «иконникъ» [4, с. 149]. Уважаємо, що прізвища *Богомазов(а)*, *Багамазов(а)* [18] зросійщені, до українського антропоніма дописали суфікс *-ов*, а в жіночому варіанті – формант *-ова*.

*Бондар* – прізвище, яке утворилося від назви фаху *бондар* «фахівець робити бочки, діжки і т.п.» [8, с. 97]. Слово споріднене із бодня «діжка з кришкою» псл. *\*bъdъnъ* [5, с. 221]. Дані лексикографічних праць минулих століть підтверджують, що це слово було в українській мові, а російською перекладають інакше: *бóндарь* «обручникъ, бочаръ» [5, с. 265]; *бóднаръ* «обручникъ, бочаръ» [5, с. 604]; *бондарь* «обручникъ, бочаръ» [9, с. 4]; *бóндарь* «бочаръ; дельводѣля» [1, с. 59]; *бóндарь* «бочаръ» [11, с. 6]; *бóндарь* «бадейщикъ» [20, с. 11]; *бóндарь* «бочаръ» [20, с. 44]; *бóндарь* «кадочникъ» [21, с. 1]; *бóндарь* «бочаръ» [26, с. 15]; *бóднаръ* «бочаръ» [3, с. 81]; *бóндарь* «бочаръ» [3, с. 86]; *бóндарь* «бадейщикъ» [7, с. 15]; *бóндарь* «ведерникъ» [7, с. 39]; *бóндарь* (що робить утори) «зауторщикъ» [7, с. 130]; *бóндарь* (що робить діжки) «кадочникъ»

[7, с. 152]; *бóндарь* «бадейщикъ» [4, с. 5], «бочарь» [4, с. 18]; *бóндарь* «кадочникъ» [4, с. 155]; *бóндар* «бадейщик» [19, с. 13]; *бóндар* «бочар» [19, с. 55]; *бóндар* «зауторщик» [19, с. 517]; *бóндар, бóднар* «кадник, кадочник» [19, с. 674]; *бóндар* «купор, купорщик» [19, с. 883]. У деяких перекладних словниках пояснюють назву предмета, який робили люди цього фаху: *бóдня* «кадка съ крышею и съ замком, которая служитъ вмѣсто сундука» [1, с. 58]; *бóдня* «кадка съ замкомъ, въ которой хранятся лучшія вещи» [5, с. 264]; *бóдня* «кадь съ крышкою и замкомъ» [13, с. 12]; *бóдня* «бочка (для храненія имущества, съ крышкою)» [11, с. 6]; *бóдня* «кадка з покрышкою і замкомъ» [21, с. 3]; *бóдня* «кадка или родъ улья съ крышкою и замкомъ» [3, с. 81]; *бóдня* «кадка з покрышкою і замкомъ» [7, с. 152]; *бóдня* «кадка (долбленая, с крышкою и замкомъ)» [19, с. 673-674]. Крім цього, в українській мові є ще низка спільнокореневих слів: *бондárня* «бочарня», *бондárить* «бочарить, бочарничать» [20, с. 44]; *бондárство* «бочарное ремесло», *бондарювáння* «занятие бочарством», *бондарювáти* «заниматься бочарствомъ», *бóндарський* «бочарській», *бондárня* «бочарня, мастерская бочара» [3, с. 86]; *бондárня* «бочарня» [7, с. 30]; *бондárня* «ведерная» [7, с. 39]; *бондárня* «бочарня», *бóндарський* «бочаный», *бóндарство*, *бондарювáння* «бочарничанье» [19, с. 55]. Таким чином, прізвища *Бондарев(а)*, *Бондарєв(а)*, *Бондаренков(а)*, *Бондорєв(а)*, *Бандарєв(а)* [18] можна вважати зросійщеними.

Загальна назва бортник «бжоляр, пчоляр» [8, с. 102] перейшла в антропонім Бортник. Номінація походить від борть «вулик у дуплі», псл. *\*b\*ytъ* з вихідним значенням «проріз, щілина», від іє. *\*bher-* «ударяти, колоти, різати, терти» [6, с. 235-236]. Назву цього фаху і спільнокореневі вдалося знайти в небагатьох джерелах: *бóртник* «пчеловодъ в лісі, що користується дикими бджолами» [22, с. 224]; *борть* «улей въ деревѣ» [11, с. 168], *борть* «улей въ деревині» [23, с. 149], *борть* «улей (в деревині)» [7, с. 484], однак вони є давніми й надійними. Пов'язуємо нечасте фіксування слова з тим, що назва цього фаху мала декілька синонімів: *бджоляр*, *пасічник*; номінація невеликого помешкання для бджіл також мала декілька назв: *вулик*, *колóдка*, *пень*, великий – *стоян*, маленький – *бучóк*, для роїв – *ройовик*, *ройóвня*, лежачий – *лэжень* [23, с. 149]; *вулик*, *вулий*, *колóдка*, *пень*, (великий)

*стоян*, (маленький) *бучóк*, (для роїв) – *ройовик*, *ройóвня*, (лежачий) *лэжень* [7, с. 484]; *вулик*, *пень*, *колóда* [4, с. 503], що сприяло їхньому розпорошенню. Однак в українській мові це слово було, а в сусідній ні, тому прізвища *Бортников(а)*, *Бортніков(а)* [18] зросійщені.

Прізвище *Бровар* утворилося лексико-семантичним способом від назви *Бровар* «пивовар» [8, с. 107]. Це давнє запозичення через польське посередництво з німецької мови; свн. *brouwer* «пивовар» [6, с. 261]. У архаїчних словниках української мови це слово є, а для росіян його відповідно перекладають: *бровáрникъ* «пивоваръ» [5, с. 267]; *броварь* «пивоваръ» [9, с. 4]; *бровáрникъ* «пивоваръ» [13, с. 13]; *бровáръ* «пивоваръ» [1, с. 61]; *бровáрникъ* «пивовар» [11, с. 102]; *бровáрник* 1) «пивоваръ»; 2) «рабочій на пивоваренномъ заводѣ» [3, с. 100]; *бровáръ*, *бровáрник* «пивовáръ» [22, с. 36]; *бровáрникъ* «пивоваръ» [7, с. 293]; *бровáръ*, *бровáрникъ* «пивоваръ» [4, с. 307]; *бровáръ*, *бровáрник* «пивовар» [19, с. 2006]. У нашій мові утворилися спільнокореневі слова: *бровáръ* «пивоварня» [1, с. 61]; *бровáрня* «пивоварня» [5, с. 267]; *броварь* «пивоварня» [13, с. 13]; *бровáръ* «пивоварня» [11, с. 102]; *бровáрний*, *бровáрський* «пивоварный», *брóвар*, *брóварь*, *бровáрня* «пивоварный заводъ» [7, с. 293]; *бровáрство* «пивоварство», *бровáрний* «пивоварный», *бровáръ*, *бровáрница*, *бровáрня* «пивоварня» [3, с. 100]; *бровáръ*, *бровáрня* «варня» [7, с. 37]; *бровáрство* «пивовареніє», *бровáрський*, *бровáрний* «пивоварний» [7, с. 293]; *бровáрня* «пивоваренный завод» [4, с. 108]; *бровáрство*, *бровáрництво* «пивовареніє, пивоварство», *бровáрня*, *бровáрница* «пивоварня», *бровáрний*, *бровáрський* «пивоварный», *броварювáти* «пивоварничать» [19, с. 2006] і навіть виникла назва населеного пункту *Бровари* [12, с. 70]. Отже, прізвища *Броварєв(а)*, *Броварьов(а)*, *Броворов(а)* [18] зросійщені, оскільки в їхній мові не було і нема такого слова-основи.

Відназви фаху вапняр лексико-семантичним способом виникло прізвище *Вапняр*. Так називали людину, яка добувала вапняк і випалювала з нього вапно. Слово походить з псл. *варьно*, похідне від *варь* «фарба» [6, с. 329-330]. Українські лексикографи минулих століть зафіксували назву цього фаху з відповідним перекладом російською:

*вапня́р* «известникъ» [20, с. 294]; *вапня́р* 1) «приготовляющий известь», 2) «возящий известь» [3, с. 125]; *вапня́р* «известникъ» [7, с. 140]. Виникли в українській мові слова на позначення самої породи: *вапняк* (камінь, маючий в собі вапну) «известнякъ» [20, с. 294]; *вапняк* «известняк» [3, с. 125]; *вапняк* (камень) «известняк» [7, с. 140]; *вапняк* «известняк» [25, с. 58]; *вапняк* «известняк» [19, с. 579] і продукту випалювання з неї: *ва́нна* «известь» [1, с. 68]; *ва́нна* «известь» [5, с. 273]; *ва́нно* «известь» [11, с. 49]; *ва́нна* «извѣсть» [13, с. 122]; *ва́нна* «известка» [20, с. 294]; *ва́нна*, *вапно́* «известь» [3, с. 125]; *вапно́*, *ва́нна* «известка, известь» [7, с. 140]; *ва́нна* «известь» [25, с. 58]; *ва́нна*, *вапно́* «известь, известка» [19, с. 579]. Вдалося знайти в словниках назви місць, пов'язаних із роботою людей цього фаху: *вапнярка* 1) «мѣсто добыванія извѣсти», 2) «извѣстковый складъ» [13, с. 122]; *вапнярка* «известковая яма, печь» [20, с. 294]; *вапнярка* «печь для выжигания извести» [3, с. 126], *вапѣльня* «печь для выжигания извести», *вапнище* «известковая копь» [3, с. 125]; *вапнярка*, *вапѣльня* «известковая яма, печь» [7, с. 140]. Крім цих, в українській мові виникла низка спільнокорених слів: *ва́пенный*, *ва́пняный* «извѣстный» [1, с. 68]; *пова́пленный* «окрашенный, оштукатуренный» [5, с. 273]; *вапѣнный*, *вапняный* «известковый» [11, с. 49]; *вапновий*, *вапнявий* «извѣстковый» [13, с. 122]; *вапняний*, *вапнястий*, *вапнистий* «известковый» [20, с. 294]; *вапѣльник* «приготовляющий известь», *вапѣнник* «приготовляющий известь», *ва́пенный* «известковый, извести», *вапнистий* «известковый, багатий известью», *вапнити* «штукатурить, белить известью», *вапнува́ння* «штукатурка, побелка известью», *вапняний* «известковый, извести», *вапняковий* «известковый, извести», *вапнува́ти* «штукатурить, белить известью» [3, с. 125]; *вапнястий* «известковый, багатий известью», [3, с. 126]; *вапнянець* «известковый шпатель», *вапняний*, *вапнястий*, *вапнистий* «известковый, известный», *вапнити* «известковать» [7, с. 140]; *вапняний*, *вапнистий* «известковый» [25, с. 58]; *вапнець* «калій» [25, с. 65]. Цю основу можна знайти й в українській топонімії: *Вапнярка* – 1) населені пункти у Вінницькій та Одеській обл.; 2) річка, л. Петрівця л. Дунаю. Етимологи стверджують, що ці назви виникли семантичним способом від апелятива

*вапнярка* [11, с. 89]. Наявність в українській мові значної кількості спільнокорених слів до назви фаху, яку ми аналізуємо, і відсутність їх у сусідній свідчать про те, що прізвище *Вапняров(а)* [18] зросійщене.

Антропонім *Винник* утворився від загальної назви фаху *винник* «знавець робити вино» [8, с. 136]. Укладачі етимологічного словника стверджують, що псл. *vinu* – ранне запозичення з латинської мови; іє, \**uoip-* «вино» походить з якоїсь мови стародавніх культур середземноморських островів Малої Азії та Кавказу III–II тисячоліття до н. е. [6, с. 377]. В архаїчних перекладних словниках української мови знаходимо це слово з таким поясненням російською: *винник* «винокуръ» [1, с. 77]; *винникъ* «винокуръ» [5, с. 279]; *винник* «винокуръ» [11, с. 11]; *винник* «винокуръ» [20, с. 80]; *винник* «винокуръ» [3, с. 173]; *винник* «винокуръ» [7, с. 45]; *винник* «винокуръ» [4, с. 30]; *винник* «винокур» [19, с. 108]. В українській мові виникло і слово на позначення місця, де працювали люди цього фаху: *винниця* «винокуренный заводъ; винокурня» [1, с. 77]; *винницья*, «винокурня» [5, с. 279]; *винниця* «винокурня» [11, с. 11]; *винниця* «винокуренный заводъ» [13, с. 126]; *винниця* «винокуренный заводъ; винокурня» [20, с. 80]; *винниця* 1) «винокурня», 2) «виноградникъ» [3, с. 173]; *винниця* «винокуренный заводъ, винокурня» [7, с. 45]; *винниця* «водочный завод» [4, с. 108]; *винниця* «винокурня» [19, с. 108]. Лексикографи минулих століть зафіксували й інші спільнокореневі слова до назви цього фаху: *винничный* «присвоенный къ винокуренному заводу» [1, с. 78]; *винецъ* «алкоголь» [13, с. 126]; *винникува́ти* «быть винокуромъ», *винницький* «винокуренный» [3, с. 173]; *винниця* «ренсковой погребеъ» [7, с. 406]; *винникува́ти* «быть винокуроромъ», *винництво* «винокурение» [19, с. 108]. Цю основу українці використали і в топонімії. Зокрема, відомо декілька крупних міст, назви яких утворилися від неї. *Винники* – місто у Львівській області; засн. у 2-й пол. XIII ст. Ойконім постав унаслідок трансонімізації родової назви людей на прізвище *Винник*, в основі якого апелятив *винник* «винокур» [3, с. 173], «той, хто виготовляв горілку і спирт» [24, с. 441] [12, с. 120]. *Винниця* – місто, обласний центр; уперше згадується з XIV ст. Ойконім виник семантичним способом від апелятива *винниця* «винокурня», «виноградник» [3, с. 173], «підприємство, де

виготовляли горілку і спирт; гуральня» [24, с. 441] [12, с. 128]. Отже, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що спільнокореневі слова цього словотвірного ряду поширені в українській мові, а в російські були відсутні в минулі століття. Цей факт підтверджує припущення, що прізвища *Винников(а)*, *Вінніков(а)*, *Винніков(а)*, *Вінников(а)*, *Вінік(ова)* [18] зросійщені.

#### **Висновки.**

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновки, що росіяни агресивно впливали на антропонімічну систему українців, а саме на прізвища. У розвідці досить детально проаналізовано українські відфатові прізвища *Бандурист*, *Баитанник*, *Бляхар*, *Богомаз*, *Бондар*, *Бортник*, *Бровар*, *Вапняр*, *Винник*, які були русифіковані за допомогою суфіксального способу. У переважній більшості це суфікс **-ов**: *Бандуристов(а)*, *Бондуристов(а)*, *Баитанников(а)*, *Баитанніков(а)*, *Баитаников(а)*, *Баитаніков(а)*, *Бляхаров(а)*, *Богомазов(а)*, *Багамазов(а)*, *Бондаренков(а)*, *Бортников(а)*, *Бортніков(а)*, *Броварьов(а)*, *Броворов(а)*, *Вапняров(а)*, *Винников(а)*, *Вінніков(а)*, *Вінніков(а)*, *Вінніков(а)*, *Вінік(ова)*; значно рідше **-ев**: *Бондарев(а)*, *Бондорев(а)*, *Броварев(а)*; **-єв**: *Бондарєв(а)*, *Бандарєв(а)*. Ці прізвища не могли виникнути в російській мові, оскільки там не було назви фаху, від якої вони утворилися б.

**Перспектива.** Перспективним вважаємо декілька напрямів подальшого дослідження. По-перше, досить цікавою є тема походження українських прізвищ загалом, відфатових зокрема, це сприятиме розумінню того, які спеціальності були в минулому. По-друге, дослідження саме зросійщення українських прізвищ. Це дозволить людям з перекрученими прізвищами зрозуміти краще своє походження.

#### **Список умовних скорочень:**

до н. е. – до нашої ери, засн. – заснований, іє. – індоєвропейська, л. – лівий, нвн. – новонімецька, свн. – середньовірна німецька, ст. – століття, обл. – область, перс. – перська, Правоб. – Правобережжя, проч. – прочее, пол.

– половина, – псл. – праслов'янська, укр. – українська.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Білецький-Носенко П. Словник української мови: словник/ підготував до видання В.В. Німчук; відп. ред. К. К. Цілуйко. Київ: Наук. думка, 1966. 419 с.
2. Горпинич В. О. Прізвища степової України: словник. Дніпропетровськ : ДДУ, 2000. 408 с.
3. Словарь української мови : у 4 т. / упорядкував Б. Грінченко. Київ, 1907–1909. Т.1. 1907. 494 с.
4. Дубровський В. Словник московсько-український: словник. Київ: Рідна мова, 1918. 545 с.
5. Закревський М. Словарь малороссійскихъ идиомовъ / Сост. Николай Закревский // Старосветский бандуриста. Кн. 3. Москва: В Унив. тип., 1861. С. 255-615;
6. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / О. Мельничук та ін. Київ, 1982. Т. I. 631 с.
7. Іваницький С., Шумлянський Ф. Російсько-український словник: словник. Київ: Обереги, 2006. 528 с.
8. Ірклієвський В. Етимологічний словник українських прізвищ: словник. Мюнхен, 1987. 903 с. URL: <https://archive.org/details/ukrsurnames/page/n1/mode/2up> (дата звернення 17.02.2026).
9. Котляревський І. Словарь малороссійскихъ словъ, содержащихся в Энеиде, с русским переводом // Виргилиева Энеида, на малороссійский языкъ переложенная И. Котляревскимъ. Харьков: Въ университетской типографии, 1842. Словник: 32 с. URL: <https://archive.org/details/slov6/page/n1/mode/2up> (дата звернення 17.02.2026).
10. Кравченко Л. О. Українська ономастика: антропоніміка: навчальний посібник. Київ: Знання, 2014. 240 с.
11. Левченко М. Опытъ русско-украинского словаря: словник. Київ: Въ типографіи Губернскаго Управленія, 1874. 190 с. URL: <https://archive.org/details/levchenko1874/page/n81/mode/2up> (дата звернення 28.02.2026).

12. Лучик В.В. Етимологічний словник топонімів України: словник. Київ: ВЦ «Академія», 2014. 544 с.
13. Піскунов Ф. Словниця української (або югової-руської) мови: словник. Одеса, 1873. 152 с. <https://archive.org/details/slovnik1873/slovnik1873/page/3/mode/2up> (дата звернення 28.02.2026).
14. Пономарьова В. Ці 4 ознаки вказують на те, що ваше прізвище зросійщене: перевірте своє у переліку. 24 канал. URL: [https://24tv.ua/lifestyle24/zrosiyshheni-ukrayinski-prizvishha-perelik-rodovih-imen\\_n2804876](https://24tv.ua/lifestyle24/zrosiyshheni-ukrayinski-prizvishha-perelik-rodovih-imen_n2804876) (дата звернення 28.02.2026).
15. Поповський А. Зросійщення українських прізвищ // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету, випуск 13, 2015. 187 – 193.
16. Редько Ю.К. Географія основних типів українських прізвищ // Питання ономастики. Київ: Наук. думка, 1965. С. 77-84.
17. Редько Ю. К. Сучасні українські прізвища: монографія. Київ: Наук. думка, 1966. 214, [2] с.
18. Рідні – генеалогічне товариство. Карти поширення прізвищ України | Ridni. URL: <https://ridni.org/karta/> (дата звернення 28.02.2026).
19. Російсько-український академічний словник (А–П): словник / А. Кримський та ін. Київ: 1933. 2550 с. URL: [https://24tv.ua/lifestyle24/zrosiyshheni-ukrayinski-prizvishha-perelik-rodovih-imen\\_n2804876](https://24tv.ua/lifestyle24/zrosiyshheni-ukrayinski-prizvishha-perelik-rodovih-imen_n2804876) (дата звернення 28.02.2026).
20. Словник російсько-український: У 4 т. / М. Уманець, А. Спілка. Львів, 1893 р. Т. I. 318, [9] с.
21. Словник російсько-український: У 4 т. / М. Уманець, А. Спілка. Львів, 1894 р. Т. II. 285, [5] с.
22. Словник російсько-український: У 4 т. / М. Уманець, А. Спілка. Львів, 1896 р. Т. III. 286, [6] с.
23. Словник російсько-український: У 4 т. / М. Уманець, А. Спілка. Львів, 1898 р. Т. IV. 238, [2] с.
24. Словник української мови : в 11 т. / І. Білодід та ін., 1970–1980. Т. I. 1970. 800 с.
25. Степаненко Б. Русско-украинский словарь: словник. Київ: Жизнь, 1918. 222 с. URL: <https://archive.org/details/RusskoUkrainskij/page/n197/mode/2up> (дата звернення 28.02.2026).
26. Тимченко Є. Русско-украинский словарь : Випуск I А-Б: словник, Київ, 1898. 18 с. URL: <https://archive.org/details/slov9/slov9/page/18/mode/2up> (дата звернення 02.03.2026).

## **PISA-2025: ОСНОВНИЙ ЕТАП ПРОВЕДЕННЯ МІЖНАРОДНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті йдеться про основний етап проведення міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025 в Україні. Дослідження PISA, що вивчає якість освіти, надає об'єктивну інформацію про готовність молодих громадян до повноцінного життя в сучасному суспільстві відповідно до міжнародних стандартів; розуміння чинників, які впливають на ефективність освіти в країні; можливість приймати рішення та формувати національну освітню політику на основі реальних даних про стан вітчизняної системи освіти. Завдання PISA та методологія оцінювання їхнього виконання слугуватимуть практичним орієнтиром для освітян у становленні компетентнісної парадигми освіти в Україні.

**Ключові слова:** міжнародне дослідження, PISA-2025, 15-річне учнівство/ студентство, інноваційні/ додаткові галузі, навчання в цифровому світі, компетентності, читацька компетентність, математична компетентність, природничо-наукова компетентність, рамкові документи.

**Abstract.** The article discusses the main stage of carrying out an international education quality assessment PISA-2025 in Ukraine. The PISA study, which studies the quality of education, provides objective information about the readiness of young citizens for a full life in modern society in accordance with international standards; understanding of the factors that affect the effectiveness of education in the country; the ability to make decisions and form national education policy based on real data on the state of the national education system. PISA tasks and the methodology for assessing their implementation will serve as a practical guide for educators in the formation of a competency-based paradigm of education in Ukraine.

**Keywords:** international research, PISA-2025, 15-year-old pupilage/ studentship, innovative/additional fields, learning in the digital world, competences, reading competence, mathematical competence, natural science competence, framework documents.

**Вступ.** PISA – програма світового масштабу. На сьогодні в дослідженні беруть участь понад 90 країн та економік. Дослідження проводиться кожні три роки, щоб можна було відстежити прогрес у навчальних досягненнях 15-річного учнівства з різних країн у часі. PISA є єдиним міжнародним освітнім дослідженням, що оцінює функційну грамотність 15-річних підлітків, які зовсім скоро оберуть професію і почнуть свій шлях у дорослому житті. Також PISA унікальна з огляду на те, як досліджуються питання про «навчальні досягнення». Вона досліджує спроможність 15-річного учнівства/студентства застосовувати на практиці свої знання, вміння й навички, сформовані в процесі засвоєння шкільної програми та під час позашкільної діяльності, на практиці, тобто вимірює й оцінює грамотність 15-річних підлітків. У межах PISA також передбачається вивчення мотивів навчання за допомогою анкетування. Звіти за результатами PISA дають змогу країнам / економікам-учасникам приймати виважені політичні рішення в галузі освіти,



засновані на об'єктивних даних, вивчати досвід передових систем освіти, визначати те, наскільки й завдяки чи всупереч чому школи здатні підготувати сучасних підлітків до життя в суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.**

Дослідженням PISA-2025 (Program for International Student Assessment) займається широке коло міжнародних та українських фахівців,

які розробляють теоретичні рамки та інструментарій оцінювання.

Ключові міжнародні науковці та експерти дослідження: Андреас Шляйхер (Andreas Schleicher) – директор Департаменту освіти та навичок ОЕСР, якого часто називають «батьком PISA». Він є головним ідеологом та спеціальним радником Генерального секретаря ОЕСР з питань освітньої політики. Мішель Бруніджес (Michele Bruniges) – голова Керуючої ради PISA (PISA Governing Board), яка визначає стратегічні пріоритети дослідження. Маріо П'ячентіні (Mario Piacentini) – провідний аналітик, який

очолює розробку оцінювання навичок XXI століття (креативне мислення, глобальна компетентність). Для кожного циклу PISA залучає наукових консультантів для створення концептуальних засад тестування, зокрема: провідні розробники галузевих напрямків (Frameworks):

- Природничо-наукова грамотність (PISA 2025): розробку очолює Джонатан Осборн (Jonathan Osborne) зі Стенфордського університету;

- Математична грамотність: ключовий внесок у попередні цикли зробив Збігнєв Марциняк (Zbigniew Marciniak);

- Контекстне анкетування: розробкою анкет для учнів та шкіл керував Дуглас Вілмс (J. Douglas Willms) з The Learning Bar Inc. (Канада).

В Україні за адаптацію та проведення міжнародного дослідження PISA відповідає спеціально сформована національна команда в межах Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО). Тетяна Вакуленко – директорка УЦОЯО та національна координаторка PISA в Україні. Вона очолює команду, відповідальну за стратегічне планування, адаптацію інструментарію та презентацію результатів дослідження.

**Мета статті** – інформувати про основний етап проведення міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025 в Україні під час війни, що дозволяє оцінити вплив воєнних умов на освітню систему та навчальні досягнення учнівства. Результати дослідження допоможуть виявити освітні втрати та розриви, спричинені зокрема воєнними подіями, та визначити необхідні зміни для подолання цих викликів. Участь у PISA підтримує інтеграцію України в міжнародну освітню спільноту та надає можливість порівняти власну освітню систему із системами інших країн.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

PISA – це великомасштабний міжнародний освітній моніторинг, започаткований Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) 1997 року, що сфокусований на «змістовому ядрі» таких освітніх галузей, як читання, математика та природничо-наукові дисципліни. На міжнародному рівні питаннями організації та проведення PISA опікується ціла низка колективних органів і підрядників,

визначених Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), які утворюють консорціум.

Міжнародне дослідження якості освіти PISA не ставить на меті з'ясувати, чи здатні учні / студенти репродукувати певну суму знань із відповідних галузей. Навпаки, воно спрямоване на оцінювання того, наскільки ефективно 15-річний підліток може використати знання й уміння, здобуті в закладі освіти, для розв'язання життєвих проблем і подолання викликів у незнайомих умовах та визначає ступінь оволодіння підлітками здатністю застосовувати власні знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях.

Міжнародне дослідження якості освіти PISA – це довготривале дослідження, що допомагає відстежувати зміни в освіті як загалом на рівні країни, так і в розрізі різних демографічних груп та надає надійну інформацію, яку може бути використано для формування освітніх політик і практик. За час проведення дослідження PISA перетворилося на найпотужніший і найвпливовіший інструмент дослідження якості шкільної освіти та стала джерелом надійних об'єктивних порівнювальних даних про готовність 15-річних громадян країн-учасниць PISA до успішного життя в сучасному світі.

Таке дослідження на сьогодні є особливо актуальним з огляду на те, що у 2015 р. всі країни-члени ООН підписали план Цілей сталого розвитку (ЦСР), зокрема зобов'язавшись до 2030 року забезпечити якісну освіту для всіх на принципах інклюзії, рівного доступу, сприяння навчанню впродовж життя.

Участь України в PISA-2025 надає змогу оцінити вплив війни на освітню систему країни. Надалі ця інформація стане підґрунтям для прийняття виважених й ефективних політичних рішень у сфері загальної середньої освіти.

Дослідження PISA проводять циклічно – кожні три або чотири роки. Цикл включає такі етапи:

- підготовка документів, інструментів і процедур;
- апробація інструментів і процедур (пілотний етап);
- збирання даних у закладах освіти (основний етап);

• підготовка й оприлюднення міжнародного та національних звітів.

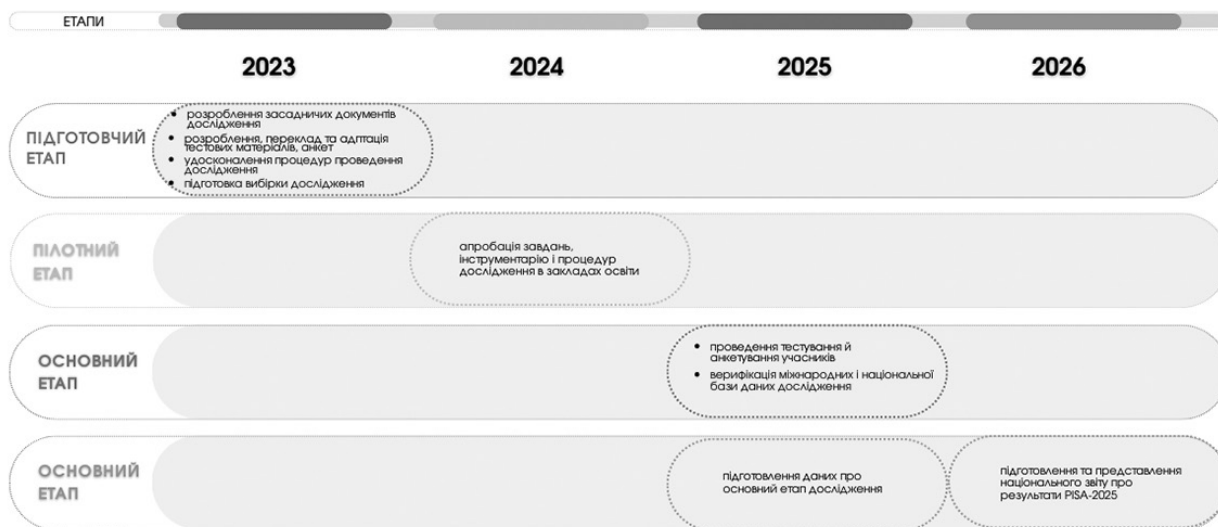
Від часу започаткування дослідження вже проведено дев'ять циклів PISA, а саме у 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022, 2025 роках. Це вже **третя участь України** в PISA (після циклів 2018 і 2022 років) та друга, проведена в умовах повномасштабної війни. Попри виклики воєнного часу – повітряні тривоги, перебої з інтернетом – дослідження успішно реалізоване завдяки спільним зусиллям учнів, батьків, педагогів, адміністрацій закладів освіти й національної команди PISA.

У циклі – **PISA-2025** – участь брали 91 країна-економіка, серед яких і Україна. Основний етап наступного, десятого, циклу заплановано провести у 2029 році. За підсумками PISA-2025 уже восени 2026 року ми отримаємо актуальні дані щодо успішності нашого 15-річного учнівства й студентства (рис. 1).

в Кіровоградській області проведений основний етап міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025.

Учасниками основного етапу міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025 стали 334 учня/студента, що становить 92,8% від загальної кількості вибірки учасників із 12 закладів освіти Кіровоградської області, зокрема: Кропивницької міської ради, Олександрійської міської ради, Знам'янської міської ради, Благовіщенської міської ради, Світловодської міської ради, Маловишківської міської ради, Устинівської селищної ради, Онуфріївської селищної ради, Заваллівської селищної ради, Суботцівської сільської ради.

На жаль, через тимчасову окупацію окремих територій нашої країни та безпекові ризики до вибірки учасників не включено заклади освіти з таких регіонів, як Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Луганська, Миколаївська, Сумська, Харківська, Херсонська області,



Міністерством освіти і науки України затверджено наказ № 160 від 07.02.2025 року «Про проведення в закладах освіти України основного етапу міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025».

*Рис. 1. PISA-2025: графік проведення*

З 17 березня до 4 травня майже 9 тисяч 15-річних учнів і студентів із 298 закладів освіти України виконували тестові завдання у спеціальному комп'ютерному середовищі PISA. 4 травня 2025 року в Україні завершився основний етап збору даних дев'ятого циклу міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025.

У період з 17 до 26 березня 2025 року

а також Автономна Республіка Крим та м. Севастополь. Таким чином, в основному етапі брали участь 15-річні підлітки із закладів освіти лише 17 регіонів, а саме з Вінницької, Волинської, Житомирської, Закарпатської, Івано-Франківської, Київської, Кіровоградської, Львівської, Одеської, Полтавської, Рівненської, Тернопільської, Хмельницької, Черкаської, Чернівецької

та Чернігівської областей та м. Києва. Український центр і регіональні центри оцінювання якості освіти разом із місцевими органами влади, управліннями освітою й закладами-учасниками доклали максимум зусиль, щоб оцінювання було проведено відповідно до високих міжнародних стандартів і разом із тим з дотриманням усіх безпекових вимог.

Цільовою групою в PISA є 15-річні підлітки. У багатьох країнах світу саме в цьому віці молодь постає перед важливим вибором – продовжувати здобувати освіту чи поступово готуватися до виходу на ринок праці. І саме тому в PISA оцінюють не опанування підлітками національних навчальних програм, а те, наскільки 15-річні готові до дорослого життя, засвідчуючи під час тестування спроможність застосовувати на практиці здобуті в різних формах знання. Усі персональні дані учасників у межах PISA мають статус конфіденційних, а всі особи, які мають доступ до цих даних, підписують угоду про нерозголошення конфіденційної інформації. Жодна інформація про учасників/учасниць, яку збирають під час анкетування, не пов'язується з їхніми персональними даними. Усі дані обробляються у деперсоніфікованому вигляді.

У межах основного етапу PISA-2025 в Україні цільову групу представляли хлопці й дівчата, які народилися в період з 01 січня до 31 грудня 2009 року і навчаються в таких типах закладів:

- загальної середньої освіти,
- професійної освіти,
- фахової передвищої освіти,
- вищої освіти.

Основний етап PISA-2025 в Україні проведено на комп'ютерній основі в закладах освіти, де навчається учнівство чи студентство, що увійшло до вибірки міжнародної агенції Westat. Заклади освіти, що підтвердили свою участь у дослідженні, забезпечені належним комп'ютерним обладнанням і якісним інтернет-покриттям. До забезпечення якісного адміністрування дослідження були залучені сотні освітян, зокрема й регіональні координатори PISA, що виконували функції відповідальних за пункти моніторингу, старших інструкторів, моніторів якості, спостерігачів.

У межах проведення PISA оцінювали компетентності 15-річного учнівства в трьох

ключових галузях: математиці, читанні та природничо-науковій освіті. У фокусі цього річного циклу PISA – природничо-наукова галузь, яка вже була основною в циклах 2006 та 2015 років. Більшість учнів і студентів, відібраних для участі в оцінюванні, виконували, крім іншого, завдання з природничо-наукових дисциплін. Це дало змогу отримати детальніші дані про рівень сформованості відповідної компетентності, глибше проаналізувати чинники, що впливають на результати, і відстежити тенденції розвитку природничо-наукової грамотності в часі, адже основна галузь циклічно повторюється кожні дев'ять років.

З 2012 року до ключових галузей PISA пропонує оцінювання з інноваційних і додаткових галузей.

У 2025 році інноваційною галуззю PISA є навчання в цифровому світі (Learning in the Digital World, LDW). Додатковою галуззю в циклі 2025 року є оцінювання з іноземної мови (Foreign Language Assessment, FLA), а саме англійської.

У рамкових документах PISA визначено кожену зі згаданих компетентностей, зокрема:

- **Математична грамотність** – це здатність міркувати математично, а також формулювати, застосовувати та інтерпретувати математику для розв'язання проблем у різноманітних реальних контекстах. Вона включає поняття, процедури, факти та інструменти для опису, пояснення та прогнозування явищ. Математична грамотність допомагає людям приймати обґрунтовані судження та рішення, ставати конструктивними, активними та рефлексивними громадянами 21-го століття.

- **Читацька грамотність** – це здатність розуміти, використовувати, оцінювати різноманітні тексти (як художні, так і не художні), рефлексувати над ними і взаємодіяти з ними для досягнення власних цілей, розвитку своїх знань і потенціалу та участі в житті суспільства.

- **Компетентність у природничо-науковій галузі** – це здатність людини взаємодіяти з питаннями, пов'язаними з наукою та з науковими ідеями як громадянина чи громадянки, яка відкрита до рефлексії. Науково освічена людина може долучатися до виважених дискусій щодо науки, сталого (збалансованого) розвитку й технологій

для того, щоб діяти поінформовано. Для цього потрібні такі компетентності: пояснювати явища науково; розробляти й оцінювати наукове дослідження та критично інтерпретувати наукові дані й докази; досліджувати, оцінювати та використовувати природничо-наукову інформацію для прийняття рішень і подальших дій.

- **Уміння навчатися в цифровому світі** – це здатність брати участь в ітеративному (тобто повторюваному) та саморегульованому процесі формування знань і розв’язання проблем за допомогою обчислювальних інструментів і практик. У PISA тест для оцінювання рівня навчання в цифровому світі зосереджується на двох компетентностях, які є важливими для навчання з використанням технологій, а саме:

- 1) саморегульоване навчання, що стосується моніторингу та контролю своїх метакогнітивних, когнітивних, поведінкових, мотиваційних і афективних процесів під час навчання;

- 2) обчислювальні та наукові дослідницькі практики, які стосуються здатності використовувати цифрові інструменти для дослідження систем, представлення ідей і розв’язання проблем за допомогою обчислювальної логіки.

- **Володіння іноземною мовою, зокрема англійською**, – це здатність використовувати іноземну мову для ефективного спілкування, що передбачає поєднання вербально-комунікативних компетентцій і загальних компетентцій, які дають змогу реалізувати комунікативний намір (сприйняття (рецепція), створення (продукування), взаємодія (інтеракція) та посередництво (медіація)), через застосування однієї або кількох компетентностей одночасно (читання, слухання (аудіювання), говоріння або письмо) або їх комбінації. Це також потребує активації відповідних мовленнєвих стратегій.

Детальніше з рамковими документами для PISA-2025 та прикладами завдань можна ознайомитися на вебсайті PISA. Ukraine <https://pisa.testportal.gov.ua/>, а також на сайті Організації економічного співробітництва та розвитку: <https://www.oecd.org/pisa/>.

Оцінювання «Навчання в цифровому світі» (Learning in the Digital World) спрямоване на визначення здатності 15-річних підлітків

ефективно використовувати цифрові технології та ресурси як у навчанні, так і в повсякденному житті. Зокрема цим оцінюванням буде охоплено такі аспекти, як уміння знаходити, аналізувати та критично оцінювати інформацію із цифрових джерел, здатність застосовувати цифрові інструменти для розв’язання реальних завдань, розуміння етичних норм поведінки в онлайн-середовищі та знання принципів безпечного використання цифрових технологій.

Завдяки фінансовій підтримці ЮНІСЕФ, Україна взяла участь у додатковій опції PISA-2025 – оцінюванні з іноземних мов, а саме з англійської мови (Foreign Language Assessment). Уряди всього світу інвестують значні ресурси у викладання та вивчення іноземних мов. Політики, керівники закладів освіти й педагоги мають знати, чи не даремні їхні зусилля. Крім того, їм потрібні докази ефективності політик і методів навчання для формування в учнівства навичок з іноземної мови, які знадобляться в майбутньому. У сучасному глобальному та взаємопов’язаному світі володіння більш ніж однією мовою є визначальним інструментом для спілкування та взаємодії з іншими людьми та ключовим активом для працевлаштування. Вивчення іноземних мов дає багато переваг, зокрема: міжкультурне порозуміння, економічні переваги, когнітивні переваги. Іноземні мови вибудовують мости між людьми, країнами й культурами. Вони допомагають утверджувати ідеї поваги до різноманітності та інклюзивності. Знання однієї або кількох іноземних мов пов’язане з вищими шансами доступу до подальшої освіти та кращої роботи – удома та за кордоном. Вивчення іноземних мов підвищує когнітивні здібності, такі як інтелектуальна гнучкість, уміння розв’язувати проблеми, абстрактне мислення й креативне мислення.

Україна стала однією з 22 країн-учасниць, які долучилися до тестування з англійської мови. У межах цього тестування 15-річні підлітки виконували завдання на читання, аудіювання та говоріння, засвідчуючи тим самим свою спроможність розуміти та інтерпретувати письмові тексти, сприймати й осмислювати усне мовлення, а також формулювати власні думки англійською мовою за заданою темою.

Традиційно учасники тестування та керівники закладів освіти заповнювали

анкети. Це дозволяє дослідити, як особистісні, соціально-економічні, навчальні та інституційні чинники впливають на освітні результати учнівства.

За підсумками PISA-2025 уже восени 2026 року ми отримаємо актуальні дані щодо успішності нашого 15-річного учнівства й студентства. Частково ці дані відображатимуть, зокрема, і те, як тривала повномасштабна війна вплинула на освітні досягнення наших підлітків, адже, нагадаємо, у 2022 році Україна, попри всі труднощі, пов'язані з початком повномасштабного вторгнення, змогла провести основний етап циклу PISA-2022, за підсумками якого зафіксовано цінні дані. Отримані результати PISA-2025 стануть не лише дзеркалом поточного стану вітчизняної освіти, а й орієнтиром для ухвалення виважених і ефективних управлінських рішень.

**Висновки.** Чому Україні важливі результати PISA-2025? Участь нашої держави в PISA є критично важливою, адже інформація, отримана за підсумками кожного циклу, дає об'єктивне бачення стану нашої освітньої системи. Особливого значення ці дані набули у зв'язку з тими випробуваннями, з якими стикнулася наша країна спочатку через пандемію COVID-19, а пізніше – через повномасштабне вторгнення. На сьогодні ми маємо об'єктивні дані за підсумками двох попередніх циклів дослідження: PISA-2018: національний та міжнародний звіти; PISA-2022: національний звіт PISA та національний звіт із креативного мислення, а також міжнародний звіт.

Порівняння результатів України в різних циклах PISA має певні обмеження, пов'язані з різницею в охопленні оцінюванням регіонів країни. Та попри ці обмеження, результати дослідження надзвичайно цінні для вибудови ефективних політик на локальному й національному рівнях. Результати дослідження допоможуть не лише порівняти освітні досягнення українських учнів із результатами їхніх однолітків з інших країн, а й оцінити вплив війни на освітню систему та визначити напрями для її подальшого розвитку.

Наголошуємо, що всі завдання PISA є компетентнісно орієнтованими. Основна мета дослідження – не перевірка знань із конкретних навчальних курсів, а визначення вміння застосовувати здобуті знання у

реальних життєвих ситуаціях.

Результати дослідження допоможуть не лише порівняти освітні досягнення українських учнів із результатами їхніх однолітків з інших країн, а й оцінити вплив війни на освітню систему та визначити напрями для її подальшого розвитку. Усі дані PISA є деперсоніфікованими і використовуються для визначення показників на рівні країни, а не на рівні окремого закладу чи регіону. Головна мета дослідження – побачити, якими є освітні досягнення України в міжнародному контексті, порівняти їх із результатами інших країн та визначити шляхи для подальшого розвитку нашої освіти з урахуванням досвіду інших країн, які показують високу результативність.

Більше інформації про специфіку дослідження PISA, важливість участі в ньому для нашої країни на сторінці дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. PISA – дослідження заради якості освіти. PISA.UKRAINE : вебсайт. URL: <http://pisa.testportal.gov.ua/> (дата звернення: 10.03.2026).

2. Які справи із цифровою грамотністю у 15-річних підлітків і чому? PISA-2018: Україна в центрі уваги. Вип. № 10. URL: [https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/PISA-2018\\_UKRinFocus\\_10.pdf](https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/PISA-2018_UKRinFocus_10.pdf).

3. Про проведення в закладах освіти України основного етапу міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025 : наказ Міністерства освіти і науки України від 07.02.2025 № 160. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/02/PISA-2025\\_MS\\_Vybirka-zakladiv.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/02/PISA-2025_MS_Vybirka-zakladiv.pdf).

4. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 10.03.2026).

5. Вивчення іншої мови. Рамковий документ для оцінювання з іноземної мови в межах PISA-2025. URL: <https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/04/PISA-2025-FLA-Framework-Learning-Another-Language.pdf>.

6. Рамковий документ із природничо-наукової освіти PISA-2025 : інтерактивна версія. URL: [https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/ukr\\_ukr/](https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/ukr_ukr/) (дата звернення: 12.03.2026).

УДК 37.57

СТАНІСЛАВ БІРЕЦЬ

## **МИСТЕЦТВО НАСТАВНИЦТВА В ЕКОСИСТЕМІ УСПІХУ: ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ТРАЄКТОРІЇ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ**

***Анотація.** У статті розкрито трансформацію ролі вчителя біології в умовах стрімких змін сучасної освіти. Особливу увагу зосереджено на наставницькій діяльності педагога під час роботи з обдарованими учнями – юними науковцями Малої академії наук України. Висвітлено ключові етапи організації науково-дослідницької діяльності школярів.*

***Ключові поняття:** вчитель-наставник, обдаровані учні, науково-дослідницька діяльність, Мала академія наук України, дослідницька компетентність, психологічна підготовка, конкурс-захист.*

***Abstract.** The article reveals the transformation of the role of a biology teacher in the context of rapid changes in modern education. Particular attention is focused on the mentoring activities of the teacher while working with gifted students—young researchers of the Minor Academy of Sciences of Ukraine. The key stages of organizing students' research activities are highlighted.*

***Key concepts:** teacher-mentor, gifted students, research activities, Minor Academy of Sciences of Ukraine, research competence, psychological preparation, research project defense competition.*

**Вступ.** «Сьогодні вчителю потрібно бігти з усіх ніг, щоб просто залишатися на місці, а щоб кудись потрапити, треба бігти вдвічі швидше» [2]. Напевне, саме ця фраза, видатного англійського письменника Льюїса Керролла, найбільш точно характеризує швидкість змін у сучасній освіті. Адже ще вчора ми активно обговорювали впровадження інтерактивних технологій в освітній процес, а вже сьогодні штучний інтелект не просто «заходить» у класи, він перебудовує саму архітектуру навчання. І хто ж як не біолог, розуміє важливість мистецтва адаптації, щоб в майбутньому не залишитись осторонь еволюційних процесів освіти та не втратити свій авторитет.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сьогодні вимагає від вчителя насамперед вміння та бажання постійно вчитися та самовдосконалюватись, високого професіоналізму та володіння сучасними передовими освітніми технологіями. Під час роботи з обдарованими дітьми, нашою інтелектуальною елітою України (юними науковцями, дослідниками, винахідниками), роль вчителя зазнає ще більших модифікацій. Вчитель-наставник – це вже не ретранслятор інформації, адже учні знайдуть її швидше за будь-кого, а фасилітатор, порадник, контролер, модератор, співавтор творчого пошуку, «навігатор», який не дозволить загубитись юному досліднику в океані інформації.



**Мета статті.** Узагальнення досвіду організації науково-дослідницької діяльності обдарованих учнів у системі Малої академії наук України та обґрунтування ролі вчителя-наставника у формуванні навчальної мотивації та дослідницьких компетентностей юних науковців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Практична реалізація наставницької діяльності вчителя у роботі з обдарованими учнями передбачає цілісну систему педагогічних умов і підходів, спрямованих на створення сприятливого освітнього середовища та поетапний розвиток дослідницького потенціалу школярів. Для того щоб наставництво було дієвим, вчитель насамперед повинен створити особливу «екосистему» навколо дитини, де їй буде абсолютно затишно та комфортно; атмосферу, де не страшно помилятися, де є можливість висловити свою власну ідею, гіпотезу чи припущення, які, на перший погляд, здаються абсолютно безглуздими, де невдало проведений експеримент – це всього лише новий досвід, який змушує мозок працювати максимально інтенсивно та шукати нові підходи та рішення. Саме тоді, коли дитина відчуває постійну підтримку з боку вчителя, вона може впевнено крокувати стежкою науковця та досягати поставленої мети.

Наступним ключовим етапом є виявлення та підтримка обдарованих дітей. Як правило,

такі діти мають дуже високий інтелектуальний потенціал, який не можна задовольнити звичайною шкільною програмою, вона для них здається занадто нудною. І щоб не втратити зацікавленість дитини вивченням дисципліни, їй можна запропонувати вийти за межі підручника, дослідити саме те питання, яке зараз цікавить її найбільше або вирішити такі завдання, які не мають готової відповіді. Треба дати учневі можливість проявити свої вміння в пошуку та опрацюванні різних літературних джерел, навчити розглядати проблему з різних точок зору. Саме в цей момент, коли ви змогли привернути увагу учня до себе, як до професіонала, ви стаєте для неї «важливим дорослим», до думок та порад якого вона прислуховується, саме це і є вашою першою сходинкою до успіху в створенні майбутньої науково-дослідницької роботи, адже дитина розуміє, що ви партнер, а не критик, ви наставник, а не «контролер з указкою».

Після вибору дитиною-науковцем теми, здавалося б, що можна розпочинати дослідження, і ніяких перешкод більше не буде, але це не зовсім так. Юний дослідник, хоч би яким інтелектуально обдарованим та вмотивованим він був, – це все одно дитина, тому вчитель-наставник повинен врахувати і соціальний аспект, щоб учень не отримав відчуття «білої ворони» в колективі. Не забуваємо, що активна наукова діяльність в школі припадає саме на підлітковий період. Щоб уникнути такого явища в своїй педагогічній практиці, я набираю команду юних дослідників, до складу якої входять від 3 до 7 дітей різної вікової категорії, з різним досвідом, є новачки і вже досвідчені та титуловані юні дослідники. Важливо, щоб дитина усвідомила, що вона в колі однодумців. І саме тоді, коли сформувалась така змішана команда, ви можете застосувати один із найпотужніших інструментів мотивації «Peer-to-peer learning», тобто навчання за принципом «рівний-рівному», коли більш досвідчена дитина, яка має досвід різноманітних конкурсів-захистів на обласних та всеукраїнських рівнях, передає свій досвід, свої знання, мовою, яка зрозуміла їм обом. Таким чином «новачку» легше потрапити до світу науки, адже він бачить приклад, що це реально і не так страшно, як здавалось спочатку. Але є певне застереження, дитина-експерт повинна правильно зрозуміти

свою роль, не тиснути авторитетом і не принижувати досягнення інших.

Досить дієвою є співпраця дітей з іншими науковцями, які мають відповідні звання, кандидатами наук, доцентами, професорами (такі зустрічі відбуваються щомісяця в Малій академії наук). Така співпраця дає можливість показати юним дослідникам, що все те, чим вони займаються, все, що досліджують, це не просто гра, а дійсно важливий етап у їхньому житті. Розуміння учнем, що він здійснює маленькі відкриття, а не просто проводить експеримент заради експерименту, дає можливість максимально поринути у світ науки. А якщо, ви хочете переформатувати освітнє дитяче середовище ще більше, у нагоді стануть літні хіміко-біологічні школи. Тоді наука для дітей буде не просто черговим предметом, а стилем життя.

Ось, коли ви, як вчитель-наставник, заклали гарний фундамент для здійснення науково-дослідницької роботи, ви повинні правильно і грамотно розподілити ролі. Досить часто спостерігається явище, коли вчитель дає готову тему дослідження та методики пошуку, а учень стає добросовісним виконавцем. У такій ситуації дитина не відчуває себе повноцінним дослідником, вона не є автором власних думок, тому зацікавленість може швидко згаснути. Один із прикладів розподілу ролей між вчителем та учнем представлено у вигляді схеми на рис. 1.

Саме після усвідомлення своєї ролі в науковій діяльності, у ваших стосунках з дитиною-науковцем і відбудеться ось той важливий перехід від «Я» до «Ми».

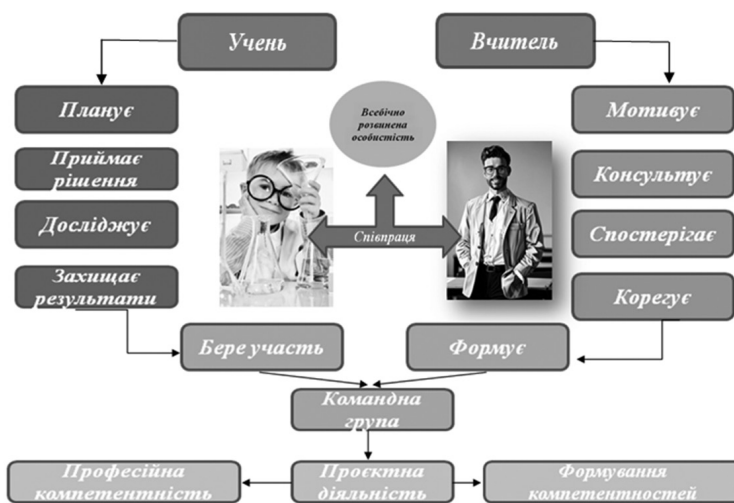


Рис. 1. Модель організації науково-дослідницької діяльності

Тепер, після такої довгої і кропіткої підготовки, вчитель-наставник повинен визначити момент «готовності» дитини до вибору напряму дослідження. Ви повинні допомогти та скоординувати, адже вдалий вибір тематики – це вже 80% успіху. Окрім цього тема має бути актуальною з високим рівнем унікальності. Найкраща тема – це та, про яку дитина може говорити годинами без зупинки, адже, якщо очі дослідника не горять, навіть найперспективніший напрям дослідження стане тягарем.

Насамперед потрібно звузити фокус теми, вона не має бути занадто масштабною і повинна розкрити проблеми на локальному рівні, а не на загальнодержавному чи світовому. Наприклад, тема «Екологія планети», звучить шляхетно та масштабно, але відразу є програшною через низку причин. У темі відсутня конкретика, вона є занадто глобальною, адже ви не зможете в межах однієї роботи розглянути і глобальне потепління, і танення льодовиків, і забруднення водойм, світового океану, і вимирання рідкісних тварин тощо. Вдалішою буде вузькоспеціалізована тематика, наприклад, «Екологічна оцінка стану довкілля села Михайлівка Кіровоградської області за індикаторними показниками деревних рослин». Вона ідеально підходить для юного дослідника, оскільки перетворює дитину із пасивного спостерігача на справжнього польового дослідника.

Вибір даної теми науково-дослідницької роботи має низку переваг:

1. Доступність об'єктів дослідження та їх поширення на всій досліджуваній території. Є можливість створювати контрольну групу для здійснення порівнянь об'єктів на обраних ділянках. У своїй роботі ми обрали три види дерев: березу бородавчасту, липу серцелисту, клен гостролистий та чотири піддослідні ділянки.

2. Використання методу біоіндикації – це вже справді науковий підхід до розв'язання проблеми. Ви не просто фіксуєте, що ця ділянка є забрудненою, а доводите це, дослідивши реакцію рослин-біоіндикаторів на навколишнє середовище. Окрім цього, зазначений метод не вимагає дорого лабораторного обладнання та не є занадто складним для дитини.

3. Можливість кількісних вимірювань. Будь-яка наукова робота вимагає роботи з цифрами, у вас є можливість зробити статистичний аналіз, побудувати графіки та діаграми, створити різноманітні таблиці. Наприклад, після відбору необхідної

кількості біоматеріалу, ви можете визначити відсоток листків, які мають різноманітні пошкодження: некрози (верхівкові, плямісті, точкові) та хлорози. За допомогою найпростіших математичних вимірювань ви можете визначити морфологічні параметри листової пластинки (довжину, ширину, площу, масу). І найголовніше, вимірявши необхідні параметри правої та лівої частини листка, ви зможете встановити флюктуючу асиметрію. А за шкалою оцінки відхилень стану організму від умовної норми за величиною інтегрального показника стабільності (табличні дані) визначити стан довкілля тієї території, яку ви аналізували.

4. Якщо матеріально-технічна база кабінету біології дозволяє вам здійснювати мікробіологічні дослідження, то це вважатиметься найвищим рівнем науковості для дитячої роботи. Наш кабінет, у якому ми з дітьми проводимо свої дослідження, має всі необхідні умови, тому ми здійснили аналіз фертильності та стерильності пилкового зерна берези бородавчастої. Саме цей етап дослідження максимально підсилить роботу, адже ви аналізуєте репродуктивну систему рослини, застосовуючи цитогенетичний аналіз. Ви матимете можливість аналізувати не лише зовнішній вигляд рослини (листову пластинку), а й її генетичний потенціал. Окрім цього, цифровий мікроскоп, яким ми користуємось (Sigeta MB-130) дає можливість визначати розмір пилкового зерна, робити фото та відеозйомку, а така візуалізація надзвичайно гарно виглядає у презентації та на постері. Таким чином ви привертаєте увагу членів журі саме до свого дослідження.

5. І найголовніше, що є в кожній науково-дослідницькій роботі – це практична цінність. Отримавши відповідні результати, дитина під керівництвом вчителя може дати певні рекомендації місцевій владі (наприклад, під час озеленення ділянок використовувати види дерев стійкіші до автомобільного забруднення). Як результат вашої спільної діяльності, ви навчите дитину звертати увагу на деталі, і тепер, дивлячись на дерево, вона бачитиме не «просто зелень», а складний датчик стану навколишнього середовища.

Саме такий чіткий, поступовий і структурований підхід до науково-дослідницької діяльності дає можливість вашим дітям бути конкурентоспроможними на різноманітних конкурсах. Над дослідженням, детально описаним у тексті, ми працювали з ученицею 9 (пізніше 10 класу) Анною

Мартиненко протягом двох років. За цей час нам вдалося двічі вибороти I місце на II (обласному) етапі Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України. Відповідно двічі представляли Кіровоградщину на Всеукраїнському рівні. Пізніше, у 2023 році, ця робота посіла III місце на Всеукраїнському біологічному форумі учнівської та студентської молоді «Дотик природи» (секція «Екологія»), який проходить у м. Києві (за співпраці Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді спільно з Київським національним університетом ім. Т. Шевченка, Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського» та Національним університетом біоресурсів і природокористування України).

Цього ж року в цьому конкурсі виступали ще дві мої учениці. Зокрема, Анастасія Савченко (учениця 9 класу) із темою: «Біоіндикація стану атмосферного повітря Олександрівської територіальної громади Кіровоградської області за допомогою ялини звичайної», (секція «Екологія») виборола II місце, вразивши журі масштабами досліджень, адже нами було проаналізовано стан повітря у 28 населених пунктах нашої громади. Та Валентина Мартиненко (учениця 9 класу) з темою: «Якісний аналіз сухих кормів собак різних торговельних марок в умовах шкільної лабораторії» (секція «Зоологія»), яка виборола почесне III місце.

Але участь дитини у різноманітних конкурсах, на мій погляд, це не просто боротьба за призові місця, це торування шляху й отримання досвіду, а дипломи, грамоти чи медалі – це лише матеріальне втілення успіху, зовнішня мотивація, яка за правильних умов може стати ефективним інструментом для подальшого розвитку.

Сьогодні як вчитель-методист часто ділюся власним досвідом на різноманітних лекціях, семінарах; брав участь у семінарі-практикумі для педагогів у межах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України, де презентував досвід роботи з теми: «Роль учителя в розвитку креативної особистості учня через залучення до науково-дослідницької діяльності в МАН України». Будучи членом журі обласного конкурсу «Інсайти сьогодення від юних дослідників Кіровоградщини» тісно співпрацюю з великою кількістю дітей та їхніми наставниками і часто отримую одне й те

саме запитання: «Чому, навіть коли всіх вимог наукового апарату було дотримано, дитина все одно залишається поза призовими місцями?» Дійсно, таке явище трапляється досить часто, і на це може впливати ще один, на перший погляд, непомітний фактор – психологічна готовність дослідника до публічного виступу. Для дитини виступ на конкурсі-захисті – це серйозний виклик, оскільки вона вперше в своєму житті, опиняється в місці де її будуть оцінювати експерти. І саме на цьому етапі вчитель-наставник повинен стати гарним психологом. Дайте дитині звикнути до стресових умов конкурсу через поступове занурення. Попрактикуйте виступ в кабінеті вдвох, потім перед однокласниками, колегами-вчителями, які будуть грати роль «вимогливого журі». Таким чином мозок дитини перестане сприймати запитання як загрозу, а бачитиме в них звичайну ситуацію. Адже насправді діти бояться не самого виступу, а того, що вони не знатимуть відповіді на запитання. Дайте їм право на «не знаю». Розгублений вигляд чи мовчання завжди можна замінити фразою: «Це цікаве запитання. Воно виходить за межі мого нинішнього дослідження, проте я обов'язково врахую цей аспект у майбутньому». Це звучить набагато професійніше.

Розвивайте ораторське мистецтво, навчіть чітко, правильно та впевнено висловлювати думки. Супроводжуйте виступ жестикуляцією (правильні жести – ті, які синхронні з мовою, причому, скупа жестикуляція промовця справляє приємніше враження, ніж коли він надміру широко й багато розмахує руками). У дітей-новачків виступ часто монотонний і через це втрачається цікавість до доповідача (робіть акценти, наголоси на певній думці, використовуйте паузи, посилення чи стишення голосу, зміна його висоти, уповільненість викладу). Це допоможе акцентувати увагу саме на важливих елементах вашої доповіді. Дитина повинна відчувати себе володарем ситуації – завоюйте увагу аудиторії [1]. І не забувайте про тайм-менеджмент, це не просто формальність, а стратегічний інструмент, який суттєво впливає на підсумковий бал.

I фінальний акорд – оголошення результатів. Саме від них залежатиме, чи захоче дитина продовжувати займатися наукою. На цьому етапі вчитель має виступити в ролі «стабілізатора», який не дасть дитині підхопити «зіркову хворобу», або ж впасти духом, втративши віру в себе. Звичайно, перемагати завжди легше – це приємне відчуття, і головне

завдання вчителя – перетворити ейфорію на фундамент для подальшого зростання. Зверніть увагу дитини на ті зусилля, які були докладені для досягнення успіху, підкресліть її особистий внесок у цю роботу. Дайте час на тріумф, не починайте нові дослідження вже наступного дня. Проявіть гордість за результат: для дитини ви – авторитет, і ваше «я пишаюсь тобою» інколи важить більше, ніж диплом.

Якщо ж вас все-таки спіткав програш, ви повинні стати «щитом». Адже дорослий і дитина по-різному сприймають поразку. Для дорослого це лише елемент навчання, а для дитини – це катастрофа. Допоможіть відділити результат від особистості: «Оцінювали роботу, а не твої інтелектуальні здібності». Дайте час посумувати. В жодному разі не говоріть: «Нічого страшного, це дрібниці», – адже для дитини – це не так. Шукайте «приховані перемоги»: «Тебе похвалив сам професор». А коли емоції через декілька днів вщухнуть, ретельно проаналізуйте зауваження кваліфікованого журі та проведіть роботу над помилками.

**Висновки.** Трансформація ролі вчителя в роботі з обдарованими учнями передбачає перехід до моделі фасилітації та партнерства у межах створеної освітньої «екосистеми», у якій дитина не боїться помилок. Ефективне наставництво базується на виході за межі шкільної програми, використанні методу «рівний-рівному» та чіткому розподілі ролей, що дозволяє учню стати повноцінним

автором дослідження. Високий рівень науковості забезпечується фокусуванням на вузькоспеціалізованих темах із застосуванням методів біоіндикації та цифрової візуалізації. Важливим чинником успіху є психологічна підготовка до публічного захисту та розвиток ораторської майстерності, що нівелює стресовий вплив конкурсу. Роль учителя як «стабілізатора» після оголошення результатів є критичною для збереження мотивації: він допомагає перетворити перемогу на стимул для зростання або професійно нівелює емоційні наслідки поразки.

Представлений досвід переконливо підтверджує, що саме такий поетапний, системний та партнерський підхід забезпечує високу результативність на обласному й Всеукраїнському рівнях. Це дозволяє перетворити науковий пошук із суто навчального завдання на стиль життя учня, закладаючи фундамент для формування майбутньої наукової еліти країни.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Методичні рекомендації щодо організації дослідження та оформлення науково-дослідницьких робіт (на допомогу слухачам Малої академії наук учнівської молоді ) / відп. за випуск Мазур Н.І. Кропивницький, 2017, 56 с.
2. Carroll, L. Through the Looking-Glass, and What Alice Found There. London: Macmillan, 1871.

## МІЖ ДВОМА СВІТАМИ: ІДЕОЛОГЕМА «ОСТ» ЯК КОД УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ТРИЛОГІЇ УЛАСА САМЧУКА

**Анотація:** У статті досліджується концептуальне значення ідеологеми «Ост» у контексті поділу України на східну та західну частини на матеріалі епічної трилогії Уласа Самчука. Аналізуються внутрішньотекстові та позатекстові фактори формування цієї ідеологеми як знаку культурно-історичної та геополітичної дихотомії України. Розглядаються семантичні та ідеологічні рівні функціонування концепту «Ост» у художньому та історичному дискурсах. Досліджується зв'язок даної ідеологеми з проблемами національної ідентичності, історичної пам'яті та сучасних геополітичних процесів в Україні. Запропоновано новий підхід до розуміння поділу на Схід і Захід не як деструктивного чинника, а як потенціалу для культурного синтезу та формування цілісної національної ідентичності.

**Ключові слова:** ідеологема, Улас Самчук, «Ост», національна ідентичність, поділ України, схід-захід, історична пам'ять, геополітика.

**Abstract:** The article examines the conceptual meaning of the ideologeme "Ost" in the context of the division of Ukraine into eastern and western parts on the basis of the epic trilogy by Ulas Samchuk. The author analyses the in-text and extra-textual factors of the formation of this ideologeme as a sign of the cultural, historical and geopolitical dichotomy of Ukraine. The semantic and ideological levels of functioning of the concept of "Ost" in artistic and historical discourses are considered. The relationship of this ideologeme with the problems of national identity, historical memory and contemporary geopolitical processes in Ukraine is investigated. The author proposes a new approach to understanding the division between East and West not as a destructive factor, but as a potential for cultural synthesis and the formation of a holistic national identity.

**Keywords:** ideologeme, Ulas Samchuk, "Ost", national identity, division of Ukraine, east, west, historical memory, geopolitics.

**Вступ.** Історично зумовлений поділ України на Схід і Захід залишається однією з найбільш дискусійних і актуальних проблем сучасного українського суспільства. Глибокі культурні, ментальні та ідеологічні відмінності між різними регіонами країни формувалися протягом століть під впливом складних історичних обставин, зокрема внаслідок тривалого перебування українських земель у складі різних держав та імперій. Особливої гостроти це питання набуває в умовах сучасних геополітичних викликів та загроз національній безпеці України.

Проблема поділу України на Схід і Захід знаходить своє відображення в різних сферах суспільного дискурсу, зокрема в художній літературі, яка не лише фіксує певні ідеологічні конструкти, але й активно формує їх, впливаючи на суспільну свідомість. Одним із найяскравіших прикладів художнього осмислення дихотомії «Схід-Захід» в українському контексті є епічна трилогія Уласа Самчука «Ост», яка охоплює складний період української історії першої половини ХХ століття.



Ідеологема «Ост» у творчості Уласа Самчука постає як багатовимірний концепт, що акумулює ключові ідеї автора щодо культурно-історичної та геополітичної ситуації України. Ця ідеологема виконує функцію певного коду, що розкриває авторське розуміння проблеми поділу України та шляхів її подолання. Аналіз семантичних та ідеологічних аспектів функціонування концепту «Ост» дозволяє повному осмислити проблему українського Сходу і Заходу

не лише в історичному контексті, але й з огляду на сучасні соціокультурні та політичні процеси.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Творчість Уласа Самчука, зокрема його трилогія «Ост», стала об'єктом багатьох літературознавчих досліджень. Проблеми національної ідентичності в прозі письменника досліджували Ю. Мариненко [5], М. Моклиця [6], Я. Поліщук [8]. Концептуальні засади художньої прози Самчука як відображення української ментальності розглядали С. Андрусів [1] та О. Баган [2]. Особливості нарративних стратегій письменника та їхній зв'язок з

історіософськими концепціями аналізував І. Набитович [7]. Питання культурної ідентичності та постколоніальної травми, що резонує з проблематикою трилогії «Ост», ґрунтовно розкрито в працях Т. Гундорової [3]. Геополітичні аспекти поділу України та їхнє осмислення в культурному контексті висвітлено в дослідженнях Т. Снайдера [11] та М. Поповича [9].

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю глибокого розуміння походження і сутності дихотомії «Схід-Захід» в українському контексті з метою пошуку ефективних шляхів консолідації українського суспільства. Аналіз художнього втілення концепту «Ост» у творчості одного з найвидатніших українських письменників ХХ століття дозволяє досягнути історичну глибину та складність проблеми, а також виявити її культурно-ідеологічні аспекти, що залишаються релевантними для сучасної України.

**Мета дослідження** полягає у з'ясуванні семантичних, ідеологічних та художніх особливостей функціонування ідеологеми «Ост» у трилогії Уласа Самчука в контексті проблеми поділу України на Схід і Захід.

Для досягнення цієї мети визначено такі завдання:

- проаналізувати історичний та соціокультурний контекст формування ідеологеми «Ост» у творчості Уласа Самчука;
- дослідити семантичні трансформації концепту «Ост» у художньому дискурсі трилогії;
- виявити ідеологічні функції концепту «Ост» у контексті авторського осмислення проблеми поділу України;
- запропонувати інтерпретацію ідеологеми «Ост» як інструменту подолання дихотомії «Схід-Захід» у сучасному українському суспільстві.

**Об'єктом дослідження** є художній дискурс трилогії Уласа Самчука «Ост» як простір формування і функціонування ідеологічних конструктів.

Предметом дослідження є ідеологема «Ост» як багатовимірний концепт, що відображає авторське осмислення проблеми поділу України на Схід і Захід.

**Методи дослідження** охоплюють комплексний підхід, що включає культурно-історичний метод, семіотичний аналіз, елементи дискурс-аналізу, герменевтичний та компаративний методи. Культурно-історичний метод дозволяє розглянути

трилогію Самчука в широкому історичному та соціокультурному контексті. Семіотичний аналіз застосовується для вивчення ідеологеми «Ост» як знаку певної культурно-ідеологічної системи. Елементи дискурс-аналізу допомагають простежити формування ідеологеми в художньому та соціокультурному дискурсах. Герменевтичний метод забезпечує глибоке тлумачення тексту з урахуванням авторських інтенцій та історичного контексту. Компаративний метод використовується для зіставлення різних аспектів функціонування ідеологеми «Ост» у різних частинах трилогії та в різних історичних контекстах.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що вперше ідеологема «Ост» у творчості Уласа Самчука розглядається як концептуальний ключ до розуміння проблеми поділу України на Схід і Захід. Запропоновано новий підхід до інтерпретації цієї ідеологеми не лише як художнього образу, але й як потужного інструменту формування національної ідентичності. Уперше простежено трансформації концепту «Ост» у художньому дискурсі трилогії відповідно до змін історичного та соціокультурного контексту. Новаторським є підхід до розуміння дихотомії «Схід-Захід» не як деструктивного чинника, а як потенціалу для культурного синтезу та формування цілісної національної ідентичності.

**Практична значущість дослідження** визначається можливістю використання його результатів для подальшого вивчення творчості Уласа Самчука, а також для розробки стратегій подолання суспільно-політичного розмежування в сучасній Україні. Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальних курсах з історії української літератури, теорії літератури, культурології, а також у міждисциплінарних дослідженнях у галузі літературознавства, історії, політології та соціології.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Трилогія Уласа Самчука «Ост» (романи: «Морозів хутір», 1948, «Темнота», 1957 та «Втеча від себе», 1982) є унікальним явищем в українській літературі, епічним полотном, що охоплює складні й трагічні періоди національної історії першої половини ХХ століття. Як зазначає дослідник творчості Самчука Ярослав Поліщук, ««Ост» – це не просто художній твір, а своєрідна художня історіософія, спроба осмислити глибинні процеси української історії та їхній вплив на формування національної ідентичності»

[8, с. 147]. Саме в контексті цієї «художньої історіософії» ідеологема «Ост» набуває особливого значення.

Етимологічно слово «Ост» походить від німецького «Ost», що означає «схід». У німецькій мові воно використовується і для позначення сторони світу, а в геополітичному сенсі – на позначення східних територій відносно Німеччини. Під час Другої світової війни нацистська Німеччина використовувала термін «Остланд» на позначення окупованих східних територій включно з частиною українських земель. Крім того, термін «Остарбайтер» (східний робітник) застосовувався до примусових робітників, вивезених з окупованих східних територій до Третього Рейху [11, с. 79].

Однак у художньому світі трилогії Самчука ідеологема «Ост» набуває значно ширшого і глибшого змісту, ніж просто географічна чи історична референція. Вона стає символічним позначенням складного комплексу культурно-історичних, ментальних та ідеологічних особливостей, що формують українську ідентичність на перетині Сходу і Заходу.

У першій частині трилогії – романі «Морозів хутір» – ідеологема «Ост» функціонує переважно як маркер географічного та культурного простору, що протиставляється західному. Центральний образ хутора символізує традиційний український космос, що існує за власними законами і намагається зберегти свою автентичність перед обличчям зовнішніх загроз. Як зазначає літературознавець Марія Моклиця, «Морозів хутір у романі Самчука – це не просто географічний простір, а своєрідна семіосфера, що акумулює ключові риси української ідентичності» [6, с. 65].

Особливого значення в цьому контексті набуває образ головного героя – Івана Мороза, який втілює типові риси українського національного характеру. Його зв'язок із землею, практичність, господарність, певна відстороненість від великої політики – все це формує образ типового представника «Осту» в розумінні Самчука. У романі автор описує Івана Мороза не як людину великих ідей чи далекосяжних планів, а як господаря, чий світ обмежувався хутором і навколишніми землями. Проте в цьому обмеженому просторі він був справжнім творцем і захисником своєї малої батьківщини. Цей опис є ключовим для розуміння самчуківської концепції «Осту» як простору, де формується специфічна форма української ідентичності, зосереджена на

практичних аспектах життя, на творенні матеріального добробуту як основи національного буття.

Таке розуміння «Осту» набуває особливого значення в контексті української історії першої половини ХХ століття, коли традиційний спосіб життя зазнає руйнівного впливу соціальних і політичних катаклізмів. Колективізація, Голодомор, сталінські репресії – ці трагічні події стають випробуванням для традиційного українського світу, символічно представленою в образі «Осту».

У другій частині трилогії – романі «Темнота» – семантика ідеологеми «Ост» суттєво трансформується. Тепер вона пов'язується не стільки з традиційним українським космосом, скільки з тоталітарною системою, що прийшла зі Сходу і прагне знищити цей космос. «Темнота» – це метафоричне позначення радянської дійсності, що протиставляється «світлу» традиційних українських цінностей. Як зауважує дослідник Ігор Набитович, «у романі «Темнота» Самчук розгортає трагічну візію зіткнення двох світів – традиційного українського та радянського тоталітарного, уособленого в образі нової «темряви зі Сходу»» [7, с. 190].

Необхідно зазначити, що ідеологема «Ост» в романі виступає також як потужний інструмент маніпуляції свідомістю. Через пропаганду та репресії влада намагається переконати українців у їхній меншовартості та необхідності асиміляції. Цей аспект стає особливо важливим для розуміння не лише історичного контексту роману, але й сучасних викликів, пов'язаних з інформаційними війнами та гібридними загрозами.

У цьому контексті особливого значення набуває доля родини Морозів під час колективізації та Голодомору. Трагедія Морозів – це трагедія всього українського «Осту», що зазнає руйнівного впливу комуністичної ідеології. Показовим є епізод, коли Іван Мороз, який все життя працював на землі, стає «ворогом народу» лише тому, що не хоче відмовлятися від свого господарства на користь колгоспу. Самчук передає глибокий трагізм ситуації, коли людина, яка все життя орала, сіяла, збирала урожай і годувала інших, раптом стає ворогом цих самих людей лише через те, що любила свою землю і хотіла працювати на ній по-своєму. Цей епізод ілюструє тоталітарну сутність радянської влади, яка прагнула знищити не лише економічну, але й культурну та психологічну самобутність українського «Осту».

Ще глибший рівень трансформації ідеологеми «Ост» спостерігаємо в третій частині трилогії – романі «Втеча від себе». Тут концепт «Осту» набуває екзистенційного виміру, пов'язуючись із проблемою національної ідентичності в умовах еміграції та глобальних геополітичних змін. Центральна проблема роману – пошук українцями свого місця у повоєнному світі, спроба зберегти своє «я» в умовах вимушеного перебування поза межами батьківщини.

Зрештою, сама назва – «Втеча від себе» – як ретранслятор сукупності сенсів, водночас є символічним позначенням тієї екзистенційної кризи, яку переживають герої, відірвані від рідної землі, від свого «Осту». Устами одного з персонажів Самчук передає думку про те, що українці втікають від самих себе, від своєї суті та призначення, стаючи «остарбайтерами» не лише у фізичному, але й у духовному сенсі. Тут автор майстерно поєднує історичний термін «остарбайтер» (примусовий робітник зі Сходу) із глибоким філософським осмисленням долі українців у ХХ столітті.

Особливого значення в контексті трансформації ідеологеми «Ост» набуває образ Нестора Сидорука – інтелектуала, який намагається осмислити історичну долю України між Сходом і Заходом. Його роздуми про сутність українського «Осту» становлять філософське ядро роману. Через цього персонажа Самчук передає думку, що український «Ост» – це не просто географічне поняття, а особливий культурний код, специфічна форма буття на перетині різних цивілізацій, де українці не є ні чистим Сходом, ні чистим Заходом, а мають власну ідентичність з усіма її суперечностями та складнощами. Ці роздуми можна вважати ключовими для розуміння самчуківської концепції «Осту» як специфічного культурно-історичного феномену, що формує унікальність української ідентичності.

Таке розуміння ідеологеми «Ост» набуває особливого значення в контексті сучасних дискусій щодо європейського вибору України та її геополітичної орієнтації. Самчуківське осмислення українського «Осту» як простору культурного синтезу та формування унікальної національної ідентичності може стати важливим інструментом подолання штучного протиставлення Сходу і Заходу України.

Як зауважує дослідниця Тамара Гундорова, «самчуківська концепція «Осту» є надзвичайно актуальною для сучасної

України, яка шукає свій шлях у складному геополітичному та культурному просторі. Ідея України як простору культурного синтезу, як території, де Схід і Захід не протистоять, а взаємодоповнюють один одного, може стати основою нової національної ідеї» [3, с. 232].

Спадщина імперської епохи продовжує впливати на сучасну Україну, проявляючись у стійких стереотипах та упередженнях щодо різних регіонів країни. Ідеологема «Ост», яка десятиліттями в різних формах використовувалась для обґрунтування домінування та асиміляції українських земель, залишає свій слід у сучасному політичному дискурсі, медіапросторі та суспільній свідомості.

Одним із найпоширеніших проявів ідеологеми «Ост» є політична поляризація, яка часто будується на протиставленні «сходу» і «заходу». Стереотипи про меншу національну свідомість та більшу схильність до зовнішнього впливу жителів східних регіонів використовуються політичними силами для мобілізації електорату та легітимізації певних політичних рішень. Регіональні відмінності досі часто використовуються в політичних цілях, щоб викликати у суспільстві напруження і поділи. Останнє засвідчують події 2014 року, коли анексія Криму та збройний конфлікт на Донбасі підкреслили вразливість України перед маніпуляціями на основі ідеологічних міфів про Схід і Захід.

Медіа також відіграють значну роль у підсиленні регіональних стереотипів. Зображення різних регіонів України часто спрощується до схематичних уявлень, що підкреслюють культурні, мовні та історичні відмінності. Таке спрощення сприяє формуванню упередженого ставлення до інших регіонів та гальмує процес національної консолідації.

Історична пам'ять також є важливим фактором, що впливає на сприйняття регіональних відмінностей. Різний досвід радянської окупації, голодомору та інших трагічних подій в історії України призводить до різних інтерпретацій минулого. Ці різні наративи підсилюють відчуття історичної несправедливості та ускладнюють процес національного примирення. Українські письменники та художники відіграють ключову роль у формуванні колективної пам'яті, звертаючись до тем об'єднання, спільної боротьби за свободу і культурної спадщини. Література, така як роман Самчука, відкриває перспективу для глибшого

розуміння ідеологічного спадку і закликає до переосмислення цього поняття через сучасну оптику.

Особливо важливим у контексті нашого дослідження є розуміння ідеологеми «Ост» як інструменту подолання внутрішніх суперечностей в українському суспільстві. Як показує аналіз трилогії Самчука, концепт «Осту» у його розумінні не є чинником розколу чи протистояння. Навпаки, він стає символічним позначенням унікальної української ідентичності, що формується на перетині різних культурних впливів.

Цікавим у цьому контексті є порівняння концепції «Осту» у Самчука з ідеями інших українських мислителів щодо геокультурного положення України. Зокрема, філософ Микола Шлемкевич у своїй праці «Загублена українська людина» розвиває ідею «української душі» як феномену, що формується на перетині Сходу і Заходу [12, с. 47]. Історик та політичний діяч В'ячеслав Липинський у своїх працях обґрунтовує концепцію «територіального патріотизму», який мав би подолати внутрішні суперечності в українському суспільстві [4, с. 123]. Сучасний філософ Мирослав Попович розглядає проблему поділу України на Схід і Захід у контексті формування «червоної культури» та її протистояння традиційним українським цінностям [9, с. 79].

Усі ці концепції, як і самчуківська ідея «Осту», спрямовані на пошук шляхів подолання внутрішніх суперечностей в українському суспільстві та формування цілісної національної ідентичності. Однак унікальність підходу Самчука полягає в тому, що він розглядає проблему поділу України не лише в теоретичному, але й у глибоко особистісному, екзистенційному вимірі, показуючи, як загальні історичні процеси впливають на долі конкретних людей.

Аналіз функціонування ідеологеми «Ост» у трилогії Самчука дозволяє виділити кілька ключових аспектів, які мають практичне значення для розуміння та подолання проблеми поділу України на Схід і Захід у сучасних умовах.

По-перше, концепт «Осту» у Самчука не є статичним, він зазнає суттєвих трансформацій відповідно до змін історичного та соціокультурного контексту. Це свідчить про принципову динамічність та гнучкість української ідентичності, її здатність адаптуватися до нових умов без втрати своєї сутності. Такий підхід може бути продуктивним для розуміння

сучасних процесів формування національної ідентичності в умовах глобалізації та європейської інтеграції.

По-друге, самчуківське розуміння «Осту» передбачає визнання складності та суперечливості української ідентичності, її формування на перетині різних культурних впливів. Це дозволяє подолати спрощені дихотомічні схеми, які протиставляють «проєвропейський» Захід і «проросійський» Схід України, і сформувати більш адекватне розуміння української ідентичності як складного, багатовимірного феномену.

По-третє, концепт «Осту» у Самчука тісно пов'язаний із ідеєю активного культурного діалогу, взаємодії різних традицій та впливів. Це може стати основою для формування нової моделі національної єдності, що ґрунтується не на уніфікації, а на визнанні та повазі до регіональних особливостей і культурного різноманіття.

По-четверте, самчуківська концепція «Осту» передбачає активну позицію особистості щодо історичних процесів, її здатність зберігати свою ідентичність навіть в умовах сильного зовнішнього тиску. Це особливо важливо в сучасних умовах інформаційної війни та гібридних загроз, коли збереження національної ідентичності стає питанням національної безпеки.

Нарешті, ідеологема «Ост» у трилогії Самчука функціонує як своєрідний культурний код, що пов'язує різні історичні епохи та різні покоління українців. Це дозволяє розглядати проблему поділу України не як результат сучасних політичних процесів, а як глибинне історичне явище, що потребує комплексного підходу та довгострокових стратегій подолання.

Для подолання наслідків цієї ідеології необхідні системні зусилля, спрямовані на деконструювання стереотипів, формування толерантності та поваги до різноманітності, а також на створення умов для діалогу між різними регіонами країни. Розвиток регіональної політики, що сприяє рівномірному розвитку всіх куточків країни, а також боротьба з дезінформацією та маніпуляціями в інформаційному просторі є невід'ємними складовими цього процесу. Створення платформ для діалогу між різними соціальними групами, політичними силами та регіонами також є важливим кроком на шляху до подолання наслідків «Ост». Лише через відкритий та конструктивний діалог можна досягти порозуміння та побудувати єдину, сильну і демократичну Україну.

Саме такий комплексний підхід до проблеми поділу України на Схід і Захід, який враховує як історичні, так і культурні, психологічні та соціально-економічні аспекти, може стати основою для формування ефективних стратегій консолідації українського суспільства. І в цьому контексті самчуківська концепція «Осту» як простору культурного синтезу та формування унікальної національної ідентичності набуває особливої актуальності.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі **висновки**. Ідеологема «Ост» у трилогії Уласа Самчука є багатовимірним концептом, що акумулює авторське розуміння складних історичних та культурних процесів, які формують українську ідентичність на перетині Сходу і Заходу. У художньому дискурсі трилогії концепт «Ост» зазнає суттєвих трансформацій – від географічного маркера до екзистенційного символу, що відображає складність та динамічність української ідентичності. Самчуківське розуміння «Осту» передбачає визнання складності та суперечливості української ідентичності, її формування на перетині різних культурних впливів, що дозволяє подолати спрощені дихотомічні схеми, які протиставляють різні регіони України. Концепт «Осту» у Самчука тісно пов'язаний із ідеєю активного культурного діалогу, взаємодії різних традицій та впливів, що може стати основою для формування нової моделі національної єдності, яка ґрунтується на визнанні та повазі до регіональних особливостей і культурного різноманіття.

Таким чином, самчуківська концепція «Осту» як простору культурного синтезу та формування унікальної національної ідентичності може стати важливим інструментом подолання штучного протиставлення Сходу і Заходу України та

формування нової моделі національної єдності в умовах сучасних геополітичних викликів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андрусів С. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ століття. Львів: Джура, 2000. 340 с.
2. Баган О. Художньо-ідеологічні візії Уласа Самчука: модернізм і традиціоналізм. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. 2018. Вип. 67. С. 228-237.
3. Гундорова Т. Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми. К.: Грані-Т, 2013. 548 с.
4. Липинський В. Листи до братів-хліборобів: про ідею і організацію українського монархізму. Київ: Київ-Філадельфія, 1995. 470 с.
5. Мариненко Ю. Проблеми національної ідентичності в українській прозі. К.: Академія, 2016. 224 с.
6. Моклиця М. Національна ідентичність у прозі Уласа Самчука: естетичні засади. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2019. Вип. 27. С. 60-72.
7. Набитович І. Творчість Уласа Самчука у світлі сучасних літературознавчих досліджень. *Наукові записки ТНПУ. Серія: Літературознавство*. 2018. Вип. 48. С. 185-196.
8. Поліщук Я. Улас Самчук: між історією та мистецтвом. *Слово і час*. 2017. № 2. С. 142-151.
9. Попович М. Червоне століття. Київ: АртЕк, 2015. 888 с.
10. Самчук У. Ост: трилогія. Київ: Смолоскип, 2005. 872 с.
11. Снайдер Т. Перетворення націй. Польща, Україна, Литва, Білорусь 1569-1999 / Тімоті Снайдер; пер. з англ. А. Котенка, О. Надтоки. Київ: Дух і Літера, 2012. 464 с.
12. Шлемкевич М. Загублена українська людина. Київ: Фенікс, 2014. 168 с.

## ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКОЇ КОМПОЗИТОРКИ ТА ПЕДАГОГІНИ МАРИНИ ДОЛГІХ

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню постаті викладачки Кіровоградського музичного фахового коледжу, кандидати мистецтвознавства, композиторки Марини Долгіх. Було детально розглянуто композиторський вимір діяльності мисткині. Ключовою частиною роботи є укладений каталог її музичних творів. Вивчено історію створення та виконання композицій, їхні форми, стилістику, жанрове й інструментальне різноманіття, а також смислове наповнення творів і відображення у них політико-історичних подій сучасності.

**Ключові слова:** Долгіх Марина, педагог, композитор, каталог творів, музика, творча спадщина, місто Кіровоградський.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the figure of Maryna Dolhikh – a lecturer at the Kropyvnytskyi Music Professional College, Candidate of Art Studies, and composer. The compositional dimension of the artist's activity is examined in detail. A key component of the work is a compiled catalogue of her musical compositions. The history of the creation and performance of the works, their forms, stylistics, genre and instrumental diversity, as well as their semantic content and the reflection of contemporary political and historical events in them are analyzed.

**Keywords:** Maryna Dolhikh, educator, composer, catalogue of works, music, creative heritage, city of Kropyvnytskyi.

**Вступ.** Професійний потенціал викладача є запорукою життєздатності системи освіти. Саме через особистість педагога відбувається передача культурного коду та світоглядних орієнтирів. Тому для сучасної освіти особливу цінність складає внесок конкретних постатей.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Актуальність теми зумовлена тим, що для історії освіти важливе дослідження досвіду тих педагогів, які у власній діяльності вміло поєднують високий рівень викладання предмета з живою практикою, популяризацією та втіленням того, чого навчають своїх здобувачів освіти. Такою постає Марина Василівна Долгіх – викладачка, композиторка, науковиця.

Її музичний доробок потребує ґрунтовного вивчення, адже сучасний культурно-мистецький простір формується не лише на основі історичної спадщини композиторів



минулого, а й визначається внеском сучасних діячів, окремі з яких відіграють важливу роль у своєму регіоні. Це зумовлює необхідність аналізу творчого надбання конкретних митців сьогодення задля глибшого розуміння тенденцій розвитку локальних музичних середовищ.

**Мета статті** – комплексно дослідити музичну спадщину композиторки й педагога М. В. Долгіх, висвітлити історію створення і виконання її творів, здійснити їх класифікацію та систематизацію, а також надати характеристику композицій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз джерел засвідчує: біографію і творчість М. Долгіх досліджували А. Лях [1] та Е. Дробот [7]. Результати їхніх напрацювань опубліковано у рецензованих наукових виданнях. Нами опрацьовано матеріали, розміщені в мережі Інтернет [2; 12; 14], де представлено фотографії, афіші, звіти з концертів, а

також статті-інтерв'ю місцевих журналістів із Мариною Василівною [8]. Проаналізовано YouTube-канал композиторки [11], що дало змогу прослухати частину її творів. Окрему групу джерел становлять ноти з особистого архіву Марини Долгіх. Серед них – опубліковані [3; 4; 5; 6] у виданнях, а також рукописні матеріали – всі вони були нами класифіковані. На публікацію останніх не було надано згоди з огляду на дотримання авторських прав.

Методи: аналіз, синтез, опис, класифікування, елементи музикознавчого аналізу, застосовано хронологічний і системний підходи.

Наукова новизна і результати дослідження. Незважаючи, здавалось би, на вагомість творчого, наукового, педагогічного доробків Марини Долгіх, їх наукове осмислення перебуває на початковому етапі: наявні відомості фрагментарні, несистематизовані та не дозволяють сформувати цілісне уявлення про музичну спадщину композиторки. Тому нами було проаналізовано твори авторки, складено таблицю-каталог за хронологічним принципом, вивчено історію їх виконання і публікації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Марина Василівна Долгіх – композиторка, кандидат музикознавства [1, с. 16], викладачка-методистка Кропивницького музичного фахового коледжу, наукова співробітниця Комунального закладу «Кропивницький музей музичної культури імені Кароля Шимановського», краєзнавиця, дослідниця музичного виміру історії Кіровоградщини, авторка низки статей в «Енциклопедії сучасної України» [2]. Вона є однією з найбільш відомих і виконуваних сучасних композиторів Кіровоградської області. Її творча та педагогічна діяльність відіграє вагому роль у формуванні музичного ландшафту Кіровоградщини.

Під час опрацювання авторського музичного архіву та здійснення вивчення творчої спадщини композиторки, нами було створено загальну комплексну

класифікацію її творів у вигляді таблиці (див. табл. 1). Вона побудована за хронологічно-алфавітним принципом: праці подаються відповідно до років створення, починаючи від найдавніших, а в межах одного року – розміщуються в алфавітному порядку. Такий підхід зумовлений тим, що Марина Василівна зазвичай працює одночасно над кількома різними композиціями чим унеможливує їхнє точне хронологічне розмежування всередині одного року.

Щодо питання датування збірок слід зауважити, що в каталозі, окремою колонкою подано дати завершення роботи над кожною з них (колонка «Рік»), оминаючи датування окремих творів у їх складі.

Додатково до кожної композиції вказано коротку супровідну інформацію (колонка «Примітка»), де зазначено про інструмент, жанрову належність, автора тексту (для вокальних творів), бібліографію на вже опубліковані видання тощо – це підвищує інформативність класифікації та допоможе в майбутньому як дослідникам, так і виконавцям сформувати базове уявлення про твір.

Усім композиціям Марини Василівни присвоєно свій унікальний порядковий номер у каталозі (колонка «№»). У тих випадках, коли збірка або цикл складається з кількох самостійних частин, що можуть функціонувати як окремі твори, кожній частині надається власний номер, підпорядкований номеру основного твору та за потреби записується після нього через кому. Різні редакції чи версії одного й того ж твору або його частин позначено англійськими літерами (a, b). Таким чином, загальний шифр має наступну структуру. Наприклад:

DMW 8, 10-a

де DMW – назва каталогу: «A Classification of Dolhikh Maryna's Musical Works» (Класифікація музичних робіт Марини Долгіх);

8 – номер твору в каталозі (у цьому випадку – збірка «Дитячі пісні»);

10 – номер частини в складі цього твору («Вишиває мати пісню»);

a – версія для ансамблю бандур.

Класифікація музичних творів Марини Василівни Долгіх  
A Classification of Dolhikh Maryna`s Musical Works (DMW)

№	Назва твору	Частини	Рік	Примітка
1	«Пісню про маму»		1977	Пісня з фортепіано.
2	«Атака снилась мне»		1979	Для хору і фортепіано.
3	«Варіації»		1983	Для фортепіано.
4	«Сюїта в старовинному стилі»		1983	Для фортепіано.
5	«Мелодія»		1985	Для бандури і фортепіано (скрипка і фортепіано).
6	a. «Ноктюрн»		1985	Для скрипки і фортепіано.
	b. «Ноктюрн»			Версія для бандури та фортепіано.
7	«Мальви»		1994	Для ансамблю бандуристок. Вірші: С. Чубко.
8	«Дитячі пісні»	<ol style="list-style-type: none"> <li>«Досвітковою порою». Вірші: О. Пархоменко і М. Долгіх.</li> <li>«Квітнева пісня». Вірші: М. Сингаївський</li> <li>«Ластівочка». Вірші: І. Блажкевич.</li> <li>«Черевички». Вірші: В. Ладижець.</li> <li>«Пісня про боровика». Вірші: О. Олесь.</li> <li>«Нетерпляча сова». Вірші: Н. Стефурак.</li> <li>«Весілля у ставку». Вірші: Н. Стефурак.</li> <li>«У перетику ходила». Вірші: Т. Шевченко.</li> <li><b>8-а:</b> версія для ансамблю бандур.</li> <li>«Весна». Вірші: Н. Стефурак.</li> <li>«Вишиває мати пісню». Вірші: А. Корінь.</li> <li><b>10-а:</b> версія для ансамблю бандур.</li> <li>«Як гарно в лісі восени». Вірші: Н. Стефурак.</li> </ol>	2004	Збірка для бандури (або фортепіано) та голосу. Видано: Долгих М. В. Дитячі пісні для голосу в супроводі бандури. Кіровоград: нотне видавництво «Перлина», 2004. 30 с. [3].
9	«Метаморфози»	<ol style="list-style-type: none"> <li>Прелюдія «Одкровення».</li> <li>Вальс «Загадка».</li> <li>Балада «Пробудження».</li> <li>«Капричіо».</li> <li>«Постлюдія».</li> </ol>	2005	Інструментальний цикл для бандури соло. Видано: Долгих М. В. Метаморфози. Цикл для бандури. Кіровоград: нотне видавництво «Перлина», 2005. 20 с. [4].
10	«Осінній діалог» присвячений Л. Кардаш		2006	Солоспів для голосу з бандурою. Вірші: К. Горчар.
11	«Вітер з гаєм розмовляє»		2007 – 2008	Авторська версія української народної пісні. Вірші: Т. Шевченко.
12	«Різдвяна фантазія» на тему пісні невідомого		2008	Для фортепіано в 4 руки.

	автора «Крижане серце»			
13	«Триптих»	1. «Сьогодні». 2. «Б'є годинник». 3. «Вечірня пісня».	2008	Вокальний цикл у супроводі фортепіано або бандури. Вірші: О. Теліга.
14	«Лелека»		2011	Хорова поема. Вірші: О. Анохіна.
15	а. «Люблю тебе»		2016	Пісня на вірші К. Оверченка для тенора або мецо-сопрано, жіночого хору або ансамблю і фортепіано.
	б. «Люблю тебе»			Версія для тенора або мецо-сопрано, жіночого хору або ансамблю і камерного оркестру.
16	«Співаночки»		2016	Парафраз на теми українських народних пісень для жіночого хору чи ансамблю.
17	«Шумка»		2016	Вокальний дует для сопрано і баритона. Вірші: М. Вороний.
18	«Про Пана Тралялинського»		2019	Дитяча міні опера. Вірші: Ю. Тувім, у перекладі І. Малковича.
19	«Як упав же він...»		2019	Хорова поема для жіночого хору. Вірші: Б. Олійник.
20	а. «Танго»		2020	Пісня-дует (сопрано і баритон) з фортепіано. Вірші: О. Теліга.
	б. «Танго»			Версія для сопрано і симфонічного оркестру.
21	а. «Хочеш наснюсь тобі»		2020	Солоспів для сопрано і фортепіано. Вірші: А. Корінь.
	б. «Хочеш наснюсь тобі»			Версія для голосу і симфонічного оркестру.
22	а. «Маків цвіт»		2020 – 2021	Вокальний дует для сопрано і баритона з фортепіано. Вірші: О. Армаш.
	б. «Маків цвіт»			Версія з оркестром народних інструментів.
23	«Тече вода з-під явора»		2020 – 2021	Пісня-дует з фортепіано. Вірші: Т. Шевченко.
24	«Золотий шлях Роксолани»		2021	Мюзикл. Лібрето – А. Царук. Клавір.
25	«Думка»		2022	Для мецо-сопрано, скрипки та фортепіано. Вірші: О. Журлива.
26	«Люблю я вітер-вітровіння»		2022	Для жіночого ансамблю/хору з фортепіано. Вірші: О. Журлива.
27	«Музика лунає»	1. «Моя Україно, земле волошкова». Вірші: Г. Берізка.	2022	Збірка дитячих пісень для ансамблю, хорів і солістів. Видано: Долгих М. В.

		<p>2. «Україна». Вірші: М. Савка.</p> <p>3. «Писанки». Вірші: Т. Винник.</p> <p>4. «Пісенька». Вірші: Н. Стефурак.</p> <p>5. «Босоніжки для Стоніжки». Вірші: М. Савка.</p> <p>6. «Котище». Вірші: М. Савка.</p> <p>7. «Чорний пан». Вірші: М. Савка.</p> <p>8. «Біла пані». Вірші: М. Савка.</p> <p>9. «Новорічна пісенька». Слова: Т. Винник.</p> <p>10. «Пісенька про лева» (1979 р.). Вірші: Г. Сапгір (перекл. А. Татарової).</p> <p>11. «Бабуїни». Вірші: М. Савка.</p> <p>12. «Домовик». Вірші: Н. Стефурак.</p> <p>13. «Хоч на зріст я ще маленька». Вірші: О. Журлива</p> <p>14. «Про Мартинка і хмаринки». Вірші: Г. Чубай.</p> <p>15. «Пірат». Вірші: Г. Чубай.</p> <p>16. «Індіанець Джо». Вірші: Н. Стефурак.</p> <p>17. «На місточку» за мотивами вірша Г. Бойка.</p> <p>18. «Стояла собі хатка» за мотивами вірша Н. Забілої</p> <p>19. «Лісовий Рок-н-рол». Слова: О. Журливої.</p> <p>20. «Музика лунає». Вірші: А. Царук.</p> <p>20-а Версія з камерним оркестром.</p>		<p>Музика лунає. Нотна збірка пісень для солістів, ансамблів та хорів. Кропивницький: Видавець Лисенко В. Ф., 2022. 80 с. [5].</p>
28	«Сім різдвяних кантів»	<p>1. «В неділеньку рано». Вірші: невідомого автора.</p> <p>2. «Хто кріпко на Бога уповає». Вірші: Ф. Прокопович.</p> <p>3. «Мати милосердна». Вірші: Д. Туптало.</p> <p>4. «Ой біда, біда, мні чайці небозі». Вірші: народні.</p> <p>5. «Породила чечіточка». Вірші: народні.</p> <p>6. «Похвалу принесу сладкому Ісусу». Вірші: Д. Туптало.</p>	2022	Для мецо-сопрано, флейти, скрипки, бандури і перкусії.

		7. «Радуся, радість Твою воспіваю». Вірші: Еп. Славинецький.		
29	«Як козаки правди шукали»		2022	Дитячий мюзикл. Лібрето – Т. Воронової.
30	а. «Шотландські пісеньки»	1. «Мій любий ткач». 2. «Рвала Дженні золотунці». 3. «Білий мельник, білий». 4. «Що ж ти думаєш-гадаєш». 5. «Веселий хлопець бондарчук». 6. «Моя любов – рожевий квіт». 7. «Ой ненечко-ненько». 8. «Обійняв, сказав: «Прощай»». 9. «Ревуть вітри суворі». 10.«Ой довга, смутна ніч». 11.«Дударик».	2022 – 2023	Вокальний цикл для сопрано і фортепіано на слова Р. Бернса (переклад М. Лукаш). Видання: Долгіх М. В. Шотландські пісеньки : вокал. цикл на вірші Роберта Бернса (укр. пер. Миколи Лукаша) : пед. репертуар закл. спец. мистец. освіти / Марина Долгіх. Кропивницький : Лисенко В. Ф., 2023. 40 с. [6].
	б. «Шотландські пісеньки»			Версія для струного квартету/оркестру.
31	а. «Ішов козак»		2023	Вокально-інструментальна фантазія у супроводі капели бандуристів.
	б. «Ішов козак»			Версія перероблена для мішаного хору.
32	«Контексти»		2023	Для альта соло.
33	«Порізала пальчик»		2023	Авторська версія народної пісні Для жіночого ансамблю a cappella.
34	«Радуйся, земле»		2023	Пісня для хору у супроводі фортепіано. Вірші: Т. Винник.
35	а. «Ave Maria»		2023	Для 2-х сопрано і камерного оркестру.
	б. «Ave Maria»		2024	Версія для 2-х скрипок і камерного оркестру.
36	«Триптих на слова Т. Шевченка», присвячений О. Нікітюк	1. «Якби мені, мамо, намисто». 2. «І небо невмите». 3. «Ой маю, маю я оченята».	Лютий 2024	Для мецо-сопрано і фортепіано.
37	«Бадяка-маняка»		2024	Дитяча пісня у супроводі фортепіано. Вірші: Н. Стефурак.
38	Полька «Карамелька»		2024	Твір для камерного оркестру.
39	«Карапет з викрутасами»		2024	Для фортепіано в 4 руки.
40	«Пісня про динозаврика»		2024	Дитяча пісня у супроводі фортепіано. Вірші: Н. Гармазій.
41	«Степова коляда»		2024	Кантата на матеріалах фольклору Кіровоградської області. <i>Не завершений.</i>
42	«Танцювала осінь»		2024	Пісня для мецо-сопрано і жіночого ансамблю з

				фортепіано. Вірші: А. Войтенко.
43	«Я над світом стою»	1. «Я над Світом стою». 2. «Горіла свічка». 3. «А може, ти воскреснеш на світанні». 4. «Тримайся, Нене рідна».	2024	Хорове дійство для мішаного хору а cappella. Вірші: О. Армаш (театралізоване).
44	Збірка	1. «Коломийка». 2. «Скіфська токата». 3. «На самоті», пам'яті В. Ф. Лисенка. 4. «Тарангела». 5. «Уламки дзеркала». 6. «Хода гномів». 7. «Перше авто». 8. «Полонез». 9. «Джазовий коктейль». 10. «Сніжинки».	2024 – 2025	Для фортепіано. <i>Готується до друку.</i>
45	«Черевички підковками» 3		Весна 2025	Солоспів для мецо-сопрано та фортепіано. Вірші: Я. Щоголів.
46	«Відлуння степу»		2025	Інструментальна мініатюра для ансамблю бандуристів.
47	Концерт для труби з оркестром «Vivere militare est»	1. «Життя». 2. «Любов». 3. «Військова коломийка».	2025	Редакція партії труби – Б. Максенка. Для труби і фортепіано.
48	«Журавки»		2025	Хорова поема для жіночого хору чи ансамблю. Вірші: А. Царук.
49	Збірка «Співаночки мої любі»	1. «Співаночки мої любі». Вірші: М. Підгірянка. 2. «Весняна метелиця». Вірші: Г. Щербан. 3. «О, любов моя». Вірші: Г. Щербина. 4. «Журавлики». Вірші: З. Ружин. 5. «Заплету віночок». Слова: народні. 6. «Білі лілеї». Вірші: Г. Берізка. 7. «Прощання». Вірші: А. Корінь. 8. «Я – така!». Вірші: О. Анохіна. 9. «Ромашки». Вірші: М. Сингаївський. 10. «Колядують зорі». Вірші: О. Лубська. 11. «Щедрівка». Вірші: Н. Горик. 12. «Гуси гусоньки». Вірші: К. Гнатенко. 13. «Вишиванка». Вірші: Я. Яковенко. 14. «Мої співанки». Вірші: С. Жупанін	2025	Для голосу у супроводі бандури/фортепіано. <i>Готується до друку.</i>

		15. «Співанки». Вірші: М. Підгірянка.		
		16. «Смерічка». Вірші: М. Підгірянка.		
50	«Італійська ніч»		2025	Солоспів для басу в супроводі фортепіано. Вірші: О. Олесь.
51	«Ой дівчино бережанко»		2025	Солоспів для басу в супроводі фортепіано Слова: Р. Бернс (переклад: М. Лукаш).
52	«Пісенник маленького бандуриста»		2025	<i>Не завершений.</i>
53	«Три пісні з України»	1. «Холодний березень» 2. «Плела косу» 3. «На уламках життя»	2025	Для солістки, мішаного хору, симфонічного оркестру. Вірші: О. Трибуцька.
54	«Троянда»		2025	Солоспів для мецо-сопрано і фортепіано. Вірші: Т. Фішер.

Станом на кінець 2025 року загальна кількість творів, збірок і циклів, створених Мариною Василівною, становить 54 одиниці. Так як у це число входять багаточастинні композиції, то загальна кількість творів складає 138, без урахування різних версій цих творів.

Музична спадщина Долгіх М. В. представлена широким різноманіттям жанрів, зокрема вокальними та інструментальними, використанням багатопалітри інструментів та орієнтована на виконавців різного віку та ступеня підготовленості.

Аналізуючи творчий доробок Марини Василівни, слід зауважити, що чільне місце в інструментальній музиці композиторки посідає бандура. Саме з неї почався шлях до визнання. Використання цього інструменту не знаходило значної підтримки з боку наставника Марини Долгіх Кіма Шутенка. Як зазначає дослідниця Е. Дробот, покликаючись на Кіма Олександровича: «цей інструмент в професійній сфері начебто не мав перспектив» [7, с. 12]. Однак початок творчості Марини Василівни припав на роки утвердження незалежності України, що, на нашу думку, позитивно вплинуло на подальший розвиток композиторки, адже в цей час відбувалося повернення українського народу до його витоків, дослідження минулого, зацікавлення історією, зокрема і музичною, де бандура разом із кобзою посідали важливе місце.

Виконавцями творів для бандури стали два відомі в краї колективи бандуристок:

юний ансамбль «Мальвочки», що складався з учениць міських музичних шкіл № 2 та № 3, та професійна капела бандуристок «Мальви». З ними М. Долгіх співпрацювала як учасниця ансамблів, здійснювала аранжування та писала пісні [8]. У репертуарі згаданих колективів поєднувалася традиційна бандура з такими сучасними течіями як соул, елементами джазу, рок-музики. Участь у цих ансамблях допомогла Марині Василівні втілити свої оригінальні задуми й показати бандуру в осучасненому вигляді, зберігаючи її ліричну основу [7, с. 12].

Враховуючи специфіку роботи Марини Василівни у музичних школах і фаховому коледжі, де навчає юне покоління, нею було створено збірку для бандури і голосу під назвою «Дитячі пісні» (DMW 8) [3], до складу якої увійшли 11 творів. Більшість із них виконав дитячий хор музичного коледжу «Зоринка». Спеціально для нього було створено композицію «Лелека» (DMW 14), яка вперше прозвучала на Міжнародному конкурсі «Прага-Моцарт» у Чехії в 2011 році. Саме завдяки цій композиції Кіровоградський колектив «Зоринка» виборов перше місце й став дипломантом конкурсу у номінації «За особливу виразність виконання» [7, с. 12].

Найбільш відомими піснями для дітей М. Долгіх на хрестоматійні вірші Наталі Забіли стали «Весілля у ставку» (DMW 8, 7) та «Квітнева пісня» (DMW 8, 2), що згодом увійшли до збірки «Дитячі пісні» [5], а також «Стояла собі хатка» (DMW 27,

18), яка перебуває у складі збірки «Музика лунає [5]» [7, с. 12].

Ще одним втіленням її стилю став інструментальний цикл під назвою «Метаморфози» (DMW 9), у складі якого було зібрано 5 сольних п'єс для бандури [1, с. 16].

Марина Василівна у своїй роботі орієнтується на ті колективи, з якими має творчі стосунки та які розуміють і відчувають її творчість. Вона тісно співпрацює з колегами-хормейстерами музичного коледжу Аллою Татаровою (хор «Зоринка») і Оксаною Трушиною (хор «Prima vista»).

Композиції Марини Доліх неодноразово виконувались на всеукраїнських конкурсах бандуристів імені Г. Хоткевича (м. Харків), «Під срібний дзвін бандур» (м. Дніпро), «Дзвени, бандуро» (м. Миколаїв), імені В. Перепелюка (м. Вінниця), імені В. Кабачка (м. Полтава), Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних інструментах «Провесінь». У 2011 та 2015 рр. М. В. Долгіх отримала диплом за кращий авторський твір для бандури Міжнародного конкурсу бандуристів імені Г. Хоткевича у м. Харкові [7, с. 12].

Про ціннісне ставлення до українського народу та його культури, на нашу думку, свідчать не лише використання бандури і створення композицій патріотичної тематики, а й звернення саме до українських поетів, особливо земляків-сучасників: Антоніни Корінь, Антоніни Царук, Галини Берізки, Катерини Горчар, Олени Журливої, Костя Оверченка, вірші яких Марина Василівна поклала на музику. Послідовне звернення Долгіх М. В. до творчості згаданих вище поетів свідчить про здійснення нею вагомої ролі у формуванні сучасного культурного простору Кіровоградщини, оскільки її музичні опрацювання поетичних текстів сприяють актуалізації та популяризації регіональної літературної спадщини.

Не оминає увагою композиторка класиків українського поетичного слова (Феофана Прокоповича, Тараса Шевченка, Бориса Олійника, Олену Телігу, Миколу Вороного) та твори іноземних поетів, зокрема її міні-опера «Про пана Трулялинського» (DMW 18), написана на вірші польського письменника Юліана Тувіма у перекладі Івана Малковича; вокальний цикл «Шотландські пісеньки» створений на слова Роберта Бернса.

Серед її авторських знахідок понад 30 солоспівів для голосу під супровід фортепіано; обробки українських народних пісень для бандури і фортепіано; твори для капели бандуристів і солістів (сопрано, тенору, баритону); вокально-інструментальна фантазія «Ішов козак до дівчини» (DMW 31 a/b), а також «Вокальний триптих» (DMW 13) на вірші О. Теліги із творами в його складі: «Сьогодні», «Б'є годинник», «Вечірня пісня» [7, с. 12]. Прем'єра останнього відбулася у 2008 році на X Всеукраїнському літературно-мистецькому конкурсі «Щоб далі йти дорогою одною» в номінації «Професіонали». Виконавцями твору стали співаки, які в майбутньому отримали визнання, зокрема, Олена Циганкова, яка є солісткою хору «Київ» під орудою М. Гобдича. Друга виконавиця циклу – Дар'я Уманець-Терещенко – солістка «Донбас-опери». Третя – Тетяна Воронова – навчалася на режисерському факультеті Київської консерваторії [8].

У 2019 році відбувся авторський сольний концерт Марини Долгіх, де була представлена її вокально-хорова творчість. Майже всі композиції були прем'єрними та виконувались учнями музичних шкіл, хорами «Зоринка» та «Prima vista». Лунали хорові поеми, дитяча міні-опера тощо. Фінальними були пісні «Музика лунає» (DMW 27, 20), що увійшла до складу однойменної збірки [5], завершеної 2022 року, та «Люблю тебе» (DMW 15 a/b). Твір «Люблю тебе» постає як музичне втілення любові до рідної землі [7, с. 12].

Вагомою складовою творчості Марини Долгіх є взаємодія з регіональною культурною спадщиною, що, наприклад, знаходить відображення у кантаті «Степова коляда» (DMW 41, незавершений), створеній на основі етнографічних матеріалів Кіровоградщини. Подібні історико-культурні алюзії простежуються у назві твору «Скіфська токата» (DMW 44, 2). Це, ми вважаємо, віддзеркалює інтерес авторки до минулого регіону. Вона демонструє не лише художню оригінальність, а й зацікавленість дослідженням локальної культури; здійснює інтеграцію національно-історичного спадку у сучасну музичну практику чим підсилює краєзнавчий вимір своєї творчості.

Слід зауважити, що творча спрямованість митців, тематика творів, добір сюжетів і їхня реалізація тісно переплітаються з духом епохи. Композитори глибоко реагують на

історичні злами, особисті переживання чи трагічні події, що їх оточують. Наприклад, Ф. Шопен створює етюд «Революційний», реагуючи на польське повстання 1831 року. Б. Лятошинський втілює враження від жахів Другої світової війни у Третій симфонії, що була вперше виконана 1951 року. Вона стала кульмінацією протистояння композитора з радянською культурною політикою [9]. Так, К. Пендерецький пише авангардний твір «Трен» (1960 р.), що став музичним пам'ятником жертвам ядерного удару по Хіросімі [10].

Прагнемо наголосити, що на творчість композиторки накладають значний відбиток військово-політичні події, у вирі яких опинилася Україна з 2014 року. З піднесенням патріотичного руху, оновленим прочитанням історії та новим етапом розвитку національної ідеї в суспільстві, музика не залишилася відмежованою від загальнодержавних тенденцій ціннісно-світоглядних трансформацій. Дедалі більше композитори звертаються до теми національної боротьби, Української революції 1917 року, Війни за Незалежність України. Своє емоційне сприйняття сучасних подій Марина Василівна екстеріоризує у творі «Як упав же він...» (DMW 19), присвяченому пам'яті героїв Крут та загиблих у Війні за Незалежність України, що на вищезгаданому сольному концерті був виконаний студентським хором «Пріма-віста» під керівництвом Оксани Трушиної [7, с. 12].

Не оминули творчість композиторки і події, пов'язані з повномасштабним вторгненням 2022 року. Воно представлене значно більшою кількістю жертв, жорстокістю ведення бойових дій, хаосом і, водночас, піднесенням патріотичного духу українського народу. Трагізм жахів війни, усвідомлення недаремності жертви військових, котрі поклали свої життя, увіковічення пам'яті про їхні подвиги передано в творі «Я над світом стою» (DMW 43) на слова Олени Армаш. Композиторка не пише твір одразу, навпаки – виношує ідею, кристалізує своє ставлення і виливає його у масштабному хоровому дійстві, складеному із чотирьох частин у супроводі світлових ефектів. Таким чином, створює картину, притаманну сучасному мистецтву: одночасне поєднання звуку, візуалізації, рухів та смислів тексту створюють глибоке емоційне враження. Мелодія

характеризується синтезом сучасності з неокласицизмом. Зберігаючи емоційність, авторка місцями створює виразну експресію, передаючи напругу. Прем'єра відбулася 24 травня 2024 року в приміщенні Кіровоградської філармонії, у виконанні муніципального хору «Елефтерія» під керівництвом Юлії Левченко. Художнє оформлення здійснено Наталією Корніловою. Режисер – Тетяна Воронова [11; 12]. Вагомою для усвідомлення позицій авторки є коротка, проте змістовна фраза, сказана для місцевої газети «Україна-Центр»: «Мрію, щоб війна закінчилася перемогою України» [13].

У 2025 році створено Концерт для труби, в якому яскраво виражено тематику війни під назвою «Vivere militare est» (DMW 47), що складається з трьох частин: «Життя», «Любов», «Військова коломийка». Поєднання цих частин виразно вказує на неприродність війни, її втручання у вимір людського буття, яке порушує його природний потік.

У концертній програмі в Хмельницькій обласній філармонії 29 травня 2023 року прозвучав цикл солоспівів «Шотландські пісеньки» на вірші Р. Бернса (DMW 30), а також вокальні твори на слова А. Корінь і О. Теліги. Серед виконавців були Фатіма Чергіндзія (сопрано), заслужена артистка України, Анастасія Коптева (сопрано), квартет «Зоряні струни» [14].

Загалом стилістика, в якій Марина Долгіх займається творчими пошуками, не обмежується якимось одним конкретним напрямом, а часто містить в собі синтез різних стилів, не оминає увагою композиторка неокласицизм, неоромантизм, неофольклоризм, додаючи елементи модернізму. У вокальній музиці приділяє увагу рухові за текстом.

**Висновки.** Творчий доробок Марини Долгіх постає як багатогранне художнє явище. Композиторка демонструє майстерне володіння формою в сольних, хорових й інструментальних жанрах, особливе значення приділяє бандурному мистецтву та вокалу. Мистецький стиль авторки вирізняється палітрою ліричних, епічних, комічних образів. Фундаментом її художнього світогляду є національно-патріотичний дискурс, реалізований через інтерпретацію класичної та регіональної поезії, а також глибоке осмислення етнографічного матеріалу й інтеграція

фольклору Кіровоградщини. Важлива складова доробку втілена у творах, що стали відповіддю авторки на виклики Війни за Незалежність України. Вони репрезентують мистецьку рефлексію на трагізм та героїку сучасності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лях А. Багатогранність мистецької постаті Марини Долгіх. Музична Україніка (композитори України у парадигмі світової музичної культури: збірник матеріалів ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції (ДМФК ім. В. Барвінського, 18 березня 2021 р., м. Дрогобич) / [редактори-упорядники О.Сеник, М.Фендак]. Дрогобич 2021, ТзОВ «Трек ЛТД» 2021. 194с. С. 15-18.

2. Долгіх М. Профіль автора. Енциклопедія сучасної України НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/author/M.+V.+Dolghih> (дата звернення: 28.11.2025).

3. Долгіх М. В. Дитячі пісні для голосу в супроводі бандури. Кіровоград: нотне видавництво «Перлина», 2004. 30 с.

4. Долгіх М. В. Метаморфози. Цикл для бандури. Кіровоград: нотне видавництво «Перлина», 2005. 20 с.

5. Долгіх М. В. Музика лунає. Нотна збірка пісень для солістів, ансамблів та хорів. Кропивницький: видавець Лисенко В. Ф., 2022. 80 с.

6. Долгіх М. В. Шотландські пісеньки : вокал. цикл на вірші Роберта Бернса (укр. пер. Миколи Лукаша) : пед. репертуар закл. спец. мистец. освіти / Марина Долгіх. Кропивницький : видавець Лисенко В. Ф., 2023. 40 с.

7. Дробот Е. Композиторська діяльність Марини Долгіх. Студентський науковий вісник. Випуск 22. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. Володимира Винниченка, 2020. 259 с.

8. Корінь А. Музика дружби, любові і краси, Музика щастя на всі голоси. URL: <https://www.ugorod.kr.ua/articles/bandura.html> (дата звернення: 01.12.2025).

9. Борис Лятошинський. Невизнаний геній української класичної музики. Ужгородський музичний фаховий коледж ім. Д. Є. Задорова : вебсайт. URL: <https://umfkzador.uz.ua/struktura/biblioteka/novini-biblioteki/boris-liatoshinskii-neviznaniigenii-ukrayinskoji-klasichnoyi-muziki> (дата звернення: 22.03.2026).

10. Грабовський В. Пендерецький Кшиштоф. Енциклопедія Сучасної України. НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/article-881480> (дата звернення: 22.03.2026)

11. Композиторка Марина Долгіх : YouTube-канал. <https://youtube.com/channel/UC1EivDfiug5p1Lt3FlnDT4g> (дата звернення: 15.11.2025).

12. Афіша хорového дійства в чотирьох частинах «Я над світом стою...». Мінкульт : вебсайт. <https://museum.mincult.gov.ua/collections/afisha-horovogo-diystva-v-chotiroh-chastinah-ya-nad-svitom-stoyu-162780> (дата звернення: 21.03.2026).

13. Любарський Р. Над чим працюєш, Майстре? Публікація від 26.02.2024. Україна-Центр : вебсайт. URL: <https://uc.kr.ua/2024/02/26/nad-chym-pratsyuyesh-majstre/> (дата звернення: 22.03.2026).

14. «Мое кохання, мов рожевий цвіт...»: вечір солоспівів Марини Долгіх. Хмельницька обласна філармонія : вебсайт. URL: [https://oblfiarmonia.com/organ\\_hall/moe-kohanna-mov-rozevij-cvit-vecir-solospiviv-marini-dolghih](https://oblfiarmonia.com/organ_hall/moe-kohanna-mov-rozevij-cvit-vecir-solospiviv-marini-dolghih) (дата звернення: 06.12.2025).

## **ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

***Анотація.** У статті на основі визначення та характеристики змісту етнопедагогічної компетентності представлено фрагмент досвіду вчителя початкових класів, який володіє цим видом професійної компетентності.*

***Ключові слова:** професійна компетентність, етнопедагогічна компетентність учителя, етнопедагогічні компетенції учителя початкових класів, народні традиції в освітньому процесі початкової школи, гончарство.*

***Abstract.** Based on the definition and characteristics of the content of ethnopedagogical competence, the article presents a fragment of the experience of a primary school teacher who possesses this type of professional competence.*

***Key words:** professional competence, ethnopedagogical competence of a teacher, ethnopedagogical competences of a primary school teacher, folk traditions in the educational process of primary school, pottery.*

**Вступ.** У контексті реалізації положень Концепції Нової української школи постала потреба в учителях, спроможних втілювати в життя ідеї сучасних освітніх підходів, розробляти моделі формування в учнів системи цінностей, залучати школярів до різних видів діяльності з розвитком стратегії роботи, спрямованої на удосконалення їхньої емоційної саморегуляції, формування психологічно безпечного освітнього середовища тощо. Вирішення такої палітри завдань зі здатністю виявляти гнучкість у визначенні сценарію власної рольової поведінки доступне фахівцям зі сформованою професійною компетентністю.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Тенденції глобалізації економіки, поліетнізації суспільств, які внаслідок міграційних процесів та прозорості кордонів зазнає значна кількість країн світу, нестабільність сучасного життя, пов'язані з війною в Україні, актуалізують, як підкреслюють науковці, звернення до етнічних цінностей, етнічної самоідентифікації як захисної реакції людської психіки. Ігнорування зазначених явищ, етнічних педагогічних традицій призводять до неякісної організації педагогічних процесів у закладах освіти. Осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на



традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище спроможний учитель, складовою професійної компетентності якого є етнопедагогіка.

Особливої ваги етнопедагогічна компетентність набуває для вчителя початкових класів, оскільки від грамотного врахування ним специфіки формування особистості кожної конкретної дитини, творчого оперування надбаннями різних розділів педагогіки залежить тривалість адаптації до шкільного навчання, якість розвитку психічних процесів, формування світогляду, системи цінностей і переконань учнів, їхня готовність успішно оволодівати основами наук, ставати гідними громадянами суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентнісний підхід в освіті схарактеризований Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко та ін. Сутність поняття професійної компетентності вчителя, особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення досліджували О. Бігич, Н. Гузій, О. Гура, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Радул, С. Раков, Л. Хоружа, О. Шестоपालюк та інші вчені.

Проблеми етнопедагогіки описували В. Кононенко, В. Кузь, В. Лаппо,

Н. Лисенко, В. Мосіяшенко, М. Стельмахович, Є. Сявавко, Т. Усатенко, М. Хайруддінов та ін. До характеристики поняття «етнопедагогічна компетентність» у контексті етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя звертались І. Байкова, О. Березюк, Т. Горохова, Т. Чикалова, використання етнопедагогічних джерел для формування національно-культурної ідентичності підростаючих поколінь розглядали у своїх працях О. Дудко, О. Матвійчук, Н. Петрошук. У більшості зазначених досліджень приділяється увага специфіці формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури, соціальних педагогів, музичних керівників закладів дошкільної освіти, зокрема у період підвищення їхньої кваліфікації. Етнопедагогічна компетентність та її виявлення у професійній діяльності вчителя початкових класів не знайшли належного висвітлення в науковій літературі, що й зумовило мету цієї статті.

**Мета статті** – звернути увагу на окремі аспекти виявлення етнопедагогічної компетентності у професійній діяльності вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Номінація нових вимог до результатів професійної діяльності вчителя підтверджує правомірність перегляду змісту професійної компетентності педагога. Акмеологічний аналіз професіоналізму фахівця в галузі освіти зумовив можливість виявлення цього змісту через різні види професійної компетентності вчителя.

Специфічною компетентністю освітян виступає педагогічна компетентність, динамічність якої, як наголошує Н. Волкова, зумовлена «змiнами суспiльства, стратегiчних орієнтирів освіти, проблемами, що впливають із особистого досвіду й специфіки діяльності кожного педагога» [1, с. 487–488]. Динамічність змісту педагогічної компетентності, на нашу думку, визначається й розвитком педагогіки як науки, удосконаленням поглядів фахівців на процес формування особистості через поглиблення аналітичних можливостей у контексті окремих її розділів. Саме до таких різновидів педагогічної компетентності варто віднести етнопедагогічну компетентність.

Актуальність етнопедагогічної компетентності для сучасних учителів зумовлена етносоціальною структурою українського суспільства [3, с. 8],

поліетнічністю більшості європейських країн, новітніми міграційними процесами, викликаними змінами в економічній системі, екологічними зрушеннями у світі та війнами, світовими тенденціями громадянського виховання дітей і молоді тощо. Як засвідчує практика, ігнорування в таких умовах систем етнічних цінностей, наявних стереотипів у поведінці та розвитку людини, що мають культурно-історичну зумовленість, нехтування етнічними педагогічними традиціями призводять до неякісної організації процесів навчання і виховання поколінь, які зростають, загострюють негативні тенденції в суспільстві, у системі освіти. До таких явищ відносять зниження рівня успішності навчання, зменшення показників розвитку особистості учнів, збільшення кількості конфліктних ситуацій у спілкуванні вчителів із батьками школярів; омолодження дитячої злочинності, зростання рівня дитячої захворюваності тощо. Не випадково вчені Великобританії, Іспанії, Китаю, Німеччини, Нової Зеландії, Норвегії, Франції, Японії та інших країн світу виявляють посилений інтерес до традицій народної педагогіки. Переосмислення та відродження деяких виховних звичаїв у різних народів набуває своєї популярності як чинник стабілізації міжнаціональних відносин, джерело формування міжетнічної толерантності, чинник удосконалення процесів екологічного та валеологічного виховання, засіб підвищення професійної компетентності вчителів і вихователів.

Етнопедагогічну компетентність у роботі ми трактуємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал [9, с. 110].

Важливість зазначеного виду професійної компетентності педагога простежується й у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [8]. Аналіз змісту професійного стандарту та його зіставлення із сутністю професійної компетентності засвідчує, що етнопедагогічна компетентність

вможливилося якісне навчання здобувачів освіти, забезпечення вчителем партнерської взаємодії, його участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища на таких ціннісних орієнтирах: формування культури здорового способу життя здобувача освіти, забезпечення його гармонійного розвитку; створення безпечного освітнього середовища, у якому забезпечено атмосферу довіри; плекання у здобувачів освіти любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля; утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини; формування в здобувачів освіти патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови; формування української національної та громадянської ідентичності, готовності до захисту незалежності, національних цінностей України тощо [8, с. 6–33].

Етнопедагогічна компетентність важлива для вчителів різних профілів. Для вчителів початкових класів зазначений вид компетентності набуває особливої цінності, оскільки саме від їхньої здатності творчо опрацювати світовий педагогічний досвід, враховувати етнічну належність вихованців, майстерності в організації педагогічного спілкування, освітнього процесу загалом, залежить здоров'я, загальний рівень розвитку дитини, її ставлення до школи, освіти, характер навчальних досягнень не лише в початковій школі, а й в основній та старшій, успішність партнерської взаємодії з батьками учнів тощо.

Для детальнішої характеристики етнопедагогічної компетентності вчителя початкових класів ми звернулись до будови цього виду компетентності. У статті ми акцентували увагу на культурологічних аспектах етнопедагогічної компетентності та враховували, що зміст і структура цього виду професійної компетентності вчителя визначаються її зв'язками із загальною, педагогічною й етнопедагогічною культурами. Вагомість зазначених видів культури для професійної діяльності вчителя простежується й у працях В. Гриньової, яка наголошувала на тому, що сутність виховання полягає у переданні «від покоління до покоління, від народу до народу, від суспільства до особистості» збережених у культурі цінностей [2, с. 2].

Різноплановий аналіз народного педагогічного досвіду та його зіставлення з основними завданнями етнопедагогіки як науки підтверджують думку про те, що етнопедагогічна компетентність учителя демонструє рівень засвоєння ним народної педагогічної культури, яка віддзеркалюється у складниках народної педагогіки, до яких відносять народне родинознавство, народне дитинознавство, народне виховання, народну дидактику, народну педагогічну деонтологію. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування вчителем системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання юних поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали учителя тощо [10, с. 32].

Аналіз навчальних планів, типових освітніх програм для початкової школи, практики професійної діяльності педагогів засвідчив, що вчителі початкових класів організують знайомство з рідною та іноземними мовами, традиціями народного спілкування, народною творчістю (піснями, танцями, казками, легендами, малими фольклорними формами: загадками, скоромовками, прислів'ями, приказками, усмішками, ігровим фольклором); народними іграшками та іншою ігровою атрибутикою; традиціями та засобами театралізації; народними святами, обрядами, мистецькими традиціями; народними іграми, спрямованими на трудове, фізичне, розумове та інші види виховання [7]. Педагоги-майстри для формування математичних компетенцій у сучасних школярів застосовують в освітньому процесі початкової школи народні задачі, традиційні способи обчислення; для формування мовних і мистецьких компетенцій на основі ознайомлення з фольклором націлюють дітей на створення власних загадок, лічилок, казок; забезпечують самореалізацію молодших школярів у різних видах музично-художньої, акторської, творчої діяльності; створюють підґрунтя для національного самовияву у межах оволодіння учнів знаннями щодо технік традиційного декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурної спадщини

українського народу (вишивка, витинанка, нитяк, ткацтво, гончарство тощо). Усе це характеризує вчителя початкових класів як фахівця зі сформованою етнопедагогічною компетентністю.

Одним із таких прикладів професійної діяльності вчителя початкових класів є досвід роботи вчителя вищої кваліфікаційної категорії Богданівської філії Богданівського ліцею імені І. Г. Ткаченка Тетяни Анатоліївни Поперечної, яка присвятила школі більше двадцяти років свого життя. На виявленні етнопедагогічних аспектів цього досвіду ми і зосередимось.

Творчий учитель, якому надана можливість самостійно вибирати способи досягнення поставлених освітніх завдань, ніколи не буде обмежуватися тими методичними рекомендаціями, які відомі всім фахівцям цього профілю. Пошук шляхів реалізації діяльнісного підходу в умовах Нової української школи у контексті відродження культурних традицій українців привів до спроби застосування в освітньому процесі початкової школи ліплення з глини як основної техніки гончарства.

У сучасному освітньому просторі, що розвивається відповідно до Концепції Нової української школи, особливої цінності набувають види діяльності, які поєднують навчання, емоційне проживання досвіду та творчість. Саме таким потужним педагогічним інструментом виявилось ліплення з глини. Важливо, що у процесі ліплення у дітей зникає страх помилитися, оскільки будь-яку форму можна змінити, удосконалити, почати заново. Така особливість цього освітнього засобу дає змогу формувати низку важливих компетенцій, проголошених Концепцією Нової української школи, – сміливість діяти, експериментувати, шукати власні рішення.

Спочатку на уроках «Дизайн і технології» першокласники із задоволенням виготовляли з глини найпростіші вироби: тарілки, мисочки, равликів тощо. Згодом на уроках «Я досліджую світ» почали ліпити планети, що непомітно перетворило пізнання Всесвіту на творчість. Пізніше з'явилися гарбузи, пташки, коники, баранці. Через прості форми й образи діти торкалися культурної спадщини, усвідомлювали цінність ручної праці, відчували зв'язок із рідною землею.

Як відомо, дитяча творчість, навіть у найпростішій формі, потребує глибокого змісту, опори на знання, спостереження, дослідження. Саме тому постала мета

перетворити учнів на справжніх маленьких науковців – дослідників глини, її властивостей, традицій та історії гончарства. Для досягнення цієї мети у першому класі була організована екскурсія до села Цибулеве (Кропивницький район, Кіровоградська область). Там В. Вознюк відроджує традиції козацтва, живе та надихається витворами народного ремесла [4]. Володимир Анатолійович зустрів школярів із щирою гостинністю. Він провів їх музеєм, де зібрані унікальні експонати, що розповідають про культуру і побут українців, показав, як глина проходить свій шлях: від грудочки землі до готового виробу, який потім радує людей у домівках. Діти слухали із захопленням, ставили запитання, торкалися глиняних виробів, порівнювали, дивувалися. Для них це було першим справжнім дотиком до ремесла, можливістю побачити, що мистецтво гончарства – це не просто гра, а справа життя, наповнена любов'ю, терпінням і вірою в красу. Поїздка показала, що живе спілкування з майстром народжує справжнє захоплення гончарством, надихає на нові відкриття у цій сфері.

Цю думку підтвердила ще одна зустріч, яка сталася після опублікування у соціальних мережах ролика про ліплення молодшими школярами пташки. На публікацію



Рис. 1. Гончарний куточок

відгукнулася майстриня-гончарка з Одещини Л. Тихонова. Вона запропонувала дистанційно провести для молодших школярів майстер-клас. Під час цього заняття діти дивилися, як у її руках оживає глина, як із простої грудочки постає виріб – теплий, справжній, наповнений душею. Це була не просто зустріч – це був урок майстерності, щирості й натхнення. А згодом Лариса Юрїївна надіслала свої глиняні вироби: маленькі глечики, пташок, дзвіночки, різні фігурки. Усі разом вирішили створити в класі «Гончарний куточок», де виставили ці вироби поруч із учнівськими роботами (рис. 1). Тепер це місце – осередок натхнення, тепла й гордості за те, що учні класу торкнулися справжнього народного мистецтва.

Молодший школяр пізнає навколишню дійсність не лише завдяки слову вчителя, а передусім через дотик, рух, емоцію, власний



*Рис. 2. Ліплення розвиває цілеспрямованість, вольові якості*

досвід. Ліплення з глини виявилось для учнів певним простором внутрішньої свободи, де у діалозі з матеріалом і з самим собою відбувався комплексний розвиток дитини. Практика підтвердила, що ліплення з глини розвиває дрібну моторику, а це позитивно впливає на всі психічні процеси та готує до письма; формує вольові якості: цілеспрямованість, посидючість, уміння доводити справу до кінця (рис. 2); покращує сенсорний розвиток, оскільки дитина відчуває текстуру матеріалу, його температуру, вологість, щільність; удосконалює естетичний розвиток: учні вчать бачити і відчувати форму, об'єм, пропорції, ритм, гармонію, втілювати в життя художні задуми; сприяє формуванню соціально-емоційних навичок: знімає зайве напруження, зменшує тривожність, дає віру у власні сили, зосереджує увагу на почуттях, викликає потребу у спілкуванні. Під час виконання групового завдання діти вчать бути уважними, домовлятися, допомагати, поважати індивідуальність кожного.

Сучасна початкова школа зорієнтована на формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, необхідних людині для успішного життя [5, с. 15]. Як засвідчує практика, ліплення з глини може сприяти формуванню в учнів низки таких компетентностей: навчання впродовж життя, екологічної, громадянської, соціальної, підприємницької, культурної та інших. Так, формуванню культурної компетентності сприяє знайомство учнів із традиціями гончарства як ремесла та народного мистецтва, зокрема й із народною іграшкою, із традиційними орнаментами, що дає їм змогу усвідомити себе частиною української культурної спільноти.

Гончарство й глиноліплення як засоби педагогічного процесу можуть інтегруватися в уроки з дисциплін різних освітніх галузей, а також у гурткову та позакласну роботу. Особливе місце зазначений вид діяльності молодших школярів може зайняти на уроках позакласного читання. Так, підготовка до тем, пов'язаних із гончарством, передбачає добір художніх текстів, легенд, казок та оповідань про гончарів, народні ремесла, силу людських рук. Учні читають уривки творів, обговорюють образ майстра, його характер, працьовитість, любов до своєї справи. Діти замислюються: «Хто такий гончар? Чому його праця важлива? Які риси характеру потрібні, щоб створити справжній виріб?» Після читання відбувається перехід до практики.

Тоді ліплення набуває нового змісту. Діти вже не просто створюють предмет, а ніби стають маленькими майстрами, які продовжують традицію. Тексти оживають у їхніх роботах. Практика засвідчила, що інтеграція не потребує штучних конструкцій. Вона виникає природно, коли діяльність є змістовною й емоційно наповненою. Ліплення з глини допомагає поєднати слово й дію, традицію й сучасність, індивідуальну творчість і колективну взаємодію. Компетентнісний та інтегративний потенціал занять із ліплення полягає в тому, що дитина одночасно читає, відчуває, мислить, досліджує, спілкується і творить.

Із кожним кроком поглиблення у гончарство ми переконувалися, що ліплення з глини об'єднує. Молодші школярі, коли стали другокласниками, вирішили підготувати невеликий майстер-клас для учнів першого класу. Вони прийшли до першокласників у гості із посмішками, із глиною, з натхненням у серці. Кожен допомагав комусь молодшому – хтось показував, як зробити крила пташці, хтось – як розкачати кульку чи надати їй форму. Першокласники дивилися на старших із захопленням, а другокласники, у свою чергу, відчували гордість і відповідальність. Глина ставала для них спільною мовою, містком між класами та учнями різного віку.



*Рис. 3. Гарбузи з глини*

Кожна подія у класі – це не просто свято, а нагода навчитися, відчути, пізнати світ через дію і творчість. Так з'явилася ще одна яскрава сторінка «глиняної» історії класу – святкування Дня гарбузової каші [6]. Оскільки гарбуз – це теж частина української традиції, символ щедрості, достатку, затишку, доречно було поєднати по-домашньому тепле свято із захопленням гончарством. Діти з цікавістю дізнавалися, як колись господині готували гарбузову кашу, які звичаї супроводжували цей процес, чому гарбуз вважали «сонячним овочем», що приносить добробут у дім. А потім запрацювала дитяча фантазія: на столах з'явилися глиняні гарбузики, зроблені дитячими руками (рис. 3). Кожна робота була неповторною. І щоб вироби з глини стали максимально схожими на реальні плоди природи, діти їх розфарбували.

Протягом цього свята інтегрувалися навчальні матеріали з різних предметів. На заході згадували традиції української кухні, вчилися працювати з матеріалами, розвивали дрібну моторику, відчуття форми і кольору, уяву. Це було поєднання технологій та дизайну, естетики і народознавства – справжня лабораторія творчості й добра. Діти під час уроку читання із задоволенням читали про гарбуз та кашу з нього. А після уроків разом з батьками смакували справжню гарбузову кашу домашнього приготування та ділилися емоціями від тематичного заняття гончарством. Це свято стало прикладом того, як можна навчати через гру, традицію і творчість одночасно. Як через прості, на перший погляд, речі – глину, гарбуз, дитячі руки – народжується велика любов до праці, до рідної культури, до життя (рис. 4). Так, через глину, ручну працю, спільне творення ми почали відкривати для себе глибини української культури – звичаї, свята, символи, образи, що живуть у кожному селі, у кожній родині.

Своєрідним логічним продовженням наших пошуків стало святкування Різдва. Школярі ретельно готувалися до цього свята: вивчили колядку (з якою потім ходили колядувати), познайомилися з історією свята, дізналися, як колись українці готувалися до Святої вечері, як прикрашали оселю, як берегли і передавали родинні традиції. Говорили про те, що Різдво – це не просто свято, а час, коли люди об'єднуються, коли добро і тепло мають силу творити дива. Звичайно, ми не забули і про наше улюблене ремесло. Згадували, що народні ремесла завжди йшли поруч із



*Рис.4. День гарбузової каші*

традиціями – вони допомагали людині не лише прикрасити побут, а й осмислити себе в цьому світі, передати добро своїми руками (рис. 5).

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Отже, етнопедагогічна компетентність – це різновид професійної компетентності вчителя, який дає змогу сучасному фахівцеві гармонійно реалізувати положення Концепції Нової української школи із застосуванням традиційних засобів народної педагогіки. Одним із таких засобів виступає ліплення з глини як основна техніка гончарства, що і в початковій школі може виступити повноцінним інструментом втілення в життя ідей компетентнісного підходу. Завдяки глині молодший школяр вчиться не лише ліпити форму – він поступово створює свій внутрішній світ, формуючи ті



*Рис.5. Вироби з глини, виготовлені учнями 2-го класу*

якості, які залишаються з людиною на все життя: терпіння, уважність, креативність, любов до праці, любов до рідної землі та інші.

Представлена робота не претендує на вичерпне висвітлення проблеми. Перспективами її вивчення можуть виступати система залучення учнів початкової школи до гончарства як традиційного ремесла українців та особливості застосування у цьому процесі інтернет-ресурсів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.
3. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник / В. Б. Євтух, В. Г. Трощинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова. Київ : Наукова думка, 2004. 342 с.
4. Єрунова О. Гайдамацька Січ – духовний заповідник на Знам'янщині. *Вісник Кіровоградщини*. URL : <https://vk.kr.ua/putivnyk/tourist-objects/museums/4449-gaydamacka-sch-duhovniy-zapovdnik-na-znamyanschin.html> (дата звернення: 15.03.2026).
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.
6. Поперечна Т. А. День гарбузової каші! YouTube. URL : <https://youtu.be/c8U2Oasft2g> (дата звернення: 17.03.2026).
7. Освітні програми. 1–4 класи. Освіта. UA. URL : <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60529/> (дата звернення : 20.03.2026).
8. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.). Національне агентство кваліфікацій. URL : [https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf\\_merged.pdf](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf). (дата звернення : 21.03.2026).
9. Ткаченко О. М. Етнопедагогічна компетентність як показник конкурентоспроможності сучасних фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти. Формування конкурентоспроможного фахівця в галузі дошкільної та початкової освіти : монографія. Харків : Мачулін, 2018. С. 108–136.
10. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 42 с.

## ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНИЙ ЗОВНІШНІЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ «СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАЦЬКОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»

**Анотація:** У статті йдеться про результати проведення загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», розглядається відстеження тенденцій у розвитку якості початкової освіти й встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям та простеження змін, які відбуваються в якості початкової освіти в процесі впровадження в країні концепції Нової української школи (НУШ).

**Ключові слова:** дослідження, моніторинг, моніторинг якості початкової освіти, читацька компетентність, математична компетентність, природничо-наукова компетентність.

**Abstract:** The article discusses the results of the nationwide external monitoring of the quality of primary education «The state of formation of reading and mathematical competences of primary school graduates of general secondary education institutions» and considers tracking trends in the development of the quality of primary education and establishing the compliance of the actual results of educational activities with its stated goals and tracking changes occurring in the quality of primary education in the process of implementing the concept of the New Ukrainian School (NUS) in the country.

**Keywords:** research, monitoring, monitoring the quality of primary education, reading competence, mathematical competence, natural and scientific competence.

**Вступ.** Сучасна система початкової освіти України перебуває у стані активних трансформацій, що зумовлені впровадженням концепції Нової української школи (НУШ). Одним із ключових завдань освітньої політики є забезпечення відповідності фактичних результатів навчання заявленим цілям та стандартам. У цьому контексті особливого значення набуває проведення загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти, який



дозволяє відстежувати рівень сформованості читацької та математичної компетентностей учнів, визначати тенденції розвитку і виявляти проблемні аспекти освітнього процесу.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена необхідністю отримання об'єктивних даних про стан початкової освіти, що є підґрунтям для прийняття управлінських рішень, удосконалення навчальних програм та методик, а також для оцінки ефективності реформ у галузі освіти. Вивчення результатів моніторингу сприяє формуванню цілісного уявлення про якість освітньої діяльності та дозволяє простежити зміни, які відбуваються

внаслідок реалізації нових підходів до організації навчання.

Моніторинг проводять, з одного боку, з метою отримання об'єктивних даних про поточний стан сформованості ключових (читацької, математичної та природничо-наукової) компетентностей випускників початкової школи, а з іншого, – задля простеження змін, що відбуватимуться в якості початкової освіти у процесі впровадження в країні концепції Нової української школи (НУШ). Так результати першого

та другого циклів моніторингу (2018 та 2021 років відповідно) дали змогу визначити рівень сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи, які навчалися за Державним стандартом початкової освіти 2011 року й за відповідними йому навчальними програмами. Натомість наступні цикли дослідження (проведений у 2024 році та запланований на 2027 рік) повинні дати змогу оцінити досягнення учнів та учениць, які здобувають освіту вже за Державним стандартом початкової освіти 2018 року та відповідними програмами з усіх трьох ключових освітніх галузей (мовно-літературної, математичної, природничо-наукової), які створено згідно із засадничими положеннями концепції НУШ.

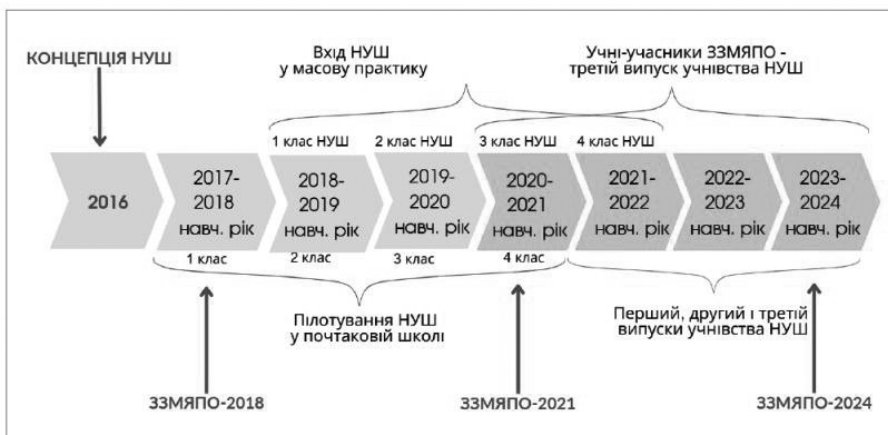
**Аналіз останніх досліджень та публікацій,** у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питання освітнього моніторингу, що охоплюють аналіз та прогнозування якості освіти, досліджували вітчизняні науковці, зокрема В. Безпалько, Г. Єгоров, Т. Завгородня, Л. Чернікова, Т. Бенькович. Також значний внесок зробили І. Анненкова, Н. Байдацька, І. Бойчук, С. Домбровська, Е. Гуцало, А. Майоров, які вивчали моніторинг як інструмент управління. У своїх працях Г. Дмитренко розкриває питання вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів на основі кваліметричного підходу.

**Мета статті** – розкрити результати загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти на основі офіційного звіту Українського центру оцінювання якості світи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», далі – ЗЗМЯПО, був ініційований Міністерством освіти і науки України у 2016 році. Це моніторингове дослідження можна вважати унікальним, адже дані першого циклу цього дослідження 2018 року зафіксували стан початкової освіти в Україні до початку впровадження реформи НУШ, а також до пандемії COVID-19 і до повномасштабної війни, яку проти нашої країни у 2022 році почала росія, а дані двох наступних циклів – 2021 та 2024 років відбивають зміни, що відбулися в початковій ланці освіти після кризи, спричиненої пандемією, та драматичних обставин, спровокованих повномасштабною війною.

Задумане як довготривале дослідження, основними завданнями якого було, з одного боку, забезпечення об'єктивної оцінки рівня читацької, математичної та природничо-наукової компетентностей випускників початкової школи, а з іншого, – відстеження змін якості початкової освіти в умовах реалізації концепції НУШ, ЗЗМЯПО поки що насправді немає змоги повноцінно виконати друге завдання, тобто надати доказові дані щодо ефективності реформи НУШ. Зовнішні

негативні чинники, які впливали на початкову освіту впродовж 2020 – 2024 років, тобто саме впродовж того періоду, коли вже все учнівство початкової школи почало навчатися в НУШ, істотно позначилися на перебігу освітнього процесу, в реалізації ідей та підходів, визначених концепцією Нової української школи, на практиці. Все це важливо брати до уваги під час ознайомлення з результатами третього циклу ЗЗМЯПО, основний етап якого було проведено навесні 2024 року і яким було охоплено учнівство – третій випуск НУШ (див. рисунок 1).



*Рис. 1. Схематизація графіка впровадження концепції НУШ та трьох циклів ЗЗМЯПО*

Попри означені обмеження, дані трьох циклів ЗЗМЯПО залишаються надзвичайно цінними, адже вони є джерелом об'єктивної інформації про сильні й слабкі сторони початкової освіти, що особливо проявилися під тиском негативних зовнішніх обставин.

Метою дослідження є отримання об'єктивних даних щодо поточного стану сформованості ключових (читацької, математичної та природничої) компетентностей випускників початкової школи та простеження змін, що відбуваються в якості початкової освіти у процесі впровадження концепції Нової української школи.

З 22 квітня по 07 травня 2024 року в закладах освіти Кіровоградської області було проведено основний етап третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (ЗЗМЯПО). Учасниками й учасницями дослідження стали 206 четвертокласників/-ниць із 12 закладів освіти Кіровоградщини, що становить 84,8% від загальної кількості заявлених учасників.

Організаційний супровід дослідження здійснено працівниками навчально-методичного центру оцінювання якості освіти комунального закладу «Кіровоградський

обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Тестування тривало близько 3 год. та складалось із 3 блоків: блок 1 (виконання учнями 1 частини тесту), блок 2 (виконання учнями 2 частини тесту), блок 3 (заповнення учнями анкети). Тестові завдання були представлені у декількох форматах: вибір одного з варіантів відповіді, надання короткої і розгорнутої відповіді. Учні із задоволенням та зацікавленістю виконували завдання.

Крім цього, анкети заповнювали також учителі, які навчають цих учнів. Процес тестування та анкетування учнів у класах на основному етапі ЗЗМЯПО-2024 був організований за структурованими блоками, які візуалізовано на рисунку 2.

У третьому циклі моніторингу вперше оцінювали сформованість читацької та математичної компетентностей у випускників та випускниць початкової школи, які були вже третім випуском Нової української школи, а отже, опанували відповідні галузі за новими підручниками, розробленими згідно з Державним стандартом базової середньої освіти.

Результати поточного, третього циклу ЗЗМЯПО 2024 року, також є підстави вважати джерелом унікальних даних щодо впливу тривалих кризових явищ на розвиток учнівства та стан початкової освіти загалом. Повномасштабна війна стала безпрецедентним викликом для української освіти, кардинально змінивши умови навчання, доступ до ресурсів і психоемоційний стан як учнівства, так і



Рис. 2. Структура діяльності учнів-учасників основного етапу ЗЗМЯПО – 2024

Важливим оновленням циклу 2024 року стало включення до переліку оцінюваних компетентностей випускників початкової школи природничо-наукової компетентності. Ця інновація відображує глобальні освітні тренди та забезпечує більш цілісний погляд на успішність молодших школярів за трьома ключовими складниками – читання, математика та природничу галузь.

У сукупності всі, отримані за підсумками ЗЗМЯПО, дані дадуть змогу визначити рівень сформованості читацької, математичної та природничо-наукової компетентностей учнівства, яке завершує здобуття початкової освіти, а також визначити зв'язок успішності четвертокласників і четвертокласниць із різноманітними чинниками шкільного та позашкільного середовища.

14 квітня 2025 року Український центр оцінювання якості освіти оприлюднив звіт за результатами ЗЗМЯПО-2024, присвячений успішності четвертокласників і четвертокласниць із математичної, мовно-літературної і природничої освітніх галузей.

Молодші школярі, які лише формують базові вміння в галузі читання, математики й природничих наук, через війну опинилися в умовах нестабільного освітнього процесу, втрати звичного середовища, розриву соціальних зв'язків і постійного стресу.

Дослідження впливу цих чинників є надзвичайно важливим. ЗЗМЯПО-2024, завдяки спеціально адаптованим контекстним інструментам, дає змогу проаналізувати, як криза, спричинена повномасштабним вторгненням, позначилася на навчальних досягненнях і добробуті молодших школярів. Отримані дані стануть орієнтиром для освітньої політики, спрямованої на подолання наслідків кризи й забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей.

Розгляньмо, які результати показало учнівство, і як ці дані різняться з результатами учасників двох попередніх циклів ЗЗМЯПО (2018 і 2021).

**Математична компетентність випускників початкової школи**  
Рівень сформованості математичної

компетентності випускників початкової школи можна характеризувати, зважаючи на досягнення ними визначених у межах ЗЗМЯПО порогів математичної компетентності. Дані, отримані за підсумками моніторингу, свідчать, що у 2024 році високий поріг подолали 17,7% випускників початкової школи, середній – 54,5%, а базовий – 85,4% (таблиця 1).

математичного змісту та процедурних умінь, передбачених для першої ланки загальної освіти, проте майже кожен / кожна сьомий / сьома має суттєві прогалини в засвоєнні навіть базового математичного матеріалу.

Результати ЗЗМЯПО-2024 свідчать про наявність серйозних викликів у галузі початкової математичної освіти, але водночас

Таблиця 1

Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності



Принагідно варто нагадати, що вказані відсотки є кумулятивними, тобто учнівство, яке пододало високий поріг, також демонструє знання і вміння, що характеризують успішність на середньому і базовому рівні сформованості математичної компетентності, а учні, яким удалося подолати середній поріг, здатні використовувати знання та вміння, що відповідають базовому рівню учнівської успішності в галузі математики. Водночас недосягнення частиною учнів і учениць базового рівня, тобто неподолання ними базового порогу, означає, що вони не спроможні розв'язувати навіть найпростіших задач, що стосуються відомих їм реальних життєвих ситуацій. Такого учнівства у 2024 році в Україні було 14,6% (результати таких учнів за шкалою 100–300 балів не вищі за 170).

У 17,7 % четвертокласників і четвертокласниць високий поріг математичної компетентності, натомість 14,6 % учнів і учениць не досягли навіть базового рівня (фактично не можуть розв'язувати найпростіших задач). Іншими словами, приблизно кожен / кожна шостий / шоста випускник / випускниця початкової школи у 2024 році продемонстрував / продемонструвала належне опанування

дають підстави для обережного оптимізму, адже рівень математичної компетентності випускників і випускниць початкової школи після суттєвого падіння у 2021 році трохи зріс у 2024-му, хоча все ще не досяг рівня 2018 року.

Середній результат із математики, отриманий четвертокласниками й четвертокласницями у 2024 році (201,8 бала), зріс на 1,9 бала порівняно з 2021 роком (199,9 бала), але залишається дещо нижчим за результат 2018-го (203 бала), хоча статистично значущо не відрізняється від нього (див. рисунок 3).



Рис. 3. Тенденції в успішності з математики за підсумками трьох циклів ЗЗМЯПО



Порівняно з 2021 роком частка учнів, які досягли у 2024-му високого рівня математичної компетентності, збільшилася (15,7 % проти 17,7 %) і навіть перевищила показник 2018 року (17,3 %). Однак частка тих, хто не подолав базового порогу математичної компетентності, усе ще вища у 2024 року (14,6 %), ніж у 2018-му (13,4 %), хоча й суттєво зменшилася порівняно з 2021 роком (17,1 %). Ураховуючи риси спільності між двома останніми циклами, можна припустити, що на спроможність учнівства опанувати математичний зміст початкової школи загалом вплинули негативні чинники, спричинені пандемією та повномасштабною війною, як-от: тривалі перерви в навчанні або віддалене навчання, відсутність подекуди підтримки з боку вчителів тощо.

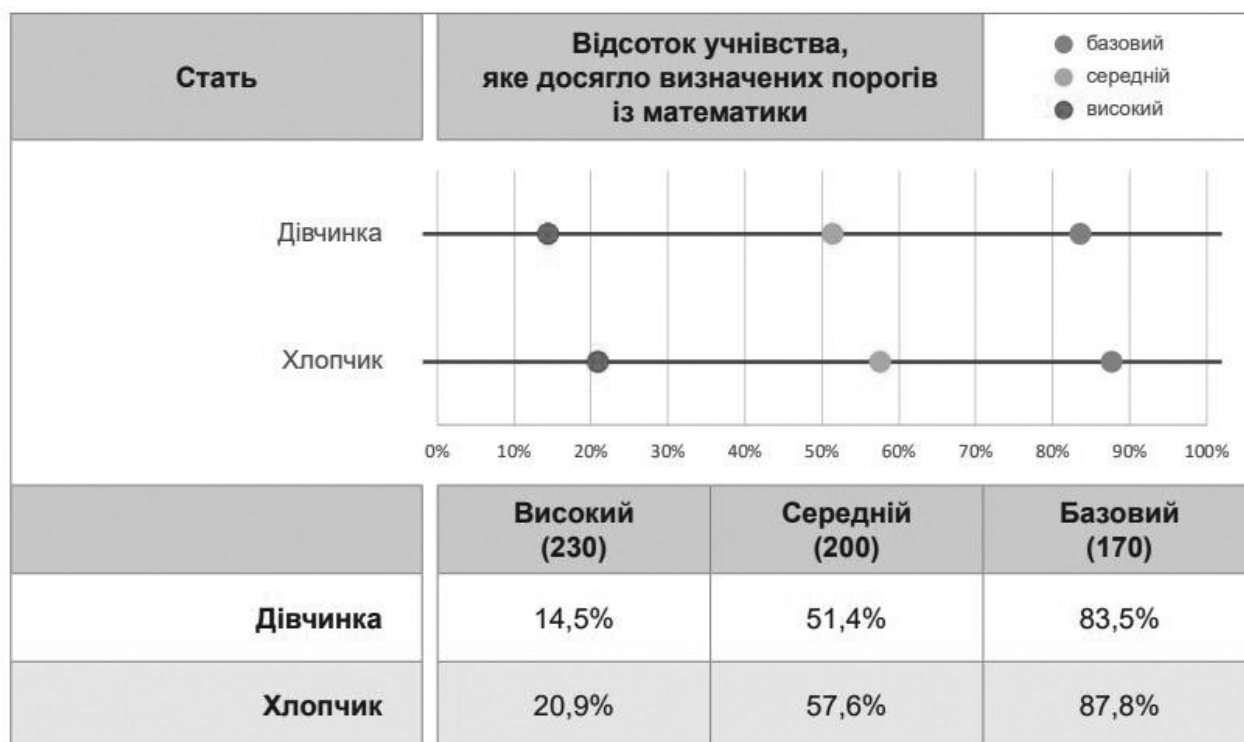
Змістовий аналіз виконання учнями й ученицями початкової школи завдань високого та базового рівнів, зокрема дослідження типових неправильних відповідей, наданих ними під час виконання тестів, свідчить, що значна частина учнівства початкової школи вибирала спосіб розв'язування задач випадковим чином з набору готових схем, які вони вивчили в курсі математики, розглядаючи задачу як вправу на додавання,

на множення, на віднімання, на ділення, узагальнено — як вправу на виконання деякого готового правила (схеми, алгоритму), замість усвідомленого вибору способу рішення. Це може свідчити про недостатню ефективність упровадження на практиці компетентнісних засад математичної освіти в початковій школі.

На тестуванні з математики хлопчики у 2024 році продемонстрували вищі результати, ніж дівчатка. Це також підтверджують дані щодо подолання хлопчиками та дівчатками базового, середнього й високого порогів сформованості математичної компетентності (таблиця 2). Наприклад, високий рівень математичної компетентності підтвердили під час тестування 20,9% хлопчиків, натомість дівчаток з таким же рівнем успішності менше – лише 14,5%. Водночас дівчатка частіше, ніж їхні ровесники-хлопці, не досягали базового рівня математичної компетентності за підсумками виконання тесту з математики (16,5% дівчаток проти 12,2% хлопчиків).

Спостерігаються також значні відмінності в досягненнях четвертокласниками визначених порогів математичної компетентності залежно від типу населеного пункту, у якому розташований заклад освіти. Наприклад,

Таблиця 2  
Досягнення визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від статі учнівства

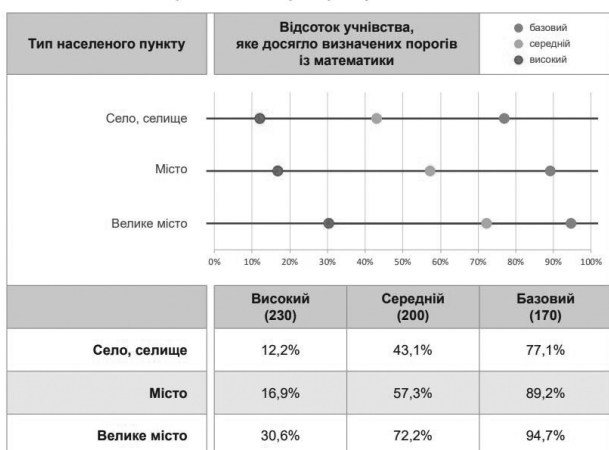


високого рівня математичної компетентності досягли лише 12,2% учнів, які відвідують заклади, розташовані в селах і селищах, та 16,9% учнів у містах (таблиця 3).

На тлі цього значно кращою є ситуація в закладах освіти, розташованих у великих містах: тут високого рівня математичної компетентності досягла майже третина четвертокласників (30,6%). Зазначимо також, що 22,9% молодших школярів, які відвідували заклади освіти в селах і селищах, не досягли базового рівня математичної компетентності, що означає, що ці діти відчують проблеми з виконанням навіть тих математичних завдань, які можна було б виконати, спираючись на поточний життєвий досвід.

Таблиця 3

*Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості математичної компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташований заклад освіти*



### Читацька компетентність випусників початкової школи

За підсумками тестування з читання з'ясовано, що у 2024 році високий поріг сформованості читацької компетентності подолали 13,5% випускників початкової школи, середній – 49,6%, а базовий – 82,3% (таблиця 4).

Таблиця 4

*Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності*



Дані ЗЗМЯПО засвідчують загалом незначні зміни в рівні читацької компетентності випускників і випускниць початкової школи між циклами 2021 і 2024 років, проте результати обох цих циклів є істотно нижчими за ті, що показувало молодше учнівство, яке завершувало здобуття початкової освіти у 2018 році.

Середній результат із читання, отриманий четвертокласниками й четвертокласницями у 2024 році становив 197,9 бала, що є нижчим показником як порівняно з результатом 2021 року (198,4), так і з результатом 2018-го (201,6).

У 2024 р. лише 13,5 % четвертокласників і четвертокласниць досягли високого рівня читацької компетентності, засвідчивши свою здатність ефективно працювати з різними текстами на різних рівнях заглиблення в них, водночас виразно більша частка випускників і випускниць початкової школи (17,7 %) не змогла подолати навіть базового порогу сформованості читацької компетентності.

На жаль, погіршення результатів спостерігаються впродовж останніх двох циклів ЗЗМЯПО. Якщо у 2018 році високого рівня досягали 17,5 % випускників і випускниць початкової школи, то у 2021-му їх уже було лише 14,9 %, а у 2024 році ще менше – 13,5 %. Натомість частка найслабших читачів, навпаки, між циклами зростала: з 13,2 % у 2018 році до 17,9 % у 2021 році і 17,7 % у 2024 році (див. рисунок 4).



Рис. 4. Тенденції в успішності із читання за підсумками трьох циклів ЗЗМЯПО

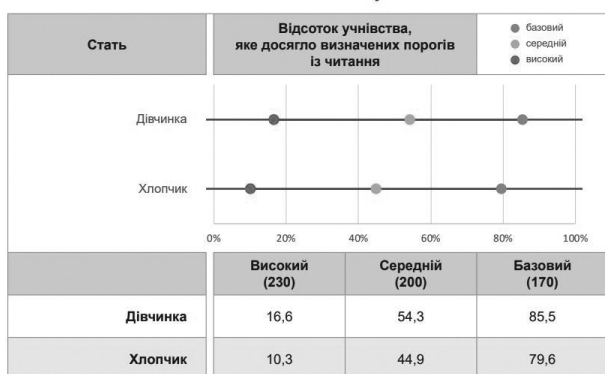
Отже, тенденція до зниження читацької компетентності молодшого учнівства означилася ще до початку повномасштабної війни, а після її початку вона закріпилася. Серед факторів, що зумовили помічену тенденцію, є різні, однак, імовірно, одним з основних у стосунку до читання можна вважати зміну в характері дозвіллевих звичок молодшого учнівства, яка оформилася в періоди вимушеного дистанційного навчання,



коли учні й учениці доволі часто залишалися без належної педагогічної уваги й мали змогу багато часу витратити на розваги у різноманітних пристроях чи займатися іншими видами діяльності, не пов'язаними із читанням.

Дані, наведені в таблиці 5, свідчать про відмінності в результатах хлопчиків і дівчаток за підсумками тестування із читання. Дівчатка демонструють більш високий рівень читацької компетентності, ніж хлопчики: середні бали, отримані хлопчиками (194,6) і дівчатками (201,6), істотно відрізняються.

**Таблиця 5**  
Досягнення визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від статі учнівства



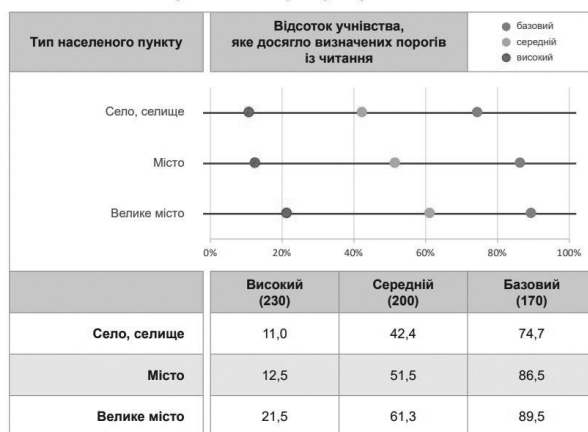
На основі даних, наведених у таблиці 6, можна дослідити, як результати учнівства початкової школи із читання пов'язані з тим, у якій місцевості або в якому за типом населеному пункті розташований заклад освіти.

Аналіз засвідчує, що спостерігається статистично значуща різниця в успішності учнів, які здобували початкову освіту в селах і селищах, і учнів, які відвідували заклади освіти, що розташовані в містах або великих містах. Четвертокласники із сіл і селищ отримали на 14 балів нижчий середній результат, порівняно з їхніми ровесниками, які навчалися у великих містах, хоча водночас ця різниця є не такою різною на тлі результатів учнівства із міст. Якщо порівнювати читацьку успішність учнів з огляду на тип місцевості, у якій розташовані заклади освіти, то відмінності в опануванні читацьких умінь між сільськими й міськими дітьми залишаються значущими.

#### Природничо-наукова компетентність випускників початкової школи

Як свідчать дані, зафіксовані в таблиці 7, у 2024 році високий поріг сформованості природничо-наукової компетентності подолали 16,6% випускників початкової школи, середній – 51,3%, а базовий – 83,9%.

**Таблиця 6**  
Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості читацької компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташований заклад освіти



**Таблиця 7**  
Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості природничо-наукової компетентності



Це означає, що лише кожен шостий випускник початкової школи спроможний успішно реалізовувати дослідницькі практики, пов'язані з плануванням, проведенням та опрацюванням результатів досліджень, які відповідають інтересам і можливостям молодшого школярства.

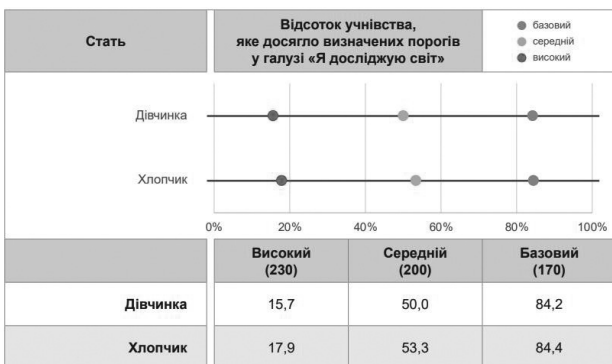
Приблизно кожен другий здатний працювати з науковою інформацією та встановлювати взаємозв'язки в навколишньому світі, а шестеро із семи випускників початкової школи володіють мінімально необхідними уявленнями про природні об'єкти і явища та засади проведення наукових досліджень. Четвертокласники, які у 2024 році не подолали базового порогу, тобто перебувають на передбазовому рівні сформованості природничо-наукової компетентності (їх 16,1%), мають значні прогалини в опануванні навчального матеріалу в межах курсу «Я досліджую світ» і труднощі з його практичним застосуванням. Вони не спроможні встановлювати й пояснювати взаємозв'язки

між об'єктами, природними явищами й процесами, демонструють низький рівень просторового й критичного мислення. Робота з різними джерелами інформації та навчальними моделями викликає в них суттєві труднощі також. Зокрема таке учнівство має недостатньо сформовані вміння інтерпретації графічних і табличних даних, а також інтеграції знань із різних галузей для розв'язання найпростіших навчальних завдань. Результати таких учнів не перевищують 170 балів у шкалі ЗЗМЯПО.

Дані, наведені у таблиці 8, свідчать про відсутність істотних відмінностей у результатах хлопчиків і дівчаток за підсумками тестування з «Я досліджую світ». Частка хлопчиків, які досягли високого рівня, незначно більша, ніж частка дівчаток (17,9% проти 15,7%). Ця різниця дещо більша, коли йдеться про подолання середнього порогу: 53,3% хлопчиків і 50,0% дівчаток відповідно досягають середнього рівня успішності. У випадку з подоланням базового порогу частки учнівства обох статей майже не відрізняються. Водночас ці дані говорять, що як серед хлопчиків, так і серед дівчаток, які у 2024 році завершили здобуття початкової освіти, було майже 16% тих, хто перебував на передбазовому рівні в опануванні природничо-наукових основ.

Таблиця 8

*Досягнення визначених порогів сформованості природничо-наукової компетентності залежно від статі учнівства*



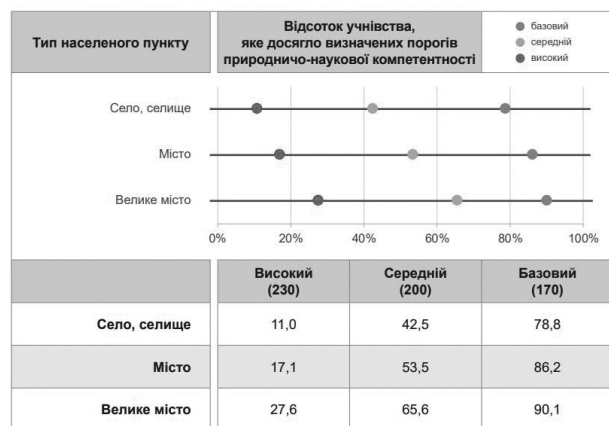
Дані, відбиті в таблиці 9, демонструють, що спостерігаються значні відмінності в досягненнях четвертокласниками визначених порогів природничо-наукової компетентності залежно від типу населеного пункту, у якому розташований заклад освіти, і ширше – залежно від типу місцевості.

Наприклад, високого рівня природничо-наукової компетентності у 2024 році досягли лише 11,0% учнів, які відвідували

заклади освіти, розташовані в селах і селищах. На тлі цього значно кращою є ситуація в закладах освіти, розташованих у великих містах: тут високого рівня природничо-наукової компетентності досягли 27,6% четвертокласників. Зазначимо також, що більш як кожен п'ятий (21,2%) молодший школяр, що відвідує заклад освіти в селах і селищах, не досягає базового рівня природничо-наукової компетентності.

Таблиця 9

*Досягнення випускниками початкової школи визначених порогів сформованості природничо-наукової компетентності залежно від типу населеного пункту, де розташований заклад освіти*



Оцінювання рівня природничо-наукової компетентності в межах ЗЗМЯПО було проведено вперше в циклі 2024 року. Визначені за підсумками цього циклу показники досягнення учнівством різних рівнів сформованості природничо-наукової компетентності надалі слугуватимуть точкою відліку для відстеження динаміки успішності молодшого учнівства у наступних циклах ЗЗМЯПО.

Учнівство, яке брало участь у поточному циклі моніторингу, – це учні й учениці, які навчалися в НУШ, однак водночас це діти, початкову освіту яким довелося здобувати в складних умовах пандемії COVID-19 і повномасштабної війни. Тому за підсумками цього циклу неможливо зробити будь-які висновки про успішність нушівських практик у природничій освітній галузі, особливо зважаючи на те, що попередніх даних, із якими можна було б порівняти дані ЗЗМЯПО-2024, немає.

Проведений аналіз свідчить, що більшість випускників початкової школи у 2024 році подолали базовий поріг сформованості природничо-наукової компетентності, що підтверджує засвоєння ними основних

природничих понять, опанування вмінь розпізнавати об'єкти та природні явища, а також усвідомлення важливості збереження природних ресурсів. Досягнення базового рівня є мінімально допустимим фундаментом для продовження опанування природничо-наукових курсів на рівні базової середньої освіти. Середній поріг сформованості природничо-наукової компетентності подолав 51,3% випускників початкової школи. Це означає, що вони вміють застосовувати знання в практичних ситуаціях, працювати з навчальними моделями та пояснювати природні процеси. І лише кожен шостий випускник початкової школи, який навчався впродовж 2020-2024 років, досяг високого рівня сформованості природничо-наукової компетентності, тобто засвідчив глибоке для свого віку розуміння природничих процесів, наукових концепцій і здатність успішно реалізувати добре організовані природничі дослідження.

**Висновки.** Середній результат із математики, отриманий четвертокласниками у 2024 році (201,8 бала), зріс на 1,9 бала, порівняно з 2021 роком (199,9 бала), але залишається дещо нижчим за результат 2018 року (203 бала), хоча статистично значущо не відрізняється від нього. 17,7% четвертокласників подолали високий поріг

математичної компетентності, натомість 14,6% учнів не досягли навіть базового рівня (фактично не можуть розв'язувати найпростіші задачі). Приблизно кожен шостий випускник початкової школи продемонстрував належне опанування математичного змісту та процедурних вмінь, передбачених для першої ланки загальної освіти, проте майже кожен сьомий має суттєві прогалини в засвоєнні навіть базового математичного матеріалу.

Середній результат із читання, отриманий четвертокласниками у 2024 році становив 197,9 бала, що є нижчим показником як у порівнянні з результатом 2021 року (198,4), так і з результатом 2018 року (201,6). У 2024 році лише 13,5% четвертокласників досягли високого рівня читацької компетентності, засвідчивши свою здатність ефективно працювати з різними текстами на різних рівнях заглиблення в них, водночас виразно більша частка випускників початкової школи (17,7%) не змогла подолати навіть базового порогу сформованості читацької компетентності. Тобто майже кожен п'ятий четвертокласник має серйозні труднощі з розумінням прочитаного, визначенням теми тексту чи пошуком очевидно поданої інформації. На жаль, погіршення результатів спостерігається впродовж останніх двох циклів ЗЗМЯПО.

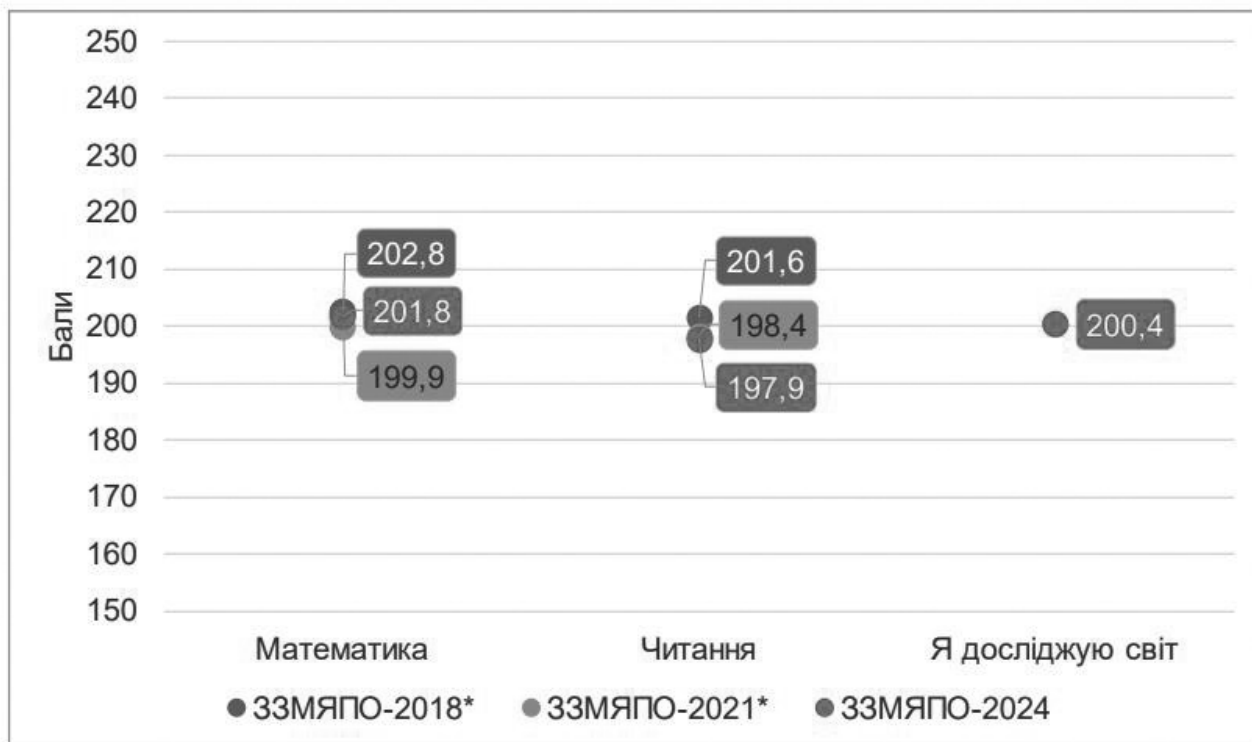


Рис. 5. Середні бали учнівства в галузі математики, читання та «Я досліджую світ» у розрізі циклів ЗЗМЯПО



У 2024 році природничо-наукову компетентність четвертокласників уперше оцінювали в межах ЗЗМЯПО, інтерпретуючи її як складну компетентність, що відбиває опанування учнівством базового шкільного курсу природничої освітньої галузі «Я досліджую світ», а також окремих складників, співвідносних з результатами навчання в межах громадянської та історичної і соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей у контексті їх компетентнісного потенціалу для провідної освітньої галузі. Результати поточного циклу дослідження мають установчий характер (контрольний зріз) і надалі слугуватимуть точкою відліку для відстеження змін у якості початкової природничої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Звіт про результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 р.: у 2-х частинах. Частина I. Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників початкової школи / Т. Лісова (основний автор), Г. Бичко, В. Терещенко,

В. Горох, А. Нікитчук, М. Мазорчук, Т. Вакуленко; наук. ред. Т. Вакуленко, В. Терещенко ; за ред. Г. Бондаренко; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2025. 311 с. (+151 с. додатків). URL: <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/04/Zvit-ZZMYAPO-2024.-CHastyna-I-na-sajt.pdf> (дата звернення: 10.03.2026).

2. Про проведення основного етапу третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.01.2024 № 83. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/01/nakaz\\_83.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/01/nakaz_83.pdf) (дата звернення: 12.03.2026).

3. Про затвердження програми загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2023 № 473. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Nakaz\\_Proograma-ZZMYAPO.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Nakaz_Proograma-ZZMYAPO.pdf) (дата звернення: 12.03.2026).

4. Український центр оцінювання якості освіти : вебсайт. URL: <https://testportal.gov.ua/zagalna-informatsiya-pochatkova/> (дата звернення: 01.03.2026).

## БЕЗПЕЧНЕ ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті розглянуто проблему формування безпечного цифрового освітнього середовища в умовах активної цифровізації освіти. Проаналізовано основні кіберзагрози, що впливають на учасників освітнього процесу, зокрема витік персональних даних, фішингові атаки, кібербулінг та інформаційні маніпуляції. Визначено практичні підходи до забезпечення цифрової безпеки в закладах освіти, які поєднують організаційні, технічні та педагогічні заходи. Особливу увагу приділено ролі цифрової культури, освітніх інновацій та державних ініціатив у трансформації сучасної освітньої системи.

**Ключові слова:** цифрове освітнє середовище, цифрова безпека, кібербезпека в освіті, цифрова грамотність, кібербулінг, цифрова трансформація освіти, захист персональних даних.

**Abstract.** The article examines the issues of forming a safe digital educational environment in the context of the rapid digitalization of education. The main cyber threats affecting participants in the educational process are analyzed, and practical steps for ensuring digital security in educational institutions are outlined. Particular attention is paid to the role of digital culture, educational innovations, and national initiatives in the transformation of modern education.

**Keywords:** digital educational environment, digital security, cybersecurity in education, digital literacy, cyberbullying, digital transformation of education, personal data protection.

**Вступ.** Упродовж останніх десятиліть цифрові технології стали одним із ключових чинників розвитку освітніх систем у світі. Їх інтеграція в навчальний процес сприяє розширенню доступу до освіти, модернізації методів навчання та появи нових форматів освітньої взаємодії.

Водночас активне впровадження цифрових технологій актуалізує питання забезпечення цифрової безпеки в закладах освіти. Сучасне освітнє середовище є не лише простором здобуття знань, а й складною інформаційною екосистемою, у якій обробляються та зберігаються персональні дані здобувачів освіти, педагогічних працівників і батьків, результати навчання, службова документація та управлінська інформація. Неналежний рівень захисту цих даних може створювати ризики як для функціонування закладів освіти, так і для безпеки учасників освітнього процесу.

Цифрова безпека в освіті охоплює комплекс заходів, спрямованих на захист інформаційних ресурсів, технічної інфраструктури та персональних даних, а також на забезпечення психологічного благополуччя учасників освітнього процесу в цифровому середовищі. Вона передбачає поєднання технічних рішень (захист мереж, систем і пристроїв), організаційних механізмів (нормативно-



правові документи, політики безпеки, регламенти) та педагогічних підходів, спрямованих на формування цифрової культури та відповідальної поведінки в онлайн-просторі.

Особливої актуальності проблема цифрової безпеки набуває в умовах воєнного стану, зростання кількості кібератак, інформаційних та психологічних впливів. Заклади освіти дедалі частіше стають об'єктами кібершахрайства, дезінформації та атак на інформаційні системи.

Водночас діти та молодь є однією з найбільш уразливих груп у цифровому середовищі, що потребує підвищеної уваги до формування медіаграмотності, навичок безпечної онлайн-взаємодії та відповідального використання цифрових ресурсів.

Формування безпечного цифрового освітнього середовища є спільною відповідальністю держави, адміністрації закладів освіти, педагогічних працівників, здобувачів освіти та батьків. Це передбачає не лише впровадження сучасних технологій захисту інформації, а й розвиток цифрової культури, критичного мислення та етичної поведінки в цифровому просторі. Такий підхід сприяє підвищенню стійкості освітньої системи, зміцненню довіри до цифрових інструментів та створенню умов для безпечного й ефективного навчання в умовах цифрової трансформації освіти.

**Постановка проблеми та обґрунтування актуальності дослідження.** Сучасний розвиток інформаційних технологій суттєво впливає на трансформацію освітньої системи. Використання цифрових платформ, онлайн-ресурсів, систем дистанційного та змішаного навчання розширює можливості організації освітнього процесу, підвищує доступність навчання та сприяє інтеграції нових педагогічних підходів. Разом із тим активне впровадження цифрових інструментів зумовлює появу нових ризиків, пов'язаних із захистом інформації та безпечним використанням цифрових технологій у сфері освіти.

Освітні установи сьогодні функціонують у середовищі, де постійно обробляється значний обсяг інформації, включно з персональними даними учнів, студентів, педагогічних працівників і батьків. Неналежний рівень захисту таких даних, недостатня обізнаність користувачів щодо правил безпечної поведінки в цифровому просторі та поширення кіберзагроз можуть призводити до порушення конфіденційності інформації, несанкціонованого доступу до освітніх ресурсів і дестабілізації роботи інформаційних систем закладів освіти.

Актуальність проблеми посилюється в умовах стрімкого зростання кіберзагроз, поширення фішингових атак, шкідливого програмного забезпечення, випадків кібербулінгу та інформаційних маніпуляцій у цифровому просторі. Особливо вразливою групою користувачів є діти та молодь, які активно використовують цифрові технології у навчанні та комунікації, але не завжди володіють достатніми навичками безпечної онлайн-поведінки.

У зв'язку з цим формування безпечного цифрового освітнього середовища набуває особливої значущості для стабільного функціонування закладів освіти та забезпечення захисту всіх учасників освітнього процесу. Це потребує комплексного підходу, що поєднує організаційні, технологічні та педагогічні заходи, спрямовані на підвищення рівня цифрової безпеки та формування відповідальної культури використання цифрових ресурсів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема цифрової безпеки в освіті активно досліджується як в Україні, так і за кордоном. Міжнародні дослідження показують, що інтеграція цифрових технологій у навчальний процес відкриває нові освітні можливості,

але водночас підвищує ризики витоку даних, кібербулінгу та несанкціонованого доступу до інформаційних систем. У сучасному науковому та нормативно-аналітичному дискурсі проблема безпечного цифрового освітнього середовища розглядається як міждисциплінарна, оскільки поєднує питання цифровізації освіти, захисту персональних даних, кібербезпеки, цифрової грамотності та психологічної безпеки учасників освітнього процесу. У міжнародних аналітичних та методичних документах наголошується, що ефективне використання цифрових технологій в освіті потребує не лише належної технічної інфраструктури, а й чітких етичних, організаційних та правових механізмів захисту [9; 10]. Важливе значення мають також дослідження, присвячені цифровій культурі, цифровому громадянству та безпечній поведінці дітей і молоді в онлайн-середовищі. В українському контексті питання розвитку цифрових компетентностей та безпечного використання цифрових ресурсів актуалізуються в нормативно-правових актах щодо кібербезпеки, захисту персональних даних і розвитку цифрових компетентностей громадян.

Особлива увага приділяється питанням кібербулінгу та психологічної безпеки здобувачів освіти. За матеріалами UNICEF, ці явища є поширеним ризиком для дітей і підлітків у цифровому середовищі та потребує системної профілактики, просвітницької роботи й своєчасного реагування з боку закладів освіти [8]. У нормативно-правових документах наголошується, що впровадження освітніх програм із медіаграмотності та цифрової безпеки сприяє зменшенню негативного впливу цифрових ризиків і підвищенню рівня критичного мислення здобувачів освіти [3–5].

Дослідження останніх років також показують, що ефективність цифрової безпеки залежить від інтеграції сучасних технологій, політик безпеки та навчання користувачів. При цьому міжнародна практика демонструє успішність впровадження державних платформ, освітніх центрів цифрової грамотності та програм підготовки цифрових лідерів, що підвищують стійкість освітніх установ до кіберзагроз.

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують необхідність системного підходу до формування безпечного цифрового освітнього середовища, що враховує одночасно технічні, організаційні

та педагогічні аспекти, а також забезпечує розвиток цифрової культури та критичного мислення серед здобувачів освіти.

**Мета дослідження.** Метою статті є проаналізувати сучасні загрози цифровій безпеці в освітньому середовищі та визначити ефективні організаційні, технічні та педагогічні заходи, спрямовані на формування безпечного цифрового освітнього простору в закладах освіти України.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження**

##### *Основні кіберзагрози в освітньому середовищі*

Сучасне освітнє середовище становить складну цифрову екосистему, що інтегрує інформаційні системи, онлайн-платформи, персональні пристрої та великий контингент користувачів із різним рівнем цифрової компетентності. Така відкритість і багатокомпонентність підвищує вразливість закладів освіти до численних кіберзагроз, які мають як технічний, так і соціально-психологічний характер.

По-перше, *це порушення конфіденційності та витік персональних даних*. Заклади освіти обробляють значні обсяги персональної інформації, включно з даними учнів, студентів, педагогів, результатами навчання, медичною та соціальною інформацією. Цифровізація освітнього процесу актуалізує ризики витоку персональних даних та несанкціонованого доступу до освітніх платформ, що зумовлює необхідність дотримання вимог законодавства у сфері захисту персональних даних і кібербезпеки [1; 2; 6].

По-друге, *фішингові атаки та методи соціальної інженерії* залишаються одними з найбільш поширених загроз у цифровому освітньому середовищі, оскільки орієнтовані насамперед на людський фактор. Підроблені електронні повідомлення, фейкові сторінки входу, шахрайські посилання та фальшиві акаунти можуть використовуватися для викрадення облікових даних користувачів або зараження пристроїв шкідливим програмним забезпеченням.

По-третє, *шкідливе програмне забезпечення та програми-вимагачі*. Віруси, трояни, spyware та ransomware можуть блокувати роботу навчальних платформ, знищувати матеріали та вимагати викуп за відновлення доступу. Особливо небезпечними для закладів освіти є атаки із застосуванням шкідливого програмного забезпечення та програм-вимагачів (ransomware), які можуть призводити до блокування доступу до

навчальних платформ, втрати навчальних матеріалів, порушення безперервності освітнього процесу та необхідності відновлення даних із резервних копій.

Важливою загрозою є *несанкціонований доступ до освітніх платформ*. Слабкі паролі, відсутність двофакторної автентифікації та спільні облікові записи підвищують ризик несанкціонованого доступу до систем управління навчанням, електронних журналів та відеоконференцій. Використання слабких паролів, відсутність двофакторної автентифікації та спільне користування обліковими записами істотно підвищують ризик несанкціонованого доступу до освітніх платформ і цифрових сервісів закладу освіти [2; 6].

*Кібербулінг і цифрове насильство*. Онлайн-цькування, приниження та розповсюдження особистої інформації негативно впливають на психологічний стан здобувачів освіти, знижують мотивацію до навчання та ускладнюють соціальну адаптацію. За матеріалами міжнародних організацій, зокрема UNICEF, кібербулінг розглядається як поширений ризик цифрового середовища для дітей і підлітків, що негативно впливає на психологічне благополуччя, самооцінку та навчальну мотивацію [8]. Це зумовлює необхідність системної профілактичної роботи в закладах освіти, спрямованої на формування безпечної онлайн-поведінки та своєчасне реагування на випадки цифрового насильства.

Слід додати дезінформацію та інформаційно-психологічні впливи. Саме поширення фейкових новин, маніпулятивних матеріалів і пропаганди становить загрозу для формування критичного мислення учасників освітнього процесу. Особливо це актуально в умовах війни, коли дезінформація може впливати на психологічну стабільність дітей та молоді.

Окрему групу ризиків становить *використання особистих пристроїв (BYOD)* в освітньому процесі. Воно розширює можливості доступу до цифрових ресурсів, однак водночас підвищує ризики зараження локальної мережі, несанкціонованого доступу до освітніх платформ та витоку інформації. За відсутності чітких правил використання особистих пристроїв і належних технічних обмежень такі ризики істотно зростають.

Комплексний характер кіберзагроз у цифровому освітньому середовищі вимагає системного підходу до їхньої протидії.



Усвідомлення технічних, організаційних та соціально-психологічних ризиків є першим кроком до побудови ефективної системи цифрової безпеки у закладах освіти.

*Практичні підходи до забезпечення цифрової безпеки в освітньому середовищі*

Створення безпечного цифрового освітнього середовища є комплексним і системним процесом, що передбачає інтеграцію управлінських рішень, технічних засобів та педагогічних практик. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від чіткої організації роботи закладу освіти, рівня цифрової компетентності педагогів та усвідомленої поведінки здобувачів освіти. Нижче представлені ключові підходи до забезпечення цифрової безпеки з прикладами практичної реалізації.

*Політика цифрової безпеки закладу*

Розроблення та впровадження внутрішніх політик цифрової безпеки є основою системного захисту інформаційних ресурсів закладу. Це передбачає затвердження нормативних документів: правил користування інформаційними системами, алгоритмів дій у разі кіберінцидентів та процедур захисту персональних даних. Чітко сформульовані політики дозволяють визначити відповідальність адміністрації, педагогів та здобувачів освіти, а також стандартизувати процес реагування на загрози.

Приклад реалізації:

- Впровадження правил доступу до електронних журналів та платформ дистанційного навчання, включно з вимогами до паролів і обмеженням спільного користування акаунтами.

- Алгоритм повідомлення про підозрілі електронні листи та інциденти кібербезпеки серед педагогів і учнів.

*Технічні рішення*

Технічні заходи є ключовими для забезпечення захисту інформаційної інфраструктури. Вони включають: використання ліцензованого антивірусного програмного забезпечення, регулярне оновлення операційних систем і додатків, резервне копіювання даних, впровадження складних паролів та двофакторної автентифікації.

Приклад реалізації:

- Установка корпоративних антивірусних рішень і брандмауерів для шкільних серверів.

- Використання хмарних сховищ з шифруванням даних для навчальних матеріалів.

- Моніторинг підозрілих входів до систем управління навчанням.

Регулярне оновлення операційних систем і програмного забезпечення, використання складних паролів, резервного копіювання даних та двофакторної автентифікації суттєво підвищують рівень захисту освітніх платформ і зменшують ризик несанкціонованого доступу до облікових записів.

*Підвищення цифрової компетентності педагогів*

Педагогієключовими агентами формування безпечного цифрового середовища. Підвищення їхньої компетентності з кібербезпеки, медіаграмотності та етики онлайн-спілкування дозволяє своєчасно виявляти загрози і навчати цьому учнів.

Приклад реалізації:

- Онлайн-курси та тренінги на платформі «Дія. Освіта» з цифрової грамотності та кібербезпеки.

- Регулярні внутрішні семінари для педагогів із використанням кейсів кіберінцидентів у школах.

- Підготовка методичних матеріалів з правил безпечної поведінки онлайн.

*Формування культури безпечної поведінки учнів*

Формування у здобувачів освіти усвідомленої цифрової поведінки є не менш важливим, ніж технічний захист. Це включає навчання правилам безпечного спілкування в мережі, критичному оцінюванню інформації, захисту персональних даних, дотриманню цифрової етики та розвитку відповідального цифрового громадянства.

Приклад реалізації:

- Інтеграція тем кібербезпеки та медіаграмотності у навчальні предмети та виховні заходи.

- Проведення інтерактивних уроків і тренінгів із розпізнавання фейкової інформації.

- Використання ігрових платформ та симуляторів для практичного навчання безпечної поведінки онлайн.

*Протидія кібербулінгу*

Кібербулінг негативно впливає на психологічне благополуччя здобувачів освіти і знижує ефективність навчання. Важливо впроваджувати системи попередження та реагування на випадки цифрового насильства.

Приклад реалізації:

- Створення внутрішніх положень для повідомлення про кібербулінг.

- Залучення практичного психолога, соціального педагога та класних керівників до профілактичної й корекційної роботи відповідає міжнародним підходам щодо запобігання кібербулінгу та підтримки безпечного цифрового середовища для дітей і підлітків.

- Доцільним є використання всеукраїнських просвітницьких ініціатив і методичних матеріалів, спрямованих на запобігання кібербулінгу та формування безпечної онлайн-поведінки здобувачів освіти [5; 8].

#### *Співпраця з батьками та громадськістю*

Батьки та громадськість є важливими партнерами у формуванні безпечного цифрового середовища. Поінформованість батьків про цифрові ризики дозволяє забезпечити комплексний підхід до безпеки учнів як у школі, так і вдома.

#### Приклад реалізації:

- Проведення батьківських зборів і вебінарів з кібербезпеки та безпечного використання соціальних мереж.

- Публікація на сайті закладу рекомендацій для батьків щодо налаштування пристроїв учнів.

- Включення батьків у шкільні комітети з цифрової безпеки для спільного планування заходів.

Комплексне впровадження політик безпеки, технічних заходів, підвищення компетентності педагогів, формування культури безпечної поведінки учнів та активної участі батьків забезпечує системний підхід й сприяє підвищенню стійкості закладу освіти до кіберзагроз, зниженню ризиків витоку персональних даних і формуванню відповідальної цифрової культури всіх учасників освітнього процесу.

#### ***Державні ініціативи та інноваційні проєкти для забезпечення цифрової безпеки в освіті України***

У контексті цифрової трансформації освіти важливу роль відіграють державні програми та практичні ініціативи, спрямовані на розвиток цифрових компетентностей населення, підвищення рівня кібербезпеки та впровадження сучасних освітніх технологій. В Україні реалізується низка інструментів, що формують основу для розвитку безпечного цифрового освітнього середовища та сприяють інтеграції сучасних підходів у національну систему освіти [3; 4].

#### *Національна платформа цифрової освіти «Дія. Освіта»*

Однією з ключових державних ініціатив є національна освітня платформа «Дія. Освіта», яка спрямована на розвиток цифрових навичок громадян та формування культури безпечного користування цифровими технологіями. Платформа пропонує освітні серіали, інтерактивні курси, симулятори й тести, що допомагають користувачам підвищити рівень цифрової грамотності та цифрової стійкості [4].

Важливим інструментом оцінювання цифрової грамотності на платформі «Дія. Освіта» є освітній портал «Цифрограм», розроблений на основі рамки цифрової компетентності для громадян України. Його використання сприяє діагностиці рівня цифрових компетентностей і визначенню напрямів подальшого професійного та особистісного розвитку учасників освітнього процесу [5].

Важливими для закладів освіти є також рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо безпеки дітей у цифровому просторі та безпечного використання інтернету в закладах освіти. Такі матеріали мають практичне значення для формування внутрішніх політик цифрової безпеки, профілактики кібербулінгу, фільтрації контенту та організації просвітницької роботи з педагогами, учнями й батьками [6; 7].

Окремим напрямом розвитку цифрової освіти є офлайн-хаб цифрової грамотності, у якому користувачі можуть отримати консультації, пройти навчальні курси та підвищити рівень цифрових компетентностей. Такі простори відіграють важливу роль у поширенні знань про безпечне використання цифрових технологій, особливо серед педагогів, учнів та батьків [4].

Отже, державні ініціативи та практичні освітні інструменти відіграють важливу роль у формуванні безпечного цифрового освітнього середовища в Україні. Вони сприяють розвитку цифрової грамотності, поширенню кібергігієни, підвищенню рівня обізнаності щодо захисту персональних даних та формуванню культури відповідального використання цифрових ресурсів [3–7].

#### **Висновки та перспективи подальших розвідок напряму**

Цифрова трансформація освітньої системи суттєво змінює організацію освітнього процесу та відкриває нові можливості для розвитку сучасної освіти. Використання онлайн-платформ, цифрових сервісів та інноваційних

технологій сприяє підвищенню доступності освіти, розширенню освітніх ресурсів і розвитку нових форм навчальної взаємодії. Водночас активне впровадження цифрових інструментів зумовлює появу нових ризиків, пов'язаних із забезпеченням інформаційної та кібербезпеки в освітньому середовищі.

Проведений аналіз показав, що сучасні заклади освіти стикаються з різноманітними кіберзагрозами, серед яких порушення конфіденційності персональних даних, фішингові атаки, поширення шкідливого програмного забезпечення, несанкціонований доступ до освітніх платформ, кібербулінг і дезінформація. Ці загрози мають комплексний характер і впливають не лише на функціонування інформаційних систем, а й на психологічну безпеку учасників освітнього процесу [1; 2; 6; 8].

У ході дослідження встановлено, що ефективно формування безпечного цифрового освітнього середовища потребує системного підходу, який поєднує організаційні, технологічні та педагогічні заходи. До ключових напрямів забезпечення цифрової безпеки належать розроблення внутрішніх політик безпеки в закладах освіти, впровадження сучасних технічних засобів захисту, підвищення цифрової компетентності педагогічних працівників, формування культури безпечної поведінки здобувачів освіти та активна взаємодія з батьками [1–7; 9; 10].

Важливу роль у розвитку безпечного цифрового освітнього середовища відіграють державні ініціативи України, зокрема національна платформа цифрової освіти, інструменти оцінювання цифрових компетентностей і рекомендації для закладів освіти щодо безпечного використання цифрових ресурсів [3–7].

Отже, формування безпечного цифрового освітнього середовища є важливим чинником сталого розвитку освітньої системи в умовах цифровізації. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні ефективних моделей управління цифровою безпекою закладів освіти, адаптації міжнародних практик до українського контексту та впровадженні інноваційних інструментів захисту освітніх інформаційних систем.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Про захист персональних даних: Закон України від 01.06.2010 № 2297-VI // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2297-17>

(дата звернення: 23.03.2026).

2. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України: Закон України від 05.10.2017 № 2163-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2163-19> (дата звернення: 23.03.2026).

3. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-%D1%80> (дата звернення: 23.03.2026).

4. Дія. Освіта: національна платформа цифрової освіти / Міністерство цифрової трансформації України. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/> (дата звернення: 24.03.2026).

5. Безпека дітей у цифровому просторі – МОН надає рекомендації для педагогічних працівників та батьків / Міністерство освіти і науки України. 11.03.2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/bezpeka-ditey-u-tsifrovomu-prostor-i-mon-nadae-rekomendatsii-dlya-pedagogichnikh-pratsivnikiv-ta-batkiv> (дата звернення: 23.03.2026).

6. Безпечний інтернет у закладах освіти: затверджено рекомендації щодо фільтрації контенту / Міністерство освіти і науки України. 27.01.2026. URL: <https://mon.gov.ua/news/bezpechnyi-internet-u-zakladakh-osvity-zatverdzheno-rekomendatsii-shchodo-filtratsii-kontentu> (дата звернення: 23.03.2026).

7. Рамка цифрової компетентності для громадян України / Міністерство цифрової трансформації України. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/> (дата звернення: 24.03.2026).

8. Cyberbullying: What is it and how to stop it / UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/end-violence/how-to-stop-cyberbullying> (дата звернення: 24.03.2026).

9. Digital citizenship education handbook / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe, 2019. URL: <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7851-digital-citizenship-education-handbook.html> (дата звернення: 24.03.2026).

10. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? / UNESCO. Paris : UNESCO, 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-report-2023-technology-education-tool-whose-terms> (дата звернення: 24.03.2026).

## РЕАЛІЗАЦІЯ STEM-ПРОЄКТІВ ЯК ОСНОВА ІНТЕГРАЦІЇ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

**Анотація:** У статті розглядається актуальна сьогодні тема реалізації навчальних проєктів на уроках природничо-математичного циклу та в позаурочній діяльності засобами робототехніки. Автори доводять підвищення ефективності освітньої діяльності при застосуванні навчальних проєктів у контексті формування міжпредметних та міжгалузевих зв'язків та формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти на рівні загальної освіти.

**Ключові слова:** проєктна діяльність, інтеграція природничо-математичних дисциплін, міжпредметні зв'язки, міжгалузєва інтеграція, робототехнічні комплекси, навчальні роботи, навчальні проєкти.

**Abstract:** This article examines the topical issue of integrating educational projects into science and mathematics lessons, as well as into extracurricular activities using robotics. The authors demonstrate the increased effectiveness of educational activities through the use of educational projects in the context of fostering interdisciplinary and intersectoral connections and developing key student competencies at the general education level.

**Keywords:** project activities, integration of natural and mathematical disciplines, interdisciplinary connections, intersectoral integration, robotic systems, educational robots, educational projects.

**Вступ.** Сучасний стан розвитку суспільства характеризується стрімким технічним і технологічним прогресом, що вимагає від випускника закладу загальної середньої освіти не лише сформованої бази знань, а й вміння їх використовувати у подальшому житті. Саме тому, актуальні нормативно-правові акти: Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [11], Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [12], Державні стандарти [9; 10], модельні навчальні програми з окремих дисциплін та інтегрованих курсів спрямовані на те, щоб змістити акцент із диференційованого відокремленого навчання, в основі якого лежить пасивне засвоєння фактів, на активне їх використання в різноманітних практичних ситуаціях та широку інтеграцію знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням аспектів природничо-математичних методик їх навчання, визначення



категоріального апарату, методології досліджень сучасного стану і попередніх здобутків природничо-математичної галузі знань та її інтеграції з іншими галузями знань досліджували І. Козловська, В. Ільченко, С. Гончаренко, І. Бех, Н. Бібік, К. Гуз, Т. Засєкіна, А. Степанюк, О. Савченко, Ю. Мальований, О. Ляшенко, М. Мартинюк, О. Топузов, Т. Назаренко, Л. Величко, Н. Буринська, О. Бугайов, М. Головка, Є. Коршак, Т. Коршевнюк, Т. Байбара та інші.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Як зазначає Т. Засєкіна: «У всьому світі зараз акцентовано увагу саме на вивченні природничих предметів, математики і технологій. Незважаючи на зусилля в популяризації природничих наук і математики, незначна кількість випускників виявляють бажання обирати їх для майбутньої професійної діяльності. Окрім того, останнім часом в Україні все

помітніше проявляється тенденція зниження рівня природничо-математичної підготовки учнів закладів загальної середньої освіти.

... Однією з причин є фрагментарність знань, невміння розв'язувати комплексні (ситуаційні, контекстні) завдання, що потребують синтезу та інтеграції. Це вкотре підтверджує, що саме природнича освіта має бути інтегрованою як усередині самої системи природничої освіти, що забезпечує взаємне проникнення й узгодження окремих природничих предметів, так й інтегрованою в систему шкільної освіти як елемент, що взаємоузгоджується з іншими галузями, насамперед із математичною, інформатичною, технологічною та здоров'язбережувальною» [7, с.175].

Можна констатувати, що основною проблемою традиційного навчання на сучасному етапі є його «фрагментарність», відокремленість від практики, неузгодженість навчального матеріалу між різними галузями знань. Наприклад, учень вивчає дифузію на фізиці, але не завжди пов'язує її з процесами в клітині на уроці біології, або розв'язує лінійні чи квадратні рівняння на математиці, не розуміючи, як вони описують траєкторію руху об'єкта. Саме тому, під час навчання важливим є формування у здобувачів освіти компетентності екстраполяції вивченого матеріалу на реальні природні явища, об'єкти та процеси, використовуючи математичний апарат та цифрові технології.

Проектна діяльність у цьому контексті може виступати засобом міжпредметної та міжгалузевої інтеграції, що розвиває у здобувачів освіти навички використання здобутих знань у практичних ситуаціях, які виходять за межі тематичного уроку. А для вчителя проектна діяльність може значно розширити спектр завдань, які можна

поставити перед уроком, та дидактичний інструментарій для їх досягнення. Серед таких можна виділити:

1. Розвиток логічних навичок: формування в учнів навичок цілісного сприйняття світу.

2. Розвиток аксіологічних навичок: формування в учнів навичок використання цілісної бази знань для розв'язання конкретної інженерної чи дослідницької задачі.

3. Розвиток м'яких навичок (soft skills) за допомогою роботи в команді, розвитку критичного мислення, та формування в учнів навичок презентації результатів [1; 4].

Виходячи з цього, метою статті є показати напрями та підвищення ефективності використання навчальних проєктів міжпредметного змісту в освітньому процесі та позаурочній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В цілому можна зазначити, що кожна природнича дисципліна виступає зручним стартовим компонентом для реалізації STEM-освіти, оскільки зміст цих дисциплін взаємопов'язаний. Приклади реалізації міжпредметних зв'язків природничих дисциплін при реалізації навчальних проєктів відображено в таблиці 1.

Урок фізики є класичним прикладом фундаменту міжгалузевої інтеграції, оскільки загальною метою цієї навчальної дисципліни є формування цілісної наукової картини світу як складового компонента всебічно розвинутої особистості здобувача освіти, що має навички самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання практичних завдань.

Фізика як провідний компонент, навколо якого можна здійснювати міжпредметну та міжгалузеву інтеграцію, дозволяє це робити

*Таблиця 1*

*Приклади реалізації міжпредметних зв'язків природничих дисциплін при реалізації навчальних проєктів*

Предмет	Роль у проєкті	Конкретна активність учня
<i>Фізика</i>	Енергетика та оптика	Розрахунок споживання енергії світлодіодами; вивчення закону Ома в колі робота.
<i>Математика</i>	Моделювання	Обчислення алгоритму повороту маніпулятора; робота з великими даними (Big Data) з датчиків.
<i>Географія</i>	Урбаністика та екологія	Аналіз розташування сонячних панелей відносно сторін світу для кращої інсоляції.
<i>Біологія</i>	Екосистема	Автоматизація контролю вологості для кімнатних рослин за допомогою датчиків mBot.
<i>Хімія</i>	Матеріалознавство	Тестування різних типів акумуляторів (Li-ion vs Ni-MH) та їхньої місткості.

через такі види діяльності як:

- реалізація навчальних проєктів;
- набуття навичок розв'язування практикоорієнтованих та прикладних задач;
- здійснення навчального фізичного експерименту;
- опанування нового матеріалу;
- евристична пошукова діяльність.

Навчальні проєкти є одним із комплексних ефективних інструментів реалізації зазначеної мети і завдань, що передбачають як теоретичну, так і практичну інтеграцію знань з природничих наук, математики, технологій.

Для підвищення мотивації у здобувачів освіти до більш активної і свідомої участі в освітньому процесі, організувати проєктну діяльність на уроках фізики можна за допомогою конструкторів, серед яких можна виділити LEGO Education Spike Prime, Makeblock mBot, Robot Master, Arduino та інші. Наявність в освітньому процесі таких конструкторів розширює можливості учителя вирішувати як на уроках фізики, так і в позаурочний час комплексні навчальні завдання у таких традиційних складових

освітнього процесу, як розв'язування задач, навчальний фізичний експеримент, вивчення нового матеріалу, пошуковій та експериментальній діяльності, оскільки застосування зазначених робототехнічних платформ дозволяє перетворювати абстрактні математичні моделі на реальні фізичні об'єкти, що рухаються та виконують певні дії.

В цілому, кожна з перерахованих платформ має певні особливості використання, що надає можливості вчителям різних навчальних дисциплін складати різноманітні завдання, спрощуючи чи ускладнюючи їх. Наприклад, LEGO Education можна використовувати на уроках фізики для дослідження механічних процесів за допомогою різноманітних датчиків (кольору, освітленості, дальності, сили, ультразвуку, гіроскопів тощо). Ті ж самі механічні явища можна досліджувати за допомогою Makeblock mBot за допомогою датчиків відстані та кольору. Порівняльна інформація особливостей застосування навчальних робототехнічних платформ представлена в Таблиці 2.

Таблиця 2

*Порівняльний аналіз робототехнічних платформ*

Характеристика	Навчальна робототехнічна платформа		
	LEGO Education (Spike Prime / EV3)	Makeblock mBot (mBot 2 / Explorer)	DJI RoboMaster S1
Клас	5–8 класи	6–9 класи	9–11 класи, гуртки, МАН
Складність збірки	Середня (модульна система, без гвинтів)	Середня (потребує роботи з викруткою та дрібними деталями)	Висока (складна інженерна конструкція, багато вузлів)
Мови програмування	Scratch (блочне), Python	Scratch (mBlock), Python	Python, C++
Інтеграція з предметами	Фізика: механіка, передачі. Математика: геометрія	Географія: картографія. Інформатика: IoT, датчики	Фізика: векторна динаміка. IT: штучний інтелект (AI)
Датчики	Колір, сила, ультразвук, гіроскоп	Ультразвук, лінія, світло, звук, акселерометр	Камера з ШІ, інфрачервоні детектори, датчик удару, мікрофон
Мобільність та шасі	Класичні колеса або гусениці	Два ведучих колеса + опорне (диференціальний привід)	Колеса для руху в усіх напрямках
Методичний потенціал	Найкращий для швидких експериментів на уроці	Оптимальний для тривалих проєктів та еко-моніторингу	Найкращий для наукових досліджень та змагань



Практика впровадження робототехнічних комплексів (LEGO, mBot, RoboMaster) в освітній процес показує, що роль вчителя в організації освітнього процесу змінюється з «транслятора знань» на «фасилітатора» та «ментора». Для успішної реалізації проєктів за допомогою робототехнічних комплексів (LEGO, mBot, RoboMaster) важливим фактором є організація діяльності здобувачів освіти не фронтально, а через змішані групи по 3–4 особи, де кожен має свою роль, наприклад «Інженер», який займається збіркою виробу, «Програміст», що пише код для роботів, «Математик-аналітик», який робить розрахунки та графіки та «Спікер», що презентує результати. Така організація проєктної діяльності стимулює розвиток м'яких навичок у здобувачів освіти.

При організації проєктної діяльності здобувачів освіти, важливо враховувати дидактичний принцип переходу від простого до складного, тобто від базових, інтуїтивно зрозумілих елементів, до складних комплексних конструкцій, щоб забезпечити логіку освітнього процесу. При роботі з робототехнічними комплексами це може реалізовуватись через диференційовану систему організації освітньої діяльності: робота за готовими інструкціями з простими конструкціями з базовим функціоналом → робота за готовими інструкціями зі складними конструкціями з розширеним функціоналом → робота без інструкцій з конструкціями відкритого типу (створення, модернізація, адаптація тощо).

Під час оцінювання результатів діяльності здобувачів освіти, вчитель має оцінювати сам процес діяльності здобувачів освіти, а не тільки готовий результат проєкту. Оцінюванню підлягає звіт здобувача освіти, де описано хід роботи, думок, динаміка розвитку проєкту, аналіз і здійснені дії з виправлення помилок.

Робота з реалізації проєктів за допомогою робототехнічних комплексів допомагає вчителю адаптувати роботу до сучасних реалій інформаційного середовища, використовуючи для цього сервіси віртуального моделювання процесів типу Open Roberta Lab або Tinkercad, за допомогою яких здобувачі освіти можуть перевіряти програмний код перед запуском на фізичному пристрої.

Використання робототехнічних комплексів адаптоване для різних типів уроків у різних природничих навчальних дисциплінах,

переформовуючи їх структуру та зміст. Наприклад, на уроці фізики з теми закон збереження імпульсу можна дітям задати завдання дослідити фізичну дію цього закону за допомогою сконструйованого робота. Саме під час такої діяльності в здобувача освіти розвиваються інженерні, конструкторські, технологічні, логічні та комунікативні навички. Таке завдання також цікаве тим, що, завдяки дотриманню важливого дидактичного принципу зв'язку навчання із життям, здобувач освіти фізично може побачити дію цього закону, яке забезпечить мимовільне запам'ятовування необхідного матеріалу.

Такі типи завдань переформовують уроки, підвищуючи мотивацію здобувачів освіти через відхід від традиційних форм організації освітнього процесу з такими обов'язковими компонентами як: робота в зошиті, з підручником, з презентаціями, ігровими формами роботи до нестандартних форм організації уроку за допомогою робототехнічних комплексів. Тому організація навчального процесу за допомогою робототехнічних наборів підвищує мотивацію учнів до навчального процесу, оскільки вони така форма роботи для них є новою і цікавою. Наприклад, дослідження швидкості руху за допомогою сконструйованого спідометру.

Цей же принцип, дотриманий при організації лабораторних робіт, значно підвищує його ефективність. Наприклад, при виконанні лабораторної роботи визначення часу та швидкості як фізичних величин можна виконати за допомогою сконструйованих роботів, використання здобувачами освіти знань з інформатики (під час програмування роботів), з робототехніки (під час конструювання цих роботів) та фізики (безпосередньо для систематизації вимірюваних величин) показує зв'язок навчання із життям, реалізоване через міждисциплінарних зв'язки.

Організація навчальних занять, які базуються на засадах STEM-освіти, показує ефективність не лише на уроках фізики, а й інших природничих дисциплінах. Наприклад, на уроках хімії можна досліджувати хімічні властивості речовин за допомогою роботів та їх датчиків, які здатні вимірювати колір, концентрацію, іноді навіть склад хімічних речовин.

На уроках географії, наприклад, при вивченні масштабу, коли здобувачів освіти



вивчають умовні позначення на картах місцевості, можна урізноманітнити урок конструюванням робота, який буде рухатися по такій карті, уникаючи перешкод у вигляді боліт та гір. Класичну тему вітрів також можна урізноманітнити, давши учням завдання сконструювати такого робота, який вимірюватиме силу вітру за допомогою різноманітних датчиків.

Урок біології також можна урізноманітнити дидактичними матеріалами, оскільки деякі теми, наприклад анатомія людини, важко засвоюються учнями без фізичного сприйняття. Саме такі важкі теми і доречно пояснювати із використанням технологій STEM-освіти, оскільки під час формування у здобувача освіти одночасно декількох навичок, інформація запам'ятовується в комплексі, швидше та ефективніше.

Якщо вести мову про математику та інформатику, то будь-який вищезгаданий проєкт не може обійтись без використання здобувачами освіти знань з цих предметів, бо для успішного виконання поставлених завдань на уроках для роботів необхідно писати програмний код та робити різні обрахунки у вигляді систематизації інформації, що представлена у вигляді значень різних математичних, фізичних, хімічних величин.

Але, беручи до уваги саме уроки інформатики та математики, то так само як і на уроках інших навчальних дисциплін, їх можна урізноманітнити завданнями із використанням роботехнічних наборів, розвиваючи при цьому різноманітні навички. Наприклад, на уроці математики, під час вивчення теми багатокутники, можна задавати роботу різноманітні значення довжин чи кількості сторін, і, використовуючи задані параметри, робот описуватиме траєкторією руху різноманітні фігури. Під час вивчення координатної площини можна дати здобувачам освіти завдання сконструювати такого робота, який буде рухатися за заданими координатами в програмному коді. Під час виконання цих завдань учні одночасно і закріплюють знання на практиці, і розвивають при цьому міжпредметні навички, в нашому випадку навички з предметів математики, інформатики та робототехніки.

На інформатиці кожен урок з програмування в середовищі Scratch, наприклад, можна поєднувати із робототехнікою, перевіряючи написані

коди на практиці. Програмові класичні завдання, малювання геометричних фігур, рух заданого об'єкта можна також урізноманітнити. Наприклад, задати здобувачам освіти завдання сконструювати сейф із програмним кодом для його відкриття чи створити справжній світлофор який мінатиме колір залежно від руху об'єкта.

Іншим прикладом використання міжпредметних зв'язків є виконання проєкту з фізики «Розумний кран: дослідження простих механізмів». Він об'єднує відомості з механіки, математики та алгоритмічних підходів з інформатики, в напряду дослідження роботи важелів, блоків, поліспаствів, зубчатих передач тощо. Виконання проєкту передбачає розробку конструкції та збирання діючої моделі підйомного крану з використанням сервомоторів для обертання та підйому, системи зубчастих передач (редукторів), датчиків сили (для вимірювання ваги вантажу в реальному часі), системи рухомих та нерухомих блоків.

При виконанні проєкту здобувачі освіти використовують знання з різних предметів: зокрема, з фізики поняття ККД (коефіцієнта корисної дії), як відношення корисної роботи Акор до повної роботи Апов, яку виконав двигун (через показники споживаної енергії або програмні параметри потужності та часу). Також необхідно пригадати правило моментів сили, властивості важеля, рухомих, нерухомих блоків та їх систем за допомогою яких здійснюється розрахунок рівноваги крана, вантажопідйомність, навантаження на стрілу.

З математики необхідні формули з геометрії для обчислення довжини дуги, яка описується стрілою крана при повороті на певний кут. Для обрахунку робочих параметрів майбутнього кінцевого виробу здобувачам освіти необхідно дослідити функціональну залежність швидкості підйому вантажу від потужності мотора та побудувати графік цієї залежності. Старшокласникам можна ускладнювати завдання, наприклад, додати здійснення ними розрахунку висоти підйому через кут нахилу стріли, що вивчається ними в курсі тригонометрії.

З інформатики у цьому проєкті необхідні компетентності з написання програмового коду для функціонування виробу, що передбачає складання алгоритму, при якому кран автоматично зупиняє підйом, якщо

датчик сили фіксує перевищення допустимої ваги (захист від перевантаження). Для виконання цього завдання використовуються блоки умов (з логічними операторами IF (force\_sensor > limit), THEN (stop\_motor), ELSE) для виконання циклу постійного опитування датчиків у фоновому режимі.

Важливо зазначити, що проєктна діяльність може бути організована не тільки в контексті окремої форми роботи, а й бути інтегрована у звичайний навчальний процес, як виконання практичної роботи. Наприклад, виконання учнями практичної роботи «Визначення середньої швидкості руху робота» за допомогою LEGO Education Spike Prime [2]. Здобувачам освіти на уроці пропонується поексплуатувати мобільного робота, який конструктивно оснащений датчиками обертання коліс, що дозволяє точно вимірювати кількість обертів колеса та, відповідно, пройдену відстань. Вбудований датчик швидкості/прискорення дозволяє знімати інформацію про залежності  $S(t)$ ,  $S(v)$ ,  $v(t)$  та одразу відобразити її у графічному або табличному форматах. Інтеграція робота з комп'ютером або планшетом із програмним забезпеченням для програмування робота та збору даних потенційно розвиває навички програмування та роботи з математичним апаратом одночасно, оскільки здобувачу освіти необхідно використовувати базу знань з математики під час виконання цієї роботи для перевірки згенерованої математичної інформації щодо залежності показників  $S(t)$ ,  $S(v)$ ,  $v(t)$ . Формулювати завдання, організувати роботу та акцентувати увагу на певних компонентах знань можна по-різному, диференціюючи їх. Це стимулює здобувачів освіти до проведення власних експериментальних досліджень, сприяє розвитку їхньої дослідницької компетентності [5].

Для реалізації міжпредметних зв'язків на уроках фізики також можна використовувати роботів серії mBot (Makeblock) як зручний інструмент призначений саме для вікової категорії дітей середньої ланки школи (5–9 класи). Наприклад, виконання проєкту «Автономна метеостанція та картографування мікроклімату», завданням якого є вивчення залежності температури та вологості від особливостей ландшафту (тінь, близькість до водойми, тип ґрунту) та створення цифрової карти місцевості [3].

На відміну від попереднього прикладу, для реалізації зазначених завдань здобувачу освіти необхідно використовувати більшу кількість знань з різноманітних галузей. Використовуючи mBot як мобільну платформу для збору даних, учні використовуватимуть знання і навички, що набували на географії. Наприклад, для виконання проєкту учням необхідно знати поняття азимуту та координат, оскільки вони програмують робота рухатися за певним маршрутом (наприклад, по периметру шкільного подвір'я) [3].

На уроках біології роботизовану платформу mBot можна оснастити датчиками вологості ґрунту, освітленості, температури, які дозволять вимірювати температурний фон, рівень освітленості у різних точках ділянки, що дасть можливість аналізу інформації на придатність ділянки для висадки певних видів рослин (світлолюбних чи тіньовитривалих). Цю інформацію учні можуть поглиблювати, визначивши точки із критично низькою вологістю ґрунту, що потребують автоматичного поливу [3].

Міжпредметні зв'язки у цьому випадку реалізуються під час визначення здобувачами освіти залежності температури та вологості від особливостей ландшафту, оскільки їм необхідно використовувати базові знання з математики для обчислення середньоденної температури на основі інформації від робота. Для систематизації цієї інформації, здобувачам освіти необхідно створювати діаграми та графіки залежності «освітленість – час» або «вологість – відстань від джерела води».

Функціональні можливості платформи дозволяють також вимірювати площі досліджуваних ділянок на основі розрахунку пройденого роботом шляху та кутів повороту, за геометричними формулами.

Знання з інформатики здобувачам освіти потрібні для програмування алгоритмів роботи робота в середовищі mBlock (на основі Scratch або Python).

Як видно з вищевикладеного, практика широкого використання STEM-проєктів в освітньому процесі, дає комплексний результат: розвиває міжпредметні зв'язки, підвищує мотивацію та ефективність освітнього процесу, стає більш прикладним та практикоорієнтованим. Одна з природничих дисциплін (фізика, біологія, хімія, географія) в цих аспектах виступає базою, яка використовується для досліджень

природних процесів, явищ, закономірностей, особливостей оточуючого світу, а інші навчальні дисципліни доповнюють функціонал уроку своїм додатковим інструментарієм для цих досліджень.

Крім звичайного освітнього процесу, що організовується за допомогою класно-урочної системи, проектну діяльність можна ефективно використовувати й в позаурочний час у формі гурткової роботи. Така форма організації освітнього процесу має більше можливостей, оскільки гурткові заняття, на відміну від традиційних уроків, обмежуються лише наявною матеріально-технічною базою, а творчий підхід до вибору тематики, форм, методів, прийомів роботи надає вчителю широкі можливості не тільки поглиблювати знання з певного предмету, а й розширювати арсенал вмінь та навичок, що формуються в учневі.

Як приклад такої діяльності, наведемо результати роботи тематичного гуртка «Робототехніка», висвітлені у статті [14]. Як видно з наведених матеріалів, гурток дозволяє реалізовувати ключові підходи не лише у міжпредметній, а й у міжгалузевій інтеграції, в основі якої лежить поєднання теорії та практики з різних сфер: інженерії, мехатроніки, програмування, технологій, дизайну, маркетингу.

Для педагога, що працює в такому гуртку важливим є комплексне використання методологічних підходів з різних галузей знань для реалізації STEM-освіти. Серед таких підходів можна виділити здійснення творчого пошуку на стикових областях різних наук; потенційну можливість реалізації ідей здобувачів освіти щодо конструкції, комплектації, призначення, функціоналу робототехнічних комплексів.

Такий підхід дозволяє розкривати не лише зміст окремих дисциплін, а й бачити аспекти їх комплексного застосування у реальному житті, зокрема у виробничих процесах та побуті, створюючи звичні для нас повсякденні речі [14].

В цілому, метою та завданнями таких гуртків є реалізація змісту Державних стандартів освіти [9, 10] в частині інтеграції змісту природничої, інформатичної, математичної та технологічної галузей, та практико-орієнтоване спрямування освітнього процесу, набуття здобувачами освіти критично-необхідних життєвих компетентностей, визначених у міжнародних цілепокладаючих документах [1], [4], які

зроблять їх конкурентоспроможними на ринку праці. До таких ми відносимо:

1. Уміння працювати в умовах великих об'ємів інформації, запаралелення інформаційних процесів, здатність до їх обробки та виділення необхідної інформації, критичне мислення.

2. Уміння працювати та керувати технічними пристроями різної складності, складними автоматизованими комплексами, володіння навичками ІКТ.

3. Навички міжгалузевої комунікації (розуміння технологій, процесів та їх динаміки в різних суміжних і несуміжних галузях).

4. Уміння управляти проектами і процесами з використанням цифрових технологій.

5. Багатомовність і мультикультурність (вільне володіння англійською та знання другої мови, розуміння національного і культурного контексту країн-партнерів, розуміння специфіки роботи у галузях в інших країнах).

6. Комунікативність (уміння працювати в колективі, групі та з окремими людьми), організаторські здібності, лідерські риси.

7. Робота в режимі високої невизначеності і швидкої зміни умов завдань (оцінювання можливих ризиків, швидкість прийняття рішення, реагування на зміну умов роботи, розподіл ресурсів і управління своїм часом), стресостійкість.

8. Системне (вміння визначати складні системи і працювати з ними) та логічне мислення.

9. Здатність до ініціативності, творчості, креативність, наявність розвиненого естетичного смаку.

10. Екологічна культура (врахування цивілізаційних тенденцій до раціонального природокористування та енергозбереження), соціальна відповідальність [6, с.87].

Формування таких навичок на заняттях гуртка «Робототехніка» можливе через здійснення проектної діяльності, яка зв'язує поняття «проект» і «проектування» через призму промислової практики [14]. Реалізація такої проектної діяльності «здійснюється за алгоритмом проектування промислових виробів, що складається з декількох етапів: підготовчий етап (етап дослідження), що містить в собі етап ескізного проектування, етап художньо-конструкторського проектування, етап робочого проектування, етап збірки

прототипу, випробувальний етап (дослідно-експериментальної перевірки прототипу). Всі етапи відображають реальну організацію праці на сучасних підприємствах при створенні та конструюванні нових виробів» [14, с.109].

Важливою частиною гуртка «Робототехніка» є її практична складова – інженерна робота, під час якої учні працюють з реальними механізмами, створюючи прототипи механізмів, програмуючи при цьому майбутні практичні дії готового виробу [14].

Під час занять гуртку «Робототехніка» можна також планувати різноманітні завдання для розвитку навичок, які запланував вчитель перед роботою. Наприклад, вчитель може дати як прості завдання: створити прототипи гелікоптерів, тягачів, евакуаторів тощо, які вимагають від учня навичок математичних розрахунків, програмування, конструкторських навичок, так і складні завдання, для поглиблення використання учнями міжпредметних зв'язків, наприклад, створення прототипу безлюдного виробництва, в якому співіснують декілька сконструйованих роботів.

Щодо останнього, то такий проєкт є спрощеним прикладом реалізації концепції Розумного міста. Він вимагає від учнів створення прототипу безлюдного виробництва, де декілька типів роботів автономно працюють, взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, виконують певну роботу, забезпечуючи при цьому реалізацію всіх загальних завдань, що стоять перед вчителем гуртка «Робототехніка» – інтеграцію здобутих знань та їх практичну реалізацію. Тобто, проведення такої роботи зі здобувачами освіти може поглиблювати міжпредметні зв'язки, оскільки для створення такої штучної системи необхідно розуміти сутнісний зміст концепції Розумного міста, поняття безлюдного виробництва, принципів, що лежать в основі такої системи та особливості її функціонування. Як і для будь-якого проєкту з робототехніки, здобувача освіти необхідно використовувати знання та навички, що вони здобули на уроках інформатики та математики, оскільки саме вони необхідні для створення алгоритмів руху роботів.

Отже, завдання такого проєкту полягає у конструюванні роботів, які будуть

самостійно функціонувати в певному штучно створеному середовищі. В цьому проєкті mBot може виконувати роль кур'єра базового рівня, RoboMaster – диспетчера, що аналізує трафік за допомогою камери. Для виконання проєкту в цьому випадку важлива інтеграція з IoT-платформами (Internet of Things), де дані з фізичних датчиків (температура, рух) передаються на веб-сервер.

У такому проєкті так само можна виділити ключові етапи, які відповідають вищезгаданим загальним етапам проєктування, що реалізуються у роботі гуртка «Робототехніка»: створення штучної автономної роботизованої системи → проєктування та створення роботів, що є компонентами системи → випробування створеного проєкту та вдосконалення його елементів за потреби.

Такі завдання під час конструювання та програмування роботів розвивають у здобувачів освіти інженерні, креативні, інноваційні, науково-дослідницькі навички. Якщо цей вид роботи організувати у вигляді групової діяльності, одночасно можна розвивати комунікативні та логічні навички. Саме розвиток цих навичок і формує такого здобувача освіти, який буде конкурентоспроможним на ринку праці.

Проєктна діяльність у навчальному процесі може бути реалізована не тільки колективно чи груповою діяльністю, а й індивідуальною. Одним із прикладів реалізації міждисциплінарних проєктів для індивідуальної діяльності учнів є здійснення комплексних дослідницьких проєктів під егідою Малої Академії Наук (далі МАН). Ключовою вимогою для таких дослідницьких проєктів є наявність характеру наукового дослідження з елементами інженерного пошуку [8].

При написанні дослідницького проєкту в МАН акцент робиться на актуальності та новизні обраної теми дослідження. Наприклад, замість простого збирання робота можна запропонувати учневі порівняти точність ультразвукового та інфрачервоного датчиків у різних середовищах або розробити власну модифікацію захвату (маніпулятора) для робота, розрахувавши його вантажопідйомність. При цьому важливо оцінити енергоефективність різних алгоритмів руху для кожного з проєктів та уточнити цільове призначення такої конструкції робота [8].

Ці вимоги були вдало реалізовані під час виконання проєкту учнем Фортечної гімназії Кропивницької міської ради Ткаченком Дмитром під час дослідження теми екологічної підгодівлі риби за допомогою гідродруну. Обрана тема дослідження містить елемент інженерного пошуку – конструювання рибальського «кораблика»: проєктування та створення корпусу, моделювання його конструктивних елементів, створення та реалізація електронної схеми, перевірка готового виробу у реальних життєвих умовах [13].

Цей проєкт містить елементи новизни, оскільки перед дослідженням стояло завдання не просто створити виріб для підгодівлі риби, а сконструювати такий гідродрон (рибальський кораблик), що буде значно дешевший ніж наявні рибальські човники, значно інноваційнішим (наявність frv-камери, gps-модуля), значно екологічнішим ніж наявні технологічні засоби підгодівлі риби [13].

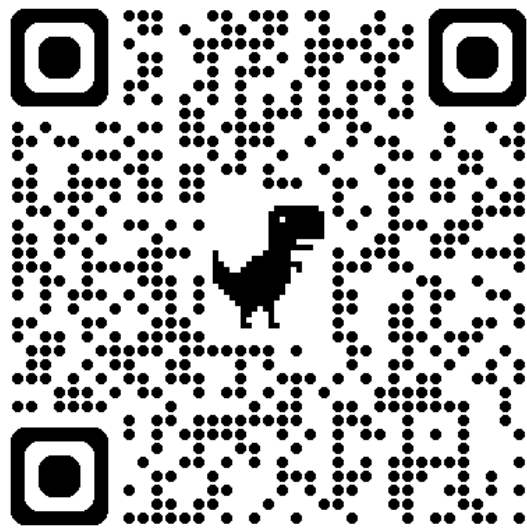
Виконання такого дослідження також вписується у шкільну систему реалізації STEM-проєктів, оскільки хоч це завдання й індивідуального дослідницького характеру, але для його виконання необхідно використовувати певний перелік набутих знань, умінь та навичок з кількох навчальних дисциплін. Наприклад, для проєктування гідродруну необхідні знання з геометрії та інформатики, щоб змоделювати елементи корпусу в 3D-редакторах. Знання з фізики в цьому випадку були необхідні для створення електронної схеми майбутнього виробу, розуміння принципів роботи датчиків, що можна використати, конструювання системи дистанційного керування та вдосконалення корпусу для його ефективної експлуатації у водному середовищі. Знання з робототехніки в цьому проєкті були необхідні для конструювання робочого бункера для автоматичного скидання корму для підгодівлі риби.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Отже, проєктна діяльність, що ґрунтується на засадах STEM-освіти, є ефективним інструментом для розвитку міжгалузевої інтеграції предметів природничої, математичної, інформатичної галузей знань, що виступають основою знань навчальних дисциплін цих галузей для розв'язання учнями конкретних практичних задач на конкретному уроці.

Використання сучасних робототехнічних

платформ дозволяє реалізувати STEM-проєкти більш ефективно, наочно демонструючи дію фізичних законів та математичних абстракцій, перетворюючи їх на реальні технологічні рішення та формуючи при цьому в здобувачів освіти дослідницький підхід, що є критично важливим для успішної соціалізації та подальшої трудової діяльності. Така діяльність дозволяє вчителю адаптувати навчальну програму до вимог цифрової економіки, де знання з математики, фізики, хімії та біології невіддільні від навичок програмування та системного аналізу.

В цілому, інтеграція роботів типу LEGO, mBot та RoboMaster у шкільну програму та позакласну роботу (гуртки) створює цілісний освітній простір, де здобувач освіти бачить не окремі предмети, а єдину наукову систему. Саме цей аспект дозволяє вчителю формувати практико-орієнтовані проблемні ситуації, під час розв'язку яких здобувач освіти використовує знання з різних навчальних дисциплін, здобуваючи при цьому навички, що роблять його конкурентоспроможним на ринку праці. А це і є ключовим завданням сучасної освіти. Ширше представлення напрацювань з реалізації роботів в освітньому процесі можна побачити за посиланням або QR-кодом:



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Delors, J. (1996) Education - hidden treasure. Report of the International Commission on Education for the XXI Century to UNESCO, Sofia. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>
2. LEGO Education Spike Prime (англ.) URL: <https://spike.legoeducation.com/prime/lobby/>
3. Nicholas Hughes and Carlos Izsak. Teaching computing with Makeblock mBot. Makeblock Co., Ltd. 2018. 127p. URL: <https://qiniu.makeblock.com/education-makeblock-com/computingwithmbot.pdf>
4. Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution / World Economy Forum. URL: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf)
5. Дробін А., Бурґа С. Використання робототехніки на уроках фізики як елемент цифрової трансформації освіти. *Науково-методичний вісник № 61*. 2025 р. С.103-108.
6. Дробін А.А. Шостий технологічний уклад: освітні аспекти. *Наукові записки. Випуск 183*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім.В.Винниченка, 2019. 284с. С.85-89. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-183-85-89>
7. Засекіна Т.М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
8. Матеріали Малої академії наук України щодо підготовки науково-дослідницьких робіт. URL: <https://man.gov.ua/contests/olympiad/konkurs-zahist-naukovo-doslidnitskikh-robit-uchniv-chleniv-man/conditions/vimogi-do-doslidnitskikh-robit>
9. Постанова КМУ від 25 липня 2024 р. № 851 «Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
10. Постанова КМУ від 30.09.2020 р. № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
11. Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р. «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» <https://www.kmu.gov.ua/pras/249613934>
12. Розпорядження КМУ від 5 серпня 2020 р. № 960-р «Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>
13. Ткаченко Д. Екологічно безпечна підгодівля риби за допомогою гідродрону: науково-дослідницька робота. Кропивницьке територіальне відділення МАН України. Кропивницький, 2025. 31 с.
14. Юр'єв В., Самойлов С. Практичні аспекти реалізації міжгалузевої інтеграції на гуртку «Робототехніка». *Науково-методичний вісник № 61*. 2025 р. С.108-112.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**БІРЕЦЬ Станіслав Сергійович** – вчитель біології комунального закладу «Михайлівський ліцей» Олександрівської селищної ради Кропивницького району Кіровоградської області, вчитель вищої категорії, вчитель-методист

**БУРАГА Сергій Миколайович** – вчитель фізики та технологій комунального закладу «Фортечна гімназія Кропивницької міської ради», вчитель-методист, ORCID ID 0009-0007-1264-4849

**БУТЕНКО Ліна Миколаївна** – завідувач навчально-методичного центру оцінювання якості освіти КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», регіональний координатор PISA у Кіровоградській області

**ВІКТОРИНА Олена Миколаївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики середньої освіти КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3083-7317>

**ГУЛА Тетяна Анатоліївна** – методист навчально-методичного центру оцінювання якості освіти КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського»

**ДОМАРАНСЬКИЙ Андрій Олександрович** – кандидат географічних наук, доцент кафедри теорії і методики середньої освіти КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», ORCID: 0009-0005-1106-7045 (<https://orcid.org/0009-0005-1106-7045>)

**ДОРОНЧЕНКО Вікторія Вікторівна** – учениця 10-БХ класу комунального закладу «Ліцей природничих наук» Кропивницької міської ради, переможниця міського та обласного етапів конкурсу науково-дослідних робіт МАН

**ДРОБІН Андрій Анатолійович** – старший викладач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та безпечного освітнього середовища КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», кандидат педагогічних наук, ORCID ID 0000-0002-4414-0465

**ЖЕЛІЗНОВА Тетяна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та безпечного освітнього середовища КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», <http://orcid.org/0000-0001-5607-4381>

**МИТРОФАНЕНКО Юрій Станіславович** – доктор історичних наук, старший викладач кафедри теорії і методики середньої освіти КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», <https://orcid.org/0000-0001-5371-3918>

**ПАХОЛІВЕЦЬКИЙ Віталій Юрійович** – вчитель історії та географії комунального закладу «Ліцей природничих наук» Кропивницької міської ради, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7570-1519>

**ПОПЕРЕЧНА Тетяна Анатоліївна** – учителька початкових класів Богданівської філії Богданівського ліцею імені І. Г. Ткаченка Кропивницького району Кіровоградської області, учитель вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель

**СИДОРЕНКО Ярослав Ігорович** – заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Ліцей «Перспектива» Кропивницької міської ради», <https://orcid.org/0009-0004-6870-014X>

**СУХОМЛИНСЬКА Ольга Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу сухомліністики Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2033-285X>

**ТКАЧЕНКО Ольга Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», ORCID: 0000-0002-6413-4839

