

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W KONINIE  
ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА В КОНІНІ  
UNIwersytet Narodowy w Użhorodzie  
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
POŁUDNIOWO-WSCHODNI INSTYTUT NAUKOWY W PRZEMYSŁU  
ПІВДЕННО-СХІДНИЙ НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ У ПЕРЕМИШЛІ  
CHERSONSKI WYDZIAŁ ODESIEGO UNIWERSYTETU SPRAW WEWNĘTRZNYCH  
ХЕРСОНСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ОДЕСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

**ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –  
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY.**

***TOM 6: PROJEKTOWANIE BADAŃ SPOŁECZNYCH I HUMANISTYCZNYCH***

Pod redakcją naukową:  
Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Ilnytskyj

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:  
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.**

***TOM 6: ПРОЄКТУВАННЯ СУСПІЛЬНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ***

За науковою редакцією:  
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń  
2021

Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон  
2021

УДК 371.1:001(08)  
ББК 74.04я43  
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 6: Проектування суспільних та гуманітарних досліджень [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон: Посвіт, 2021. 288 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom 6: Projektowanie badań społecznych i humanistycznych [monografia zbiorowa] / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, V. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń: Poswit, 2021. 288 s.

ISBN 978-83-60374-99-3

УДК 371.1:001(08)  
ББК 74.04я43

***Редакційна колегія:***

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; д-р філол. н., проф. **І.Зимомря**; д-р філол. н., проф. **М.Зимомря**; д-р юрид. н., проф. **В. Галуцько** (відповідальний секретар); д-р іст. н., проф. **В.Ільницький**; д-р пед. н., проф. **Ю.Кузьменко**; д-р філол. н., проф. **О. Добровольська**; д-р пед. н., проф. **Т.Мішеніна**; д-р пед. н., проф. **О.Невмержицька**; д-р філол. н., проф. **А.Печарський**; д-р **Г.Войтєховська**; канд. філол. н., доц. **Р.Жовтані**; канд. філол. н., доц. **О.Зимомря**; канд. пед. н., доц. **М.Пагута**.

***Kolegium redakcyjne:***

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab., prof. **I.Zymomyra**; dr hab., prof. **M.Zymomyra**; dr hab., prof. **V.Halunko** (executive editor); dr hab., prof. **V.Ilnytskyj**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **O.Dobrowolska**; dr hab., prof. **T.Mishenina**; dr hab., prof. **O.Newmerzycka**; dr hab., prof. **A.Peczarskyj**; dr **H.Wojciechowska**; dr **R.Żoltani**; dr **O.Zymomyra**; dr **M.Pahuta**.

***Рецензенти:***

**д-р габ., проф. Катажина Новаковска**  
**д-р педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський**

***Recenzenci:***

**dr hab., prof. Katarzyna Nowakowska**  
**dr hab., prof. Ihor Dobriański**

ISBN 978-83-60374-99-3

© Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, 2021  
© Посвіт, 2021

## ЗМІСТ

### ПЕДАГОГІКА. ФІЛОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ

<b>Александрович Т., Малинка М.</b> Особливості застосування тайм-менеджменту в педагогічній діяльності.....	7
<b>Grzesiak J.</b> Projektowanie badań pedagogicznych w kontekście synergiczności i dialogiczności.....	14
<b>Зимомря І., Жовтані Р., Зимомря О.</b> Виміри суспільних та гуманітарних досліджень у науковому та художньому доробку Миколи Зимомрі.....	25
<b>Jasiński Z.</b> Tożsamość narodowa i regionalna młodzieży z polsko-czeskiego pogranicza w strukturze Unii Europejskiej.....	34
<b>Галів М., Ільницький В.</b> Вплив політико-ідеологічних кампаній в національно-культурній сфері СРСР на український історико-педагогічний наратив (1920 – 1980-ті рр.).....	45
<b>Корольова Т., Веліченко О.</b> Збереження національного забарвлення безеквівалентної лексики в перекладах художніх творів.....	57
<b>Краснова О., Плужнікова Т., Ляхова Н., Краснов О.</b> Становлення особистості в умовах білінгвального навчання.....	69
<b>Левада О., Іванова В., Сажнев М.</b> Впровадження професійно-орієнтованої технології навчання у формуванні картографічної грамотності студентів-географів.....	76
<b>Проценко А., Котова О., Суханова Г.</b> Значення педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.....	88
<b>Siemieniecki B.</b> Zmiany technologiczne współczesnego świata ku wartościom.....	101
<b>Śnieżyński M.</b> Dialog wartością w jakościowych badaniach edukacyjnych.....	111
<b>Шемчук В.</b> Шляхи вдосконалення фізичної підготовки у військово-морському навчальному закладі.....	120
<b>Шум О.</b> Особливості ефективної організації дистанційного онлайн заняття: допоміжні інтернет ресурси та структура.....	130
<b>Яровенко Т.</b> Морально-етичні й мистецькі імперативи художнього доробку Віктора Ганоцького.....	146

### СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ЮРИДИЧНІ НАУКИ

<b>Абдуллаєв А., Ребар І., Нестеров О.</b> Діяльність тренера з вільної боротьби як соціально-творча педагогічна проблема.....	159
<b>Арсененко І., Донченко Л., Байтеряков О.</b> Історичні аспекти розвитку міжнародного туризму в світі до пандемії COVID-19.....	171
<b>Арсененко І., Арабаджи О., Донець І.</b> Культурна і природна спадщина як чинник розвитку туризму.....	181
<b>Гапотій В.</b> Вітчизняні підходи до розуміння сутності і змісту принципу верховенства права.....	192

<b>Кирієнко О., Ковальчук О., Купрєєнко М.</b> Фізична культура в загальнокультурній та професійній підготовці студентів закладів вищої освіти.....	205
<b>Юрош В.</b> Релігійне виховання як невід'ємний фактор освітньої системи в Німеччині.....	217

## **ПРИРОДНИЧІ НАУКИ. ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

<b>Габчак Н., Пригара О.</b> Особливості кінного туризму Карпатського регіону (на прикладі Закарпаття) .....	230
<b>Гришко С., Непша О.</b> Фізико-хімічні властивості ґрунтів Запорізької області.....	241
<b>Краснобокий Ю., Ткаченко І., Ільніцька К.</b> Ноосферний характер світоглядної функції сучасної наукової картини світу.....	256
<b>Прохорова Л., Зав'ялова Т., Непша О.</b> Вплив зрошувальних меліорацій на ґрунтовий покрив Запорізької області.....	267
<b>Харченко Н., Kostrikov А.</b> Охорона навколишнього середовища в Україні і в ЄС.....	278
<b>Відомості про авторів</b> .....	285

## CONTENTS

### PEDAGOGY. PHILOLOGY. HISTORY

<b>Aleksandrovych T., Malynka M.</b> Features of Application of Time Management in Education.....	7
<b>Grzesiak J.</b> Designing of pedagogical research in the context of synergy and dialogicality.....	14
<b>Zymomyra I., Zhovtani R., Zymomyra O.</b> Dimensions of social and humanitarian research in scientific achievements and literary works of Mykola Zymomyra.....	25
<b>Jasiński Z.</b> National and regional identity of youth from the Polish-Czech borderland after admission of Poland and Czech Republic to the European Union.....	34
<b>Haliv M., Ilnytskyi V.</b> The influence of political and ideological campaigns in the national and cultural sphere of the USSR on the ukrainian historical and pedagogical narrative (1920 – 1980s).....	45
<b>Korolova T., Velichenko O.</b> Saving culture origin of nationally marked vocabulary in literary translation.....	57
<b>Krasnova O., Pluzhnikova T., Lyakhova N., Krasnov O.</b> Personal development in the context of bilingual education.....	69
<b>Levada O., Ivanova V., Sazhniev M.</b> Implementation of professionally oriented learning technology in the formation of cartographic literacy of students-geographers.....	76
<b>Protsenko A., Kotova O., Sukhanova H.</b> The value of pedagogical practice in the formation of professional competence of future teachers of physical culture.....	88
<b>Siemieniecki B.</b> Technological changes in the modern world towards values.....	101
<b>Śnieżyński M.</b> Dialogue as a value in qualitative educational research.....	111
<b>Shemchuk V.</b> Ways to improve physical fitness at naval educational institution.....	120
<b>Shum O.</b> Features of the effective organization of a remote online lesson: auxiliary internet resources and structure.....	130
<b>Yarovenko T.</b> Moral, ethical and artistic imperatives of Victor Ganotskyi's artistic work.....	146

### SOCIAL SCIENCES. LEGAL SCIENCES

<b>Abdullayev A., Rebar I., Nesterov O.</b> The activity of a freestyle wrestling coach as a socio-creative pedagogical problem.....	159
<b>Arsenenko I., Donchenko L., Baiteriakov O.</b> Historical aspects of international tourism development in the world before the COVID-19 pandemic.....	171

<b>Arsenenko I., Arabadzi E., Donets I.</b> Cultural and natural heritage as a factor of tourism development.....	181
<b>Gapotii V.</b> Domestic approaches to understanding of the essence and the content of the rule of law.....	192

<b>Kyriienko O., Kovalchuk O., Kupreenko M.</b> Physical culture in general cultural and professional training of students of higher educational institutions.....	205
<b>Yurosh V.</b> Religious education as an integral factor in the German education system.....	217

### **NATURAL SCIENCES. ECOLOGY AND ENVIRONMENTAL PROTECTION**

<b>Habchak N., Pryhara O.</b> Features of equestrian tourism of the Carpathian region (on the example of Transcarpathia) .....	230
<b>Hryshko S., Nepsha O.</b> Physico-chemical properties of soils of Zaporizhzhia region.....	241
<b>Krasnobokyj Y., Tkachenko I., Ilnitska K.</b> The noosphere nature of the worldview function of the modern scientific picture of the world.....	256
<b>Prokhorova L., Zavyalova T., Nepsha O.</b> Influence of irrigation reclamation on the soil cover of Zaporizhzhya region.....	267
<b>Kharchenko N., Kostrikov A.</b> Environmental protection in Ukraine and in the EU.....	278

**Тетяна АЛЕКСАНДРОВИЧ**

<https://orcid.org/0000-0003-3582-351X>

**Микола МАЛИНКА**

<https://orcid.org/0000-0003-3589-0376>

(Київ, Україна)

### ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*It is argued in the study that the use of time management is a necessary condition in the work of any specialist, including educators. The authors analyze the methods and technologies used by time management to plan human life (depending on the field of activity, character, etc.). Besides, practical application of technologies and methods of time management in educational activities are presented in the article.*

*The researchers single out those time management tools that best help improve the educator's work: getting rid of «time wasters»; clear planning and formation of deadlines for tasks; cyclical work, for which one can be prepared in advance; ability to separate professional affairs from personal ones; to be balanced, correct, tolerant with employees; use of technical means to rationalize working hours.*

*The study shows that if you use the methods and technologies of time management in your professional activity, you can become not only successful but also happy, because it will help to avoid unnecessary stress and significantly improve the way you feel.*

**Key words:** *methods, education, self-management, time-management, technologies, time.*

Час – це найбільший скарб, котрим володіє людина, проте, на жаль, мало цінує. Уміння правильно використовувати час – запорука успіху сьогодні. У швидкоплинному світі, де потрібно встигати виконувати кілька «ролей» (на роботі, вдома, із друзями тощо), просто необхідно розподіляти свої можливості, вірно визначати пріоритети, раціонально планувати власні дії, економити час. У зв'язку з цим у сучасній науці з'явилася потреба в дослідженні часу, тобто з'явився тайм-менеджмент, що дослівно з англійської мови перекладається як «управління часом». Таке потрактування можна сприймати як раціональний розподіл та ефективне використання часу, облік і оперативне планування часу [4, 17].

Передвісником тайм-менеджменту став самоменеджмент, що виник у 70-ті роки ХХ ст. як один із напрямів традиційного менеджменту. Це відбулося завдяки надмірній психологізації й соціологізації менеджменту, а також як відповідь на суспільну потребу максимально використовувати й розвивати творчий потенціал людини [4, 17].

Перевагами самоменеджменту можна вважати: «виконання роботи з найменшими затратами, краща організація праці, кращі результати праці, менше поспіху і стресів, більше задоволення від роботи, більша мотивація праці, підвищення кваліфікації, менше завантаження роботою, менше помилок при виконанні своїх функцій, досягнення професійних та життєвих цілей найкоротшим шляхом» [8, 7].

Н.В. Любченко стверджує, що виокремлення тайм-менеджменту в окрему галузь досліджень відбулося через швидкі зміни у світі, збільшення потоку інформації, які необхідно швидко опрацьовувати; підвищення рівня вимог до організованості та мобільності до сучасного працівника [6, 6–7]. Сьогодні, окрім тайм-менеджменту, до основних напрямів самоменеджменту можна віднести менеджмент знань, менеджмент особистих обмежень, інші розділи менеджменту [4, 18].

Тайм-менеджмент взаємодіє з іншими науками, зокрема з фізикою, біологією, соціологією, філософією, психологією. Це пов'язано з тим, що в названих вище науках містяться відомості про час [5, 63].

Історія становлення та розвитку тайм-менеджменту пов'язана із запровадженням технології персональної організації праці, яку розробляли Ф. Тейлор, К. Макхем, М. Мескон. Осучасненими функції і мета теорії організації часу постали у праці французького ученого Анрі Файоля «Загальне і промислове управління», де він наголосив «на послідовності у виконанні функцій робочого процесу в будь-якому об'єкті – чи то національна економіка, чи то галузь або підприємство» [6, 7]. А. Файоль уперше ввів у науковий обіг поняття «стратегічне планування», «оперативне планування» та «ресурс часу» [6, 7].

Еволюція вивчення системи ефективної організації часу проявилася в теорії раціонального вибору, запропонованій американським соціологом Дж. Коулменом, який заперечив поняття системи. Дж. Коулмен і М. Крозьє розробили теорію соціальної дії в межах організації і підкреслили значення стратегій під час «вивчення процесу прийняття рішень та виявлення їх ефективності» [5, 63].

Про тайм-менеджмент як про окремий напрям у науці заговорили в Голландії в 70-і рр. ХХ століття. Саме тут з'явилися спеціалізовані курси для службовців і бізнесменів з навчання плануванню часу. Пізніше проблема управління часом зацікавила фахівців зі США, Німеччині, Фінляндії та інших країн [5, 63].

Відомі роботи з тайм-менеджменту Й.Л. Ніссенена та Е. Воутилайнена («Час керівника: ефективність використання», 1979), Лотара Зайверта («Ваш час – у Ваших руках», 1988), Д.Д. Фернера («Ефективний тайм-менеджмент», 1994), С.Р. Кові («Сім навичок лідера» та «Установлення пріоритетів») і П. Форсайта («Справі – час») [4, 18]. Так, Й.Л. Ніссенен та Е. Воутилайнен дослідили у праці «Час керівника: ефективність використання» бюджет робочого часу керівника, а також встановили джерела підвищення ефективності його використання. Автори розробили серію анкет, тестів і практичних рекомендацій. Це допомогло визначити втрати часу й створити програму раціонального управління ним. Й.Л. Ніссенен та Е. Воутилайнен з'ясували, що для досягнення максимального ефекту, необхідно розробляти програму під кожну людину індивідуально, враховуючи її особливості [4, 18].

Тлумачення самого поняття «тайм-менеджмент» дещо різняться, у залежності від того, який сенс у його значення вкладає той чи інший дослідник. Так, Н.М. Буняк стве-



рджує, що тайм-менеджмент можна вважати сукупністю «різноманітних технологій щодо встановлення цілей та їх досягнення, розвитку навиків самоконтролю, раціонального використання особистого та робочого часу, залучення всіх доступних його резервів» [2, 280].

Тайм-менеджмент є наукою, наполягає Н.В. Любченко, «про самокерування і самоорганізацію людини; управління власними ресурсами для досягнення значущих для неї цілей, тобто вміння їх набувати, зберігати, розвивати та раціонально використовувати, бути успішною і самодостатньою» [6, 6]. На думку Сьюзен Уорд, під тайм-менеджментом варто розуміти принципи, навички, інструменти, призначення яких полягає в отриманні користі від часу з метою поліпшення якості життя [6, 8].

Стівен Прентіс вважає, що «це технології управління часом у реальних ситуаціях повсякденного життя, це безліч прикладів, прийомів і практичних рекомендацій, які роблять пропоновані концепції управління часом наочними і такими, що легко запам'ятовуються» [6, 8].

Для Брайана Трейсі тайм-менеджмент – це управління власним часом і життям. «Він порівнює його з сонцем, а всі складові життя людини – сім'я, стосунки з іншими людьми, доходи, заробіток, здоров'я, саморозвиток – це планети, які рухаються навколо нього» [5, 64].

В основі концепції тайм-менеджменту американця П. Форсайта покладено вислів: «Управляти часом – це управляти самим собою». Він зосереджував увагу переважно на практичних рекомендаціях (зокрема, вплив міжособистісних контактів на ефективність використання часу) [4, 21].

Г. Архангельський веде мову про тайм-менеджмент як певну сукупність практик, навичок, інструментів, що допоможуть ефективно використовувати робочий час, а завдяки цьому й підвищити якість життя [6, 8].

Для В. Усова це поняття включає в себе вміння перерозподіляти обсяг роботи, необхідних ресурсів та змінювати її зміст у певному часі і просторі [6, 9].

В енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» (2014 р.) вміщено визначення поняття тайм-менеджменту «як сукупності методик оптимальної організації праці керівника/працівника для ефективного виконання поточних завдань, проектів та календарних подій» [6, 9].

О. Колесов і А. Вацьківська розглядають тайм-менеджмент як напрям самоменеджменту, що включає в себе сукупність певних технологій планування робочого часу, застосовані працівником для підвищення ефективності праці, для контролю виконання, поставлених завдань; стиль життя, філософія часу в мінливому світі постійних інформаційних змін [5, 64].

Ю.Л. Васильченко стверджує, що керувати власним життям зможемо тоді, коли зрозуміємо, як «ми діємо в часі» [4, 21].

Володіння знаннями без умінь їх застосовувати на практиці мало допоможуть для того, щоб стати успішним у певному виді діяльності. Вимоги, які ставляться перед викладачами сьогодні, напрочуд високі. Щоб бути фахівцем своєї справи, необхідно щоденно планувати робочий день, вірно розставляти пріоритети щодо завдань, які ставить керівництво, у той же час потрібно залишати час і для самоосвіти (оскільки знання, отримані в період навчання, можуть застаріти з часом), і для родини, і для

друзів, нарешті для себе. Адже завантаженість діяльності через неефективне використання часу призводить до емоційного напруження, стресу, синдрому хронічної втоми. Звичайно, що такий психологічний стан значно зменшує продуктивність та якість роботи працівника будь-якої спеціальності.

У плануванні робочого часу допоможуть технології та методики (система Франкліна, принцип Ейзенхауера, принцип Парето, «АВС-аналіз» тощо), які запропоновані в тайм-менеджменті. Так, Д. Аллен пропонує три кроки для ефективного використання часу: визначити три речі, які необхідно зробити, і занотувати їх; спробувати передбачити проблеми, що можуть виникнути найближчим часом, і ухвалити робочі рішення щодо їхнього вирішення, щоб у разі потреби можна було відкоригувати; координувати і впорядковувати вищезазвані кроки, усвідомлюючи рівень власної відповідальності за ту чи іншу дію [1, 27].

Вебб Керолін вважає, щоб підтримати робочий ентузіазм, потрібно визначити власні сильні сторони, використовувати свої переваги, а також поєднати особисті інтереси з робочими [3, 337–338].

Принцип Парето «80:20», відкритий наприкінці XIX ст. Д.М. Юраном і названий на честь італійського економіста В. Парето, полягав у тому, що лише 20% всіх справ призводять до 80% бажаного результату. Завдання працівника полягає в тому, щоб визначити ці 20% справ, які важливо зробити терміново і які матимуть найбільший вплив на інші завдання. Таким чином, В. Парето акцентував увагу на тому, що «знаходячи можливості прийняти реальний результат замість ідеального, ви можете заощадити значні ресурси для інших справ» [5, 66].

Франклін пропонує поділити велике завдання на сегменти. Візуально це зображується у формі багатоступінчатої піраміди. Американці пропонують використовувати щоденники, де перші сторінки – це список життєвих цінностей (1-й поверх піраміди), опис глобальної мети (2-й поверх піраміди), таблиця для запису генерального плану (3-й поверх піраміди). У щоденнику є розмічені сторінки для списку річних цілей (довгостроковий план – 4-й поверх піраміди). Одна сторінка щоденника виділяється під таблицю завдань на тиждень і місяць (короткостроковий план – 5-й поверх піраміди). Також одна сторінка відводиться для таблиці завдань на кожний день (6-й поверх піраміди), де передбачено стовпці для позначення пріоритету завдань [5, 66]. Ця методика дозволяє будувати плани на майбутнє. На реалізацію планів піде багато часу, проте піраміда Франкліна визначає послідовність кроків, які потрібно виконати. Такі дії матимуть позитивний результат, оскільки людині простіше щодня роботи невеликі кроки, знаючи, що вони призведуть до подальшого успіху [7].

Допомагає встановлювати пріоритети і принцип Ейзенхауера. Потрібно розподілити завдання «на 4 групи за двома векторами: терміновість та важливість: I група – термінові важливі, які необхідно виконувати самому і негайно; II група – термінові неважливі, які, незважаючи на терміновість, необхідно тим не менше делегувати підлеглим, якщо їх рішення не вимагає спеціальних знань і навичок; III група – нетермінові важливі завдання. Їх необхідно вирішувати самому, у жодному разі не допускаючи, щоб вони ставали строковими; IV група – нетермінові неважливі. Від завдань цієї групи слід відмовитися взагалі» [5, 67].

Завдяки застосуванню методу Ейзенхауера поєднуються два критерії – «важливість» та «терміновість», – підвищується ефективність діяльності людини шляхом розставлення пріоритетів [7].

Згідно з методом «АВС-аналіз» варто всі задачі поділити на три групи: А-задачі – це найважливіші, на реалізацію яких витрачається 10% часу, але їхній внесок у досягнення мети 70%; В-задачі – середньої складності, на виконання і значення яких відводиться 20%; С-задачі потребують 70% часу, проте їхня користь не більше 10% [5, 67].

До методів тайм-менеджменту можна віднести й правило «6 П» (правильне попереднє планування попереджує погані показники), завдяки якому можна зрозуміти обсяг завдань, які необхідно виконати, та спрогнозувати їхній кінцевий результат [7].

Не менш цікавим є Getting Things Done, методика якого полягає в записуванні поточних і майбутніх справ, у перегляді та фільтрації щоденної інформації. Цей метод дозволяє не перевантажувати мозок зайвою інформацією [7].

Методика «Помідора» дає можливість поділити роботу на 25-хвилинні періоди, між якими є перерва. Завдяки перепочинку у працівника підвищується продуктивність праці [7].

Застосування Personal Efficiency Program дозволяє впорядкувати інформацію та оптимізувати методи роботи. У результаті виробляються корисні звички, що сприяють плідній діяльності [7].

Коли працівник не знає, із чого розпочати діяльність на робочому місці, варто звернутися до методу «Швейцарський сир»: зробити частину завдання, що й стане першою «дірочкою» в сирі, а в подальшому їх з'являтиметься більше. Завдяки цьому методу можна побачити, як просувається робота [7].

Сутність методу «Сто блоків» можна пояснити таким чином: у середньому кожна людина витрачає на сон приблизно 7 годин, відповідно на роботу залишається 17 годин, близько 1000 хвилин у день, які варто розподілити на 100 блоків. У свою чергу ці блоки (кожен блок дорівнює 10 хвилинам) потрібно заповнити справами, які ви плануєте виконати в конкретний день. Аналогічно розподілити вчорашній день. Коли порівняти дві схеми (два дні), можна зрозуміти, які справи заповнюють ваш час. Цей метод дозволяє по-новому подивитися на час як обмежений ресурс, котрий потрібно раціонально використовувати [7].

Напрочуд продуктивним можна вважати метод ALPEN, розроблений Лотаром Зайвертом. Його застосування передбачає 5 етапів: «складання переліку справ на завтра, розподіл часу на реалізацію кожного окремого завдання, співвідношення 60:40 (досвід показує, що план найкраще складати лише на 60% робочого часу), розстановка пріоритетів і делегування, оцінювання і перенесення» [7]. Використання цього методу дозволяє краще контролювати робочий процес, по-іншому сприймати навколишній світ, але при цьому необхідно знати кінцеву мету, до якої прагне людина.

Існують і певні проблеми, які заважають фахівцю будь-якої спеціальності раціонально використовувати власний час: відсутність конкретних строків виконання того чи іншого завдання, постановка перед собою нереальних цілей, відсутність режиму, «поглиначі часу» тощо. Необхідні заходи, які потрібно вжити для усунення вказаних проблем, – це встановлення реальних термінів виконання завдання, виховання в себе

почуття відповідальності та самомотивації, дотримання чіткого режиму робочого дня, відсічення чинників, що відволікають від роботи та ін. [7].

Звичайно, тайм-менеджмент пропонує багато методів для раціонального використання часу. Кожен вибирає ті, які найкраще допоможуть саме йому досягти успіху. Це залежить і від професії, і від характеру самої людини, і від рівня її освіти, оточення тощо. Пропонуємо розглянути ті кроки, які, на нашу думку, сприяють покращенню в організації найважливішого життєвого ресурсу – часу – у професійній діяльності педагогів.

На першому етапі потрібно знайти (за допомогою тестувань) «крадіїв часу», фактори, звички, котрі заважають продуктивно виконувати свої функціональні обов'язки. Наступним логічним кроком – позбутися цих «пожирачів часу» та раціоналізувати свою працю завдяки наявним у науковій літературі «рецептам», як наприклад, принципу Парето, методів «Альпи», «Помідора», матриці Ейзенхауера тощо.

Потім необхідно привчити себе й колег виконувати справи вчасно завдяки плануванню та формуванню дедлайнів, тобто кінцевих термінів виконання.

Потрібно не забувати, що значна частина роботи викладача має циклічний характер, тому варто скласти перелік із дедлайнами найважливіших справ, котрі необхідно виконувати щороку, і не затягувати, а приступати до виконання завдань завчасно.

Бажано під час планування свого робочого дня, тижня, місяця прогнозувати появу нових завдань від керівництва, закладаючи на ці справи свій час, натхнення, сили.

Не варто відкладати на довгий час недороблену роботу, адже деталі справи можна забути за деякий час. Потрібно буде фактично виконувати все знову, тобто двічі витрачати ресурси. Додатковим рішенням може бути поділ завдання на логічні частини, виконати які можна поетапно.

Потрібно вміти розмежовувати професійні й особисті справи, тобто «залишайте дім дома», а «роботу на роботі». Це є істиною для офісних працівників європейських та американських компаній, але не для українських освітян. На робочому місці пріоритетним є виконання посадових обов'язків, а не обговорення сімейних справ із колегами чи електронна переписка з рідними.

Варто уникати спілкування з колегами на політичні, ідеологічні чи релігійні теми, бо це не лише марнування робочого часу, але і потенційні сварки, стреси тощо.

Не потрібно намагатися сподобатися всім колегам. Не витрачайте на цю ілюзію свої значні життєві ресурси. Адже на почуттях базуються найгірші схеми маніпуляторів, котрі залюбки на Вас перекладуть свої проблеми і роботу.

У XXI столітті логічним є використання технічних засобів для раціоналізації та ефективного використання часу, зокрема планування справ, прогнозування завдань тощо.

Розглянутий вище матеріал дозволяє зробити висновок, що застосування тайм-менеджменту є необхідною умовою в роботі будь-якого фахівця, у тому числі й педагога, оскільки ресурс часу не безмежний.

Існує багато методів, технологій, котрими послуговується тайм-менеджмент для планування життєдіяльності людини (залежно від сфери діяльності, характеру тощо). На нашу думку, найоптимальнішими із них для викладачів є: позбавлення від «пожирачів часу»; чітке планування і формування кінцевих термінів виконання завдань; циклічність роботи, тобто передбачення наперед повторюваних щороку задач, до яких

можна підготуватися заздалегідь; уміння відділяти професійні справи від особистих; бути виваженим, коректним, толерантним зі співробітниками; використання технічних засобів для раціоналізації робочого часу.

За умови застосування методів і технологій тайм-менеджменту у своїй професійній діяльності можна стати не тільки успішною, а й щасливою людиною, оскільки це допоможе уникнути зайвих стресів, невдоволення, значно покращить самопочуття.

У процесі розвитку суспільства людина намагалася завоювати або ж підпорядкувати собі всі можливі ресурси. Одним із небагатьох ресурсів, невідкорених людством, є час. Звичайно, володарювати над часом не можна. Проте можливо, знаючи методи й механізми, «керувати» ним задля власної користі. Саме це й допомагає зробити тайм-менеджмент.

Процес становлення тайм-менеджменту триває і сьогодні. Ще до кінця не розроблено усі механізми, технології, котрими послуговується тайм-менеджмент. Проте беззаперечним фактом можна вважати те, що сучасний працівник, який не вміє керувати власним часом, не зможе зробити успішну кар'єру.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аллен Д. Як упорядкувати справи: Мистецтво продуктивності без стресу / Перекл. з англ. К. Козачук, Н. Кузьменко. Київ: Вид. група КМ-БУКС, 2018. 392 с.
2. Буняк Н.М. Тайм-менеджмент як інструмент підвищення ефективності діяльності підприємства. *Економіка і суспільство*. 2018. № 14. С. 279–283.
3. Вебб Керолін. Живи на всі сто / Пер. з англ. В. Глінка. Київ: Наш формат, 2017. 392 с.
4. Горбовий А., Халецька А. Тайм-менеджмент 55+: Навчальний посібник для слухачів Університетів «третього віку» / Під заг. ред. Спунбер Діани, Горбового А.Ю., Халецької А.А. Київ, 2017. 57 с.
5. Колесов О.С., Вацьківська А.В. Тайм-менеджмент – управління часом. *Збірник наукових праць ВНАУ*. Серія «Економічні науки». 2011. № 2 (53). Том 3. С. 61–70.
6. Любченко Н.В. Технології тайм-менеджменту в управлінській діяльності керівника навчального закладу. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. пр. 2016. Вип. 1 (30). С. 82–97. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&image\\_file\\_name=PDF/vpoupra\\_2016\\_1\\_10.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/vpoupra_2016_1_10.pdf) (дата звернення 11.08.2020).
7. Причепя І.В., Соломонюк І.Л., Лесько Т.В. Тайм-менеджмент як дієвий інструмент використання часу успішного менеджера за сучасних умов. *Ефективна економіка: електронне наукове фахове видання*. 2018. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/index.php?op=1&z=6781> (дата звернення 11.08.2020).
8. Юрик Н.С. Самоменеджмент: Курс лекцій. Тернопіль: ТНТУ імені Івана Пулюя, 2015. 89 с.

## PROJEKTOWANIE BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W KONTEKŚCIE SYNERGICZNOŚCI I DIALOGICZNOŚCI

*Research tools as an integral part in the process of methodological research procedures, have special significance in innovative teaching. IT is due to not accurately marked functors and their relationship in innovative teaching. The article highlights the diversity of innovative teaching and substantive and methodological pitfalls which should be predicted in the process of selection and creation of quantitative and qualitative research tools.*

*The considerations made in the article authorize the formulation of at least two of the following desiderata relating to the formation of competent and responsible teachers and academic teachers:*

*1. Each teacher, apart from subject qualifications, should also have a fairly thorough methodological preparation for live teaching;*

*2. In the process of education and upbringing at various levels of education, each teacher should take into account elements of culture and be active in this area in the course of the so-called multicultural educational education;*

*3. Higher rank must be assigned to studies preparing teachers, and in particular academic teachers, in terms of methodology, in the sense of their readiness to include in their work the strategies of qualitative (apart from quantitative) research aimed at improving the quality of education, starting with themselves.*

*In view of the natural diversity of cognitive abilities and interests of candidates for teachers, there is a need to pay attention to the praxeological consequences relating to the organization of the education process, as well as teacher training and development, right from the start of studies.*

**Keywords:** *qualitative research, innovative didactics, research tools, synergy, dialogicality, research competences, teacher education, quality evaluation.*

### Wprowadzenie

Transformacje systemowe oraz postęp naukowo-techniczny, a tym bardziej w dobie społeczeństwa wiedzy, wiążą się z reformami edukacyjnymi. Byłoby satysfakcjonujące i w porządku, gdyby w rzeczywistości każda reforma oświatowa w następstwie sprawiała poprawę jakości kształcenia i wychowania. Badania wskazują jednak, że nie jest to regułą, a to z kolei prowadzi do różnorodnych modyfikacji pierwotnie ustalonych założeń danej reformy urzeczywistnianego systemu kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i uczącą się młodzieżą. Stąd też spotykane jest określenie «toczącej się reformy» [5].

W przestrzeni edukacji nauczycieli, z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej, studenci kierunków nauczycielskich coraz częściej spotykają się na co dzień z sytuacjami wymagającymi wprowadzania zmian, które polegają na dostosowywaniu się do warunków o zasięgu lokalnym i nawet szerszej – w wymiarze globalnym.

Dynamiczne role współczesnego nauczyciela sprawiają, że swoim zaangażowaniem i kompetencjami powinien on doprowadzać do współtworzenia zmian w edukacji w sensie mikro i w sensie makro. Takie procesy, jak «zmiany w sferze psychicznej - poznawczej» lub *samorozwój* czy *samouctwo* i *samorealizacja* same w sobie określają niezmiernie istotne znaczenie postawy podmiotu edukacji obejmującej tzw. gotowość do zmiany. Istotą tego podejścia jest stymulowanie zmian ku poprawie jakości pracy nauczycieli i szkoły (przedszkola), co bezpośrednio winno objawiać się wyższą skutecznością procesów edukacyjnych.

Zmiana w edukacji jest pojmowana w ten sposób, że każda antycypowana (oczekiwana) zmiana po stronie ucznia (studenta), wymaga od nauczyciela (nauczyciela akademickiego) ukierunkowanego i zarazem skutecznego oddziaływania pedagogicznego. Nie uda się tego jednak uzyskać bez gruntownej diagnostyki psychopedagogicznej oraz dostosowywania się uwarunkowań wynikających z owej diagnostyki [13; 16]. Stąd dużego znaczenia nabiera refleksyjność i kreatywność każdego nauczyciela, a szczególnie nauczyciela pełniącego role mentora w procesie przygotowywania młodych ludzi do zawodu nauczyciela. We współczesnej edukacji praktyka wzorowania się na doświadczonym mentorze (liderze) przybiera charakter specyficznego mentoringu i poradnictwa. Mentoring i poradnictwo w edukacji, w tym także w edukacji nauczycieli, należy uznawać za system (układ), w którym osoba z dużym potencjałem intelektualnym, praktycznym doświadczeniem i sukcesami zawodowymi przyjmuje zadanie kompetencyjnego wprowadzania do zawodu nauczyciela, a także zadania polegające na nieodzownym wspieraniu, wspomaganiu i inspirowaniu początkujących nauczycieli. Proces ten może przybierać różne formy, ale zawsze i wszystko po to, żeby «wcielić się w podmiot edukacji», kto odnosi małe czy większe sukcesy [8; 16].

W poszukiwaniu modelu współczesnej edukacji – niezbędna, a nawet konieczna jest pierwszoplanowa zmiana w obszarze edukacji nauczycieli w dialogu – edukacja oparta na zaufaniu, autentycznym autorytecie i wspólnej misji. Niezmiernie ważna i istotna jest przy tym gotowość każdego dobrego nauczyciela i nauczyciela nauczycieli do podejmowania pewnego ryzyka związanego ze współodpowiedzialnością za efekty pracy innych osób. Poza wykorzystaniem wsparcia i doświadczenia ze strony specjalistów-liderów zmiany, wskazane jest wdrażanie w edukacji nauczycieli oraz w edukacji w ogóle systemu wzmacniającego proces naturalnego mentoringu. W imię dobrej edukacji z odpowiedzialnością i kompetencyjnością należy urzeczywistniać wyzwania edukacyjne, które od realizatorów wymagają stosowania formuł i norm odnoszących się do strategii polegających na dostosowywaniu (się) oraz na skutecznej innowacyjności w klimacie dialogiczności i synergizmu [10; 17].

### **Projektowanie badań pedagogicznych dla rzeczywistej poprawy jakości edukacji**

Ukierunkowanie procedur modelowania i projektowania dydaktycznego na uzyskiwanie jak najwyższego stopnia zgodności między zakładanymi a uzyskiwanymi efektami procesu edukacji po stronie każdego ucznia (studenta), wymaga konsekwentnego respektowania psychopedagogicznych zasad diagnostyki edukacyjnej [1; 4; 10; 11; 29]. W pełnym cyklu badań jakościowych i projektujących typu *action research* duże znaczenie należy przypisywać badaniom diagnostycznym, które obejmują następujące elementy strukturalne: diagnozowanie obiektu (jednostki, grupy), interpretowanie danych uzyskanych w

diagnozowaniu, wnioskowanie odnoszące się do dalszego postępowania edukacyjnego wobec zdiagnozowanego przypadku, projektowanie programów (nowych rozwiązań) dla zdiagnozowanego obiektu, ewaluację skonstruowanych propozycji i wybór najbardziej optymalnego programu (projektu) oraz realizację wybranego programu jako względnie optymalnego [6; 9; 11; 14]. Powiązania i współzależności występujące pomiędzy ewaluacją i jakością edukacji wskazują jednocześnie na specyficzną bliskość problematyki badań naukowych i współpracę naukową pomiędzy uczelniami prowadzącymi takowe badania, czy to w ewaluacji, czy w zakresie pomiaru i ewaluacji jakości w edukacji [10; 11; 12; 15].

Użyte wyżej określenia są nierozzerwalnie powiązane z metodologią badań społecznych, a szczególnie z metodologią badań pedagogicznych typu *action research*, w których podmioty podejmujące się zadania wymagającego dokonania ewaluacji danego obiektu lub zjawiska edukacyjnego winny posiadać gruntowne przygotowanie z zakresu metodologii badań edukacyjnych.

Należy silnie podkreślić, że od jakości badań diagnostycznych zależy powodzenie na kolejnym etapie postępowania ewaluacyjnego, jakim jest projektowanie poprawy zdiagnozowanego stanu. Skoro nie znamy przyczyn i struktury zjawiska wymagającego np. terapii, to stosowanie jakichkolwiek rozwiązań, które skądinąd mogą być bardzo wartościowe, w danym przypadku może okazać się pozorne i nieskuteczne, a może nawet gorsze od realizowanych poprzednio rozwiązań praktycznych. W badaniach jakościowych dużą wagę przykładą się do kontekstu i konkretnych przypadków jako czynników wyjaśniających badane zagadnienie. Jeżeli metody badań mają być adekwatne do ich przedmiotu, sposoby definiowania i szacowania jakości wyników badań jakościowych, to powinny uwzględniać specyfikę tego typu badań i szczegółowych podejść metodologicznych – adekwatnych do specyfiki funkcjonowania edukacji pozostającej w synergiczności z innymi obszarami życia społecznego – kultura, zdrowie, rodzina i inne [12; 13; 29].

Jakość badań naukowych jest nadrzędnym kryterium leżącym u podstaw konceptualizacji procedury badawczej z uwzględnieniem aparatury badawczej (zwłaszcza narzędzi badawczych). W tym kontekście jakość jest silnie powiązana ze standaryzacją oraz kontrolowaniem sytuacji badawczej i czynników, mających na nią wpływ przy pełnym uwzględnianiu i określaniu zmiennych, a zwłaszcza zmiennych kontekstowych (pośredniczących). Standaryzacja sytuacji badawczej oraz jej uniezależnienie od poszczególnych badaczy, stanowi warunek sine qua non do zagwarantowania jakości badań pedagogicznych w kontekstach wielozmiennowości z uwzględnieniem synergiczności i mechanizmów dialogiczności [7; 13; 19].

Typowym przedmiotem uwagi każdego badacza jest rygorystyczne stosowanie określonej metody, a chodzi przede wszystkim o rzetelny charakter tych badań w ogólności. Sprawia to, że punktem odniesienia dla jakości badań jakościowych staje się sam proces badawczy, a to z kolei wywołuje konieczność uwzględnienia kwestii związanych z jakością badań na czterech różnych etapach:

- 1) projektowania i szczegółowej konceptualizacji tych badań,
- 2) prowadzenia badań wedle zasad przyjętej procedury,
- 3) rzetelnej analizy i opracowywania uzyskanych danych empirycznych,
- 4) zaangażowanego rozpowszechniania ich wyników wśród zróżnicowanych audytoriów

i także samych badanych oraz



5) wdrażania do praktyki potwierdzonych przesłanek teoretycznych – o zasięgu lokalnym lub obligatoryjnym (w zależności od celów i zadań tych badań [7; 17; 28; 29].

Badania jakościowe winny być nacechowane wysokim wskaźnikiem jakości badań ze względów aksjologicznych, a co z kolei wymaga podejścia systemowego w kontekście synergiczności w kulturze i w edukacji oraz w naukach o nich. Natomiast synergiczność oznacza współwystępowanie i współzależność określonych elementów będących czynnikami sprawczym, dzięki któremu efekt końcowy jest większy w porównaniu do rezultatu, jaki byłby określony sumą poszczególnych działań traktowanych oddzielnie [10]. Synergizm w danej dziedzinie nauki może być też pojmowany jako procedura działania z nastawieniem na osiągnięcie optymalnego efektu wobec integracji dotychczasowego dorobku nauki oraz rozwiązań praktycznych. Natomiast efekt synergiczny jest wyżej wartościowany przede wszystkim dlatego, że pozwala na większe korzyści w podejściu integrującym wybranych czynników – w porównaniu do efektów możliwych do uzyskania przy uwzględnieniu tych samych czynników (zmiennych) na zasadzie rozłączności, czyli niezależnie od siebie. W literaturze rozróżnia się dwa rodzaje synergizmu: synergizm addytywny oraz synergizm hiperaddytywny [16; 17].

Mechanizm synergizmu oznacza przede wszystkim potęgowanie i intensyfikację działania w sytuacji, gdy efekt działania poszczególnych czynników jest taki a nie inny, ale przy ich relatywnym zespoleniu powstały efekt końcowy okazuje się nieporównywalnie bardziej wartościowy i adekwatny do założonych celów zespołu działań. Nabiera to szczególnego znaczenia w odniesieniu oddziaływań w sferach społeczno-edukacyjnych.

W każdej współczesnej szkole wyższej kształcącej nauczycieli winny być zapewnione warunki do kompleksowego oddziaływania przez wszystkich nauczycieli akademickich na rzecz przygotowania kompetentnych i odpowiedzialnych przyszłych nauczycieli, w tym również przygotowania do prowadzenia jakościowych badań edukacyjnych – ku poprawie jakości kształcenia i wychowania, a także działań opiekuńczych.

Na podkreślenie zasługują współzależności występujące z udziałem każdego nauczyciela między refleksyjnością a ewaluacją oraz dialogiem w edukacji. Refleksyjny nauczyciel w klimacie dialogu winien uczestniczyć w procedurach ewaluacji i autoewaluacji – ku lepszej edukacji dzieci i młodzieży. Związki między kompetencjami i odpowiedzialnością nauczyciela – z jednej strony, a z drugiej między ewaluacją, autoewaluacją, refleksyjnością i dialogiem na wszystkich szczeblach edukacji i edukacji nauczycieli [10; 11; 19; 21; 22; 30].

Przed każdym nauczycielem stawiane jest bardzo odpowiedzialne zadanie, jakim jest sprawowanie funkcji przywódcy (lidera) i zarazem mentora zmiany, czego nie można urzeczywistnić bez autentycznych kompetencji badawczych i projektujących na rzecz szeroko rozumianego postępu pedagogicznego [2; 3; 6]. W każdym przypadku w całej rozciągłości obejmują one refleksyjność w działaniach zawodowych nauczycieli leżą u podstaw interdyscyplinarnego podejścia metodologicznego opartego na założeniach badawczych w toku działania pedagogicznego, określanego mianem *action research* [3; 6; 10; 11; 14; 15]. W dalszej części tego artykułu zostanie skupiona uwaga na problematyce istoty i metodyki stosowania narzędzi badawczych w kontekście poczynionych dotąd naszych rozważań.

## **Jakość projektowania narzędzi badawczych w edukacji i w naukach o niej**

W dydaktyce pojęcie narzędzia na ogół jest utożsamiane ze środkami dydaktycznymi będącymi materialnymi narzędziami przekazu, np. naturalne, techniczne i symboliczne, które także są stosowane w badaniach skoncentrowanych na teorii i praktyce nauczania i uczenia się. Można też przyjąć, że pojęcie «narzędzie» dotyczy także kluczowych pojęć, jakimi są dydaktyka innowacyjna oraz badania jakościowo-ilościowe.

Narzędziami badawczymi jest to *wszystko, co służy zbieraniu i interpretowaniu danych, a więc programy wywiadów, kwestionariusze ankiet, testy i sprawdziany, protokoły lekcji, filmy i fotografie utrwalające zdarzenia itd., a także aparaty fotograficzne, filmowe, magnetofony, komputery z odpowiednim oprogramowaniem itd.* [23; 29]. Zatem w badaniach jakościowo-ilościowych w obszarach pedagogiki, a szczególnie w dydaktyce innowacyjnej, występuje potrzeba stosowania merytorycznie zintegrowanych różnych metod, technik i narzędzi badawczych, tym niemniej szczególne znaczenie pełnią narzędzia diagnostyczne i ewaluacyjne. Pozwala to wartościować potrzeby i możliwości edukacyjne, koncentrując się przy tym między innymi na osiągnięciach i niepowodzeniach uczniów-studentów, kwalifikacjach i kompetencjach nauczycieli, czy warunkach środowiskowych. Istotne i nader ważne są jednak techniki i narzędzia badawcze dotyczące znajdowania wartości w efektach pracy uczniów, studentów i nauczycieli, uwzględniając także wpływ zróżnicowanych czynników towarzyszących (jako zmiennych pośredniczących). Wiąże się to z tym, że ewaluacja w edukacji stoi przed zadaniem szczegółowym, opisuje bowiem «efekty», które nie zawsze są mierzalne, jako że dotyczą nie tylko przyrostu wiedzy, ale także zmian osobowości, postaw, kultury pedagogicznej, stylu pracy, a więc wartości, które ujawnić może analiza sposobu doświadczenia, a nie tylko «pomiar» ludzkiej rzeczywistości [10; 11; 19; 30]. Dlatego opracowując narzędzie badawcze na gruncie dydaktyki szkolnej czy akademickiej, należy uznawać rangę i priorytetowość ewaluacji posiadającej specyficzne standardy, wśród których można wymienić: przydatność, rzetelność, wykonalność i etyczność (osoby badacza i zarazem ewaluatora).

Dydaktyka innowacyjna jest często rozumiana jako subdyscyplina pedagogiczna, określająca zasady tworzenia narzędzi dydaktycznych, a następnie ich stosowania i weryfikacji empirycznej w toku próbnych wdrożeń czy też wręcz eksperymentów dydaktycznych. Dydaktyka ogólna zajmuje się analizą wszelkiego uczenia się i nauczania, organizowanego w sposób świadomy, systematyczny i planowy, inaczej – analizą wszystkich czynności składających się na proces nauczania – uczenia się [2; 4; 20]. Natomiast dydaktyki szczegółowe określają zasady i dyrektywy prakseopedagogiczne odnoszące się do postępowania praktycznego nauczycieli poszczególnych przedmiotów (np. języka ojczystego, historii, matematyki, muzyki itd.) na różnych szczeblach edukacji. Zaś samo postępowanie nauczyciela obejmujące ciąg czynności szczegółowych sprzężonych z adekwatnymi do nich czynnościami ucznia indywidualnie i w zespole określane jest mianem metodyki kształcenia (na żywo). Metodyka występuje więc w działaniu bieżącym nauczyciela według wcześniej skonstruowanych scenariuszów (obudowanych m.in. narzędziami) w sensie technologii kształcenia [12; 26; 27].

Dydaktyka innowacyjna usytuowana jest zarówno w dydaktyce ogólnej, jak i w dydaktykach szczegółowych, ale występuje zarazem w obszarach poza przedmiotowymi kontekstami w relacjach z procesami kształcenia, samokształcenia, edukacji ustawicznej –

obejmując przy tym kompleksowo sfery poznawcze, instrumentalne, osobowościowo-wychowawcze, jak i kulturowe [2; 4]. W kontekście celów niniejszego opracowania pod nadanym tytułem, dodatkowej analizie i syntezie podlegają innowacje i ewaluacja w edukacji, z zamierzonym doszukiwaniem związków w strukturze dydaktyki ogólnej i jej subdyscyplin, zwłaszcza neurodydaktyki i innowatyki dydaktycznej – przy uwzględnianiu narzędzi badawczych (jakościowych i ilościowych) [9; 10; 11; 15].

Innowacja (ang. *innovation*) – to celowa zmiana zaprojektowana czy stosowana przez człowieka a określonym układzie odniesienia, która polega na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy odmiennymi całkowicie lub częściowo (np. obiekty i zjawiska fizyczne, społeczne, informacyjne, a także poglądy), ocenianymi pozytywnie w myśl określonych norm i traktowanymi w finalnym kształcie jako postęp w sensie procesu lub rezultatu końcowego [10; 29]. W takich przypadkach innowacja jest rezultatem twórczości.

J.W. Botkin, profesor pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Harvardzie, wyróżnił cztery węzłowe typy uczenia się: 1) zachowawcze (*maintennace learning*); 2) innowacyjne; 3) strategiczne poprzez szok (*learning by shock*) i 4) okazjonalne (jako uproszczona reakcja na chaotyczną złożoność świata). Innowacyjność nacechowana jest antycypacją i współuczestnictwem (*participation*), które wiążą się z technologią kształcenia - jako narzędziem uczenia się innowacyjnego ku przyszłości [3]. Stąd wywodzi się konieczność przygotowywania nauczycieli gotowych do innowacyjności w edukacji na co dzień [1].

Narzędzia badawcze są integralną składową metodologii badań społecznych, w tym pedagogicznych. Bowiem innowacje dydaktyczne nawiązują do wielorakich i zarazem ustawicznych zmian w szeroko rozumianym procesie dydaktycznym na różnych szczeblach edukacyjnych, poczynając od przedszkola do edukacji ustawicznej i permanentnej przez całe życie.

Dobór i tworzenie innowacyjnych narzędzi badawczych, które wymagają zarazem dynamicznych zmian w sferze konceptualizacji, wiąże się przede wszystkim z nawiązaniem do: 1) roboczego sformułowania tematu badań; 2) sformułowania bliższych celów podejmowanych badań; 3) krytycznego przeglądu literatury tematu; 4) sformułowania problemów i odpowiadających im hipotez; 5) charakterystyki miejsca i czasu badań oraz cech osób przewidzianych do badań; 6) planowanych sposobów gromadzenia materiałów faktograficznych, tzn. doboru różnych metod i technik badawczych; oraz 7) sposobów przedstawienia uzyskanych rezultatów badań. Dla danej metody i techniki badawczej (np. analizy dokumentów, obserwacji, testowaniem czy eksperymentu dydaktycznego) nieodzowne jest skonstruowanie trafnie dobranych narzędzi badawczych – adekwatnie do celu i przedmiotu badań. Z tego względu nader istotne i ważne są: 1) sprawdzalność trafności poznawczej hipotezy uznawanej za kanwę badania naukowego; 2) obiektywność i autonomiczna niezależność badań także w trakcie gromadzenia danych oraz ich interpretacji; 3) systemowość i kompleksowość stosowanych technik i narzędzi badawczych z uwzględnieniem etyki związanej m.in. z ochroną danych osobowych badanych podmiotów.

Ze względu na dozy intuicji poznawczej oraz niepełnych kompetencji osoby badającej, która być może tkwi w przyzwyczajeniach do linearnego, zero-jedynkowego sposobu klasyfikowania danych oraz do nieetycznego spłykania w gruncie rzeczy pozornych

(pseudo)badania. Wówczas łatwo dochodzi do błędów w konstruowaniu i doborze narzędzi badawczych (nie)adekwatnie do celów, problemów i hipotez badawczych, a w konsekwencji także wobec założonych zmiennych i wskaźników, czy też świadomego pomijania uzasadnionych metodologicznie metod i technik badawczych. Niepokoić mogą systemowe błędy poznawcze ze względu na możliwość intuicyjnego (potocznego a nie naukowego) łamania reguł racjonalnego wyboru metody-techniki i dostosowania do nich narzędzi badawczych. W tworzeniu autorskich narzędzi badawczych dochodzi często do błędów w sytuacjach wzorowania się na dostępnych rzekomych wzorcach z literatury, a pozyskanych często z internetu [18; 24]. Heurystyka i błędy poznawcze pełnią niebagatelne znaczenie na liście przyczyn i skutków w procedurach adaptacji lub tworzenia autorskich narzędzi badawczych aplikowanych do dydaktyki innowacyjnej, która bywa nieprzewidywalna zwłaszcza w krótkich ramach czasowych i środowiskowych. Dlatego warto skoncentrować uwagę na: 1) prawo małych liczb; 2) zakotwiczenie i dopasowanie; 3) naukową dostępność umysłową; 4) przedmiotowość i szczeblowość edukacyjną respondentów; 5) znaczenie osoby lub instytucji w opinii respondentów; 6) pierwszeństwo przyczyn przed statystyką; 7) średnią statystyczną, m.in. w relacji do talentu i szczęścia; 8) poskramianie prognoz intuicyjnych. Podobnie rzecz się przedstawia, gdy uwzględni się nadmierną pewność siebie, np. w postaci złudzenia zrozumienia i trafności, relacji między intuicją a wzorami ocen, względnej ufności do intuicji ekspertów, spojrzenia z zewnątrz oraz doszukiwania się wiarygodności w motorze kapitalizmu [18; 26; 27; 29].

Szczególne przypadki jako pułapki poszukiwań lepszych rozwiązań także w procedurach tworzenia (lub wybierania spośród gotowych) narzędzi badawczych w dydaktyce innowacyjnej, mogą ujawnić się w obszarach kategorii wyborów, np. w postaci: 1) szacowanego błędu użyteczności; 2) względności teorii perspektywy; 3) efektów posiadania; 4) zdarzeń niekorzystnych; 5) wariantów stosunku do ryzyka (szanse, decyzje, zyski, straty); 6) zdarzeń rzadkich (przeszacowanie prawdopodobieństwa, wagi decyzyjne); 7) podejścia do ryzyka; 8) mentalnej punktacji; 9) odwracalnej preferencji; 10) uwzględnienia ram interpretacji w stosunku do rzeczywistości. Nie mniej ważna w arsenale narzędzi badawczych, wobec badań o charakterze jakościowo-ilościowym, jest koncentracja uwagi nad użytecznością odwoływania się do procesów pamięci w kategoriach czasoprzestrzeni, opisowości zdarzeń i zjawisk pedagogicznych [7; 8; 18; 27; 29]. Jest to zdeterminowane chociażby tym, że dydaktyka jest nie tylko nauką, ale także nacechowana jest pedagogią stosowaną oraz podejściem humanistyczno-społecznym. W pedagogii innowacyjnej ujawnia się zawsze dynamika zmian systemowych powstających poprzez programy działań nauczyciela i ucznia (studenta) [11; 12]. Nie można przy tym zapominać, że każdy uczestnik procesów edukacyjnych i w życiu codziennym bywa nieprzewidywalny, żywiołowy, ale także niechętny do wysiłku związanego z autoedukacją [13].

### **Ewaluacyjność wobec narzędzi badawczych**

Walory i niedoskonałości w procesie tworzenia i stosowania narzędzi badawczych i ewaluacyjnych, tym bardziej w badaniach jakościowych) są wielozmiennowe i uzależnione od wielu czynników, wśród których nie można pominąć współczesnych procesów globalizacyjnych i komunikacyjnych opartych na nowych technologiach i teoriach naukowych, a także na transformacji warunków społeczno-ekonomicznych. Urzeczywistnianie nowych rozwiązań (nie zawsze oczekiwanych) wiąże się z innowacyjną i kreatywną edukacją, a to

jest możliwe wówczas, gdy wysoka ranga będzie nadawana dydaktyce innowacyjnej, permanentnie doskonalonej na podstawie badań jakościowych [24; 25; 27].

W badaniach dydaktycznych narzędzia badawcze powinny być konstruowane w synergiczności z wieloma dyscyplinami naukowymi i dziedzinami życia, a to wymaga dynamiki i elastyczności myślenia, ale też języka i zachowań niesprzecznych z dobrem i prawdą. Chodzi więc o interdyscyplinarne narzędzia badawcze, które umożliwiają wytyczanie drogowskazów myślowych, aranżowanych przez samego badacza w sytuacjach przewyższania ograniczeń w diagnozowaniu spraw, które ujawniły się jako intrygujące, że dla ich rozpoznania trzeba było zaryzykować wyjście poza drogi już wypróbowane i podjęcie próby poruszania się po ziemiach nieznanych, jako właśnie miejscach pogranicznych [17; 27].

Narzędzia badawcze o charakterze ilościowym najczęściej mają charakter diagnostyczny i mimo postępu wiedzy naukowej w społeczeństwie informacyjnym nader często ma miejsce manieryzm polegający na nastawieniach na gromadzenie wiedzy i faktów, a nie na wyjaśnianie faktów i zjawisk. Narzędziami badawczymi są głównie arkusze, kwestionariusze lub skale, które powinny być wystandaryzowane, tzn. opracowane w taki sposób, aby pytania, rangi skali i narzędzia pomiaru były w każdych okolicznościach takie same, a ich skuteczność była rezultatem rzetelności i trafności [24; 25; 26; 28]. Natomiast badania jakościowe są usadowione przede wszystkim w teorii powstałej na poziomie paradygmatu, formułowaniu przedmiotu i celu badań oraz w relacjach odnoszących się do praktycyzmu wynikającego wcześniejszych z badań. W badaniach jakościowych istotny jest proces eksploracyjno-weryfikacyjny, przyjmujący formę liniową lub kolistą oraz procedury wyjaśniające i prekonceptualizacji (poprzedzające założenia o charakterze próbnym – roboczym) [29]. Dlatego badania jakościowe na ogół są miękkie, elastyczne, subiektywne, społecznie zaangażowane, indywidualistyczne, spekulatywne, ugruntowane w rzeczywistości oraz kreatywne [7; 8; 28].

W dobie społeczeństw informacyjnych i wiedzy nowe możliwości w prowadzeniu badań społecznych otwiera internet, pozwalający na modyfikacje tradycyjnej metodologii, np. ankietowanie typu CAWI (*Computer Assisted Web Interview*). W badaniach jakościowych cenne są też możliwości zastosowania internetu poprzez obserwacje społeczności internetowej w dyskusji, grupowe i indywidualne wywiady, jak również ich synchroniczny lub asynchroniczny charakter. Z drugiej jednak strony współczesne badania internetowe nie mogą być wykorzystane do prowadzenia jakościowych badań reprezentatywnych, między innymi ze względu na uwarunkowania natury formalno-prawnej, etycznej czy też zagrożeń bezpieczeństwa człowieka.

Problematyka dotycząca narzędzi badawczych w badaniach dydaktycznych pozostaje nierozdzielnie w sprzecznościach wewnętrznych oraz zewnętrznych, tkwiących choćby w tym, że utrudnione jest wyszukiwanie informacji o badaniach nad problematyką tego artykułu, w placówkach eksperymentalno-wdrożeniowych, w środowiskach lokalnych – zwłaszcza rodzinnych. W procesie projektowania i weryfikacji narzędzi badawczych na użytek dydaktyki bardzo wartościowe są narzędzia w eksperymencie pedagogicznym prowadzonym techniką grup równoległych. W każdym przypadku chodzi przede wszystkim o to, aby narzędzia badawcze w pełni odpowiadały oczekiwaniom na zaangażowanie ze strony dydaktyków – w sensie teoretyków i praktyków, z intencjami odkrywania nowych możliwości usamodzielniania coraz bardziej kompetentnego podmiotu w procedurze

poszukiwania dróg prowadzących do autentycznej poprawy jakości i skuteczności procesów edukacyjnych.

### **Wynowy końcowe**

W metodologii nauk pedagogicznych narzędzia badawcze dość często znajdują się na dalszym planie rozważań i rozwiązań przedmiotowych. Tym bardziej trudno jest w świetle dostępnych źródeł analizować treściowe wątki, dotyczące narzędzi badawczych, które ukazują różnice pomiędzy takimi skutecznymi narzędziami możliwymi do zastosowania w pedagogicznych badaniach jakościowo – ilościowych. Wiąże się to przede wszystkim z tym, że narzędzia badawcze są nierozzerwalnie i funkcjonalnie, związane z tematem i celem badań, a ponadto są złożone w splocie elementów w obrębie struktury systemu dydaktycznego – szerzej edukacyjnego.

Narzędzia badawcze możliwe do wykorzystania w badaniach nad dydaktyką innowacyjną mają charakter interdyscyplinarny i obejmują szerokie spektrum narzędzi, dostosowanych do zróżnicowanych obszarów badań jakościowych w splocie zmiennych zależnych i niezależnych oraz towarzyszących wskaźników i kategorii pomiarowych. Gruntowne przygotowanie metodologiczne badacza stanowi warunek sine qua non tworzenia wysokojakościowych narzędzi badawczych. Natomiast intuicja badawcza może być również traktowana jako pomocnicze i obiecujące narzędzie badawcze o charakterze inspirującym do aktywności związanej z analizowaniem metodologicznych materiałów oraz nawiązywaniem celowych kontaktów ze środowiskiem naukowo-badawczym i nie mniej z podmiotami poddanymi owym badaniom jakościowym.

Te i inne czynniki sprawiają, że bez badań diagnostycznych daremne będzie oczekiwanie, że wszelkie (pseudo)innowacje sprawią samoistną poprawę jakości istniejącego stanu w edukacji, poczynając od szczebla edukacji elementarnej dziecka. Nauczycieli trzeba więc kształcić inaczej niż dotąd tak, aby w rzeczywistości edukacja kryła najpierw w sobie skarb – aby po jego odkryciu realne było jego pomnażanie po stronie wszystkich uczestników procesów edukacyjnych.

### **LITERATURA**

1. Banach, Cz. (1999). *Edukacja nauczyciela dla zreformowanej szkoły*, «Nowa Szkoła» nr 6.
2. Bereźnicki, F. (2007). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, «Impuls», Kraków.
3. Botkin, J.W. (1985), *Uczenie się innowacyjne, mikroelektronika i intuicja*, w: C. Kupisiewicz (red.), *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*, Warszawa.
4. Denek, K. (2016). *W trosce o jakościowe narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. W: J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
5. Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*. Poznań.
6. Duraj-Nowakowa, K. (2011). *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*. Kraków.
7. Grzesiak, J. (2021). *Metodologiczne wyzwania wobec badań nad jakością praktyki pedagogicznej*, in: Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи том XI: Генеза та цінність досліджень у сфері суспільних відносин; ред.: Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький; Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон.

8. Grzesiak, J. (2000). *Metodologiczne aspekty kształcenia na studiach pedagogiczno-artystycznych*. «Studia Pedagogiczno-Artystyczne». Kalisz.
9. Grzesiak, J. (2002). *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*. W: W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra*. Częstochowa.
10. Grzesiak, J. (2007). *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*. W: J. Grzesiak (red.) *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin.
11. Grzesiak, J. (2010). *Kompetentny i odpowiedzialny nauczyciel wobec ewaluacji w działaniu, czyli action research*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*. Kalisz-Konin.
12. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
13. Grzesiak, J. (2011). *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*. W: J. Grzesiak (red.), *Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*. Kalisz – Konin.
14. Grzesiak, J. (2013). *Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Kalisz – Konin.
15. Grzesiak, J. (2018). *Pedagogia dziecka u podstaw współczesnej edukacji i nauk o niej*. W: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnicki (red.), *Aksjologiczne aspekty w rozwoju nauki i edukacji*. Konin – Užhorod – Cherson – Krzywy Róg.
16. Grzesiak, J. (2020). *Poradnictwo i mentoring w edukacji nauczycieli w kontekście synergizmu*. In: ред.: Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи, том IX: Синергія в розвитку науки та освіти*, Конін – Ужгород – Херсон – Київ.
17. Grzesiak, J. (2021), *Synergiczność wyznacznikiem badań jakościowych nad współczesną edukacją (wielo)kulturową*, in: Зміни та синергія в розвитку науки та освіти, том IV; ред.: Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький. Конін – Ужгород – Херсон – Київ.
18. Kahneman, D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Media Rodzina, Poznań.
19. Korporowicz, L. (1997). *Przedmowa*, w: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.
20. Kupisiewicz, Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa.
21. Niemierko, B. (2012). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa.
22. Norman, K., Lincoln, S. (red.) (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa.
23. Nowacki, T.W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom.
24. Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
25. Pilch, T. (2010). *Strategia badań ilościowych*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk.
26. Piotrowski, E. (2013). *Problem wyjaśniania w pedagogicznych badaniach ilościowych i jakościowych*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra, Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*. Sosnowiec.

27. Rutkowiak, J. (2012). *Moja wędrówka po naukach pomocnych pedagogice. Dynamika praktyki myślenia w tworzeniu obszarów międzydyscyplinarnych*, w: *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków.

28. Uwe, F. (2021). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa.

29. Wenta, K. (2012). *Narzędzia do badań jakościowo-ilościowych w dydaktyce*, w: W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Kalisz – Konin.

30. Zymomrya, I. (2018). *Dialogi i wartościowanie wyznacznikami rozwoju nowoczesnej nauki i edukacji*. W: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnicki (red.), *Aksjologiczne aspekty w rozwoju nauki i edukacji*. Konin, Drohobycz, Užhorod.



**Ivan ZYMOMRYA**

<https://orcid.org/0000-0003-3211-8268>

**Ruslana ZHOVTANI**

<https://orcid.org/0000-0002-7421-148X>

**Olena ZYMOMRYA**

<https://orcid.org/0000-0001-7206-0190>

(Uzhhorod, Ukraine)

## **DIMENSIONS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN RESEARCH IN SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS AND LITERARY WORKS OF MYKOLA ZYMOMRYA**

*The article reflects the main milestones of Mykola Zymomrya's life and career. Prof. M. Zymomrya is a well-known literary critic, translator, educationalist. Over 1000 scientific articles by M. Zymomrya have been published (1970 – 2021) on issues in literature studies and criticism in newspapers, periodical publications, thematic collections, monographic publications. Main directions of his activity: German studies, Slavic studies, contrastive literary studies, theory of literature, translation studies. The article is dedicated to the 75<sup>th</sup> anniversary of the birth of M. Zymomrya.*

**Key words:** *scientific achievements and literary works of Mykola Zymomrya, literary studies, theory of literature, translation studies, perception, Interliterary relations.*

For Mykola Zymomrya as a teacher, the educational field is the most important, because he gave it more than five decades of work in high school. It forms the basis of his creative aspirations, which should include other, no doubt, also effective competitions. He is now a well-known scholar-literary critic, an active bearer of literary translation, a member of the National Union of Writers of Ukraine, an Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine, an Honored Worker of Science and Technology of Ukraine.

The essence of Mykola Zymomrya's competition is the desire to always understand the uniqueness of the dialogue of both individuals and the dialogue of cultures in general. Thus, since 1966 he has been sowing grain in the Temple of Knowledge, mastering the cultural values of different times and peoples. Besides, everything he wrote is probably remarkable, because he is imbued with a great love for his native land. And this love generates respect and love for other peoples, other cultures. Mykola Zymomrya found his destiny, vocation, revealed himself as a creative person in the field of literature. It is also about tradition and its movement, and for his part, if according to the theory of Wilhelm Humboldt, about the way of mastering the accents of the unity of language and thinking.

Mykola Zymomrya was born on November 30, 1946 in a peasant family. From time immemorial, the family lived in the village of Holiatyn in the Mizhhiria region, lost among the virgin forests of a large mountain range in Zakarpattia. By the way, the author of the three-volume history of Zakarpattia Ivan Dulyshkovych (1815 – 1883) was born here. His image has now returned to the father's threshold in the valuable artistic high relief stone by sculptor Mykhailo Belen. Holiatyn and the surrounding peaks were kindly mentioned by the Czech writer Ivan Olbracht in the famous novel about an *opryshko* (rebel) Mykola Shugai

(1898 – 1921). Mykola Zymomyra finished a secondary school here, and then his life path led to the city above the river Uzh, where he studied at the departments of Ukrainian and German philology at Uzhhorod University. He graduated in 1967. M. Zymomyra was destined to taste teacher's bread at the fifth secondary school in Uzhhorod, where German was traditionally taught in the 1960s. Then for many years his destiny was connected with Uzhhorod University, where he worked as a German language teacher, head of the Department of German Philology (1973 – 1979), associate professor, professor, and head of the Department of Foreign Languages (1986 – 1993). Fate has boned Mykola Zymomyra to Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, where he founded the Department of Theory and Practice of Translation and had been its first head since 2001. The department was reorganized into the Department of Germanic Languages and Translation Studies in the days of «optimization». It is still headed by a well-known Germanist, by the way, the author of a thorough article on the German language in the columns of the Encyclopedia of Modern Ukraine.

Mykola Zymomyra's work biography was preceded by years of full-time studies at Humboldt University of Berlin (1969 – 1972). Within its walls, the native from the Silver Land successfully defended his dissertation «Perception of Ukrainian literature in German-speaking countries from its origins to 1917. To the history of Ukrainian-Russian-German literary relations» (Berlin, 1972). Its text is 639 pages long and is written in German. The researcher's study was highly praised by authoritative Ukrainian and German scholars, including the official opponent from Kyiv, Yaroslava Pohrebennyk (1931 – 2010), and the prominent Berlin Slavist scholar, Academician Eduard Winter (1896 – 1983).

M. Zymomyra's extensive dissertation gave a well-founded overview of the phenomenon characteristic of the works of I. Kotliarevskyi, H. Kvitka-Osnovianenko, T. Shevchenko, Marko Vovchok, I. Franko, Lesia Ukrainka, V. Stefanyk, O. Kobylanska, M. Kotsiubynskiy and other Ukrainian masters of the word in the context of the interaction that took place in different ways, including at the level of contact-genetic connections and artistic translation. The dissertation search of the Zakarpattia native received real recognition, in fact, as one of the prominent theorists of the paradigm of textual interpretation in Ukraine.

Ten years later were doctoral studies at the academic Institute of World Literature named after Maxim Gorky in Moscow (1980 – 1982), where Mykola Zymomyra represented Ukrainian science as a Germanist. Here he completed his doctoral dissertation «Interliterary Relations and the Role of Translation in the Art Process». It is important that this study was carried out in the framework of scientific cooperation between the Institute of World Literature and Humboldt University of Berlin. That is why the defense, which also took place in the same center where M. Zymomyra's postgraduate studies once took place, became natural. The two-volume book was the subject of a doctoral dissertation in late 1984. The scientific honesty of its author, innovative understanding of the interaction of literary systems as one of the important types of artistic communication in organic connection with translation – a «moving» factor in the artistic process in general – all this was emphasized by the official opponents, well-known scientists – Professors Yurii Borev, Mark Poliakov (Moscow), Pavlo Kopaniev (Minsk), Manfred Jenichen and Anton Girsche (Berlin). Time has passed and that is why the emphasis is here: Mykola Zymomyra has managed to achieve a lot during many years of research. He has about two thousand publications. Although he made his literary

debut in 1970, the first printed correspondence and essays appeared in 1959. They also started his journalistic preferences: in 1981 he was elected a member of the National Union of Journalists of Ukraine.

Mykola Zymomyra's research comprehends important phenomena of the literary process, comparative studies, and the interaction of the cultures of the peoples of Eastern, Central, and Western Europe. Among the outstanding components of his work are the following book editions: «Ukraine – Poland: culture, lessons, and spiritual competitions» («Україна – Польща: культура, уроки, духовні змагання», 1999), «Identity and partnership: studies of relations of the nearest neighbors» («Тотожність та партнерство: студії взаємин найближчих сусідів», 2000), «Ukraine – Poland. Scientific Studies of Neighboring Partners» («Україна – Польща. Наукові студії сусідів-партнерів», 2004), «Ukraine – Poland. Monologue – Dialogue of Cultures» («Україна – Польща. Монолог – діалог культур», 2004), «Ukraine – Poland: New Challenges of the Epoch» («Україна – Польща: нові виклики епохи», 2006). They form a kind of series called «Ukraine – Poland» in five volumes (in six books). By the way, the collection «Beyond partitions. Common Perspectives and Achievements in Polish-Ukrainian Scientific Cooperation» («Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej», 2021) edited by famous Polish scientists Leszek Pawelski and Marek Rembierz has just been published. It contains a detailed article about Mykola Zymomyra and his contribution to Polish studies in general and to Ukrainian-Polish cultural interactions in particular. The named bibliographic units are unambiguous evidence of labor progress. His scientific explorations are characterized by pronounced assessments, accurate emotional language, and fidelity to the developed stylistic manner. Among the priority facts that the researcher first introduced into scientific use, the ones that enrich the work of Taras Shevchenko, Ivan Franko, Lesia Ukrainka, Olha Kobylianska, Marko Vovchok, and a whole galaxy of German scientists and cultural figures deserve attention. With a great obsession and intense energy, the scholar is inspired by work, as he follows unknown and untrodden paths, explores unknown or little-known facts for the general reader, or questions that have long been silenced under the influence of various circumstances or eras.

Fate gave M. Zymomyra the opportunity to work in many archives and libraries of Lviv, Kyiv, Moscow, St. Petersburg, Riga, Tartu, Berlin, Leipzig, Weimar, Halle, Greiswald, Dresden, Cologne, Heidelberg, Warsaw, Krakow, Slupsk, Koszalin, Częstochowa ... The obvious persistence and happy temper allowed the philologist with the feeling of an «archaeologist» to find a number of unknown examples from the history of German-Ukrainian and Ukrainian-German, Ukrainian-Bulgarian, Ukrainian-Polish, Ukrainian-Hungarian cultural interactions, in short, to find and comprehend many new things about such prominent figures in the field of German culture as J. Ch. Engel, J.W. Goethe, F. Schiller, H. Heine, J.G. Herder, F. Bodenstedt, A. Leist, L. Jacobowski, G. Adam, K.-E. Franzos, A. Sacher-Masoch, A. Sch. Wutzky, E. Winter and others. All of them – to one degree or another – were involved in the history of Ukraine, its cultural heritage, served as mediators in the complex process of perception (and often borrowing) of the Ukrainian word in Western Europe and especially – in Austria and Germany.

The works of Mykola Zymomyra enriched, in particular, the German Shevchenko studies. Thus, in 1976, a large monographic study «On the perception of Taras Shevchenko's

work in German-speaking countries» appeared in Berlin, and later several similar publications, which convincingly assessed the merits of many foreign researchers of Shevchenko's work. It is necessary to name such Slavists as H. L. Zunk, E. Keil, J. P. Jordan, J. Scherr, G. Karpeles, J. Virginia, V. Jagič, W. Kawerau, A. Jensen, G. Abel, M. Folticeano and others. Some of them were in fact unknown (Hermann-Leopold Zunk, Constantin Tischendorf) or little known (Johannes Scherr, Gustav Karpeles, Georg Adam, Anna-Charlotte Wutzky, Ludwig Jacobowski) in Shevchenko studies.

Among the many illustrations of reading Shevchenko's words, we can highlight the text of Kobzar's autobiography in German translation, which was published in Leipzig during the poet's lifetime in 1860. As a scholar, M. Zymomyra was the first in Ukraine to present this important fact and establish the name of the translator. Both this eloquent German-language interpretation and the case of the publication of Shevchenko's collection of poems in Leipzig in 1859 did not do without Panteleimon Kulish (1819 – 1897), a talented translator of Goethe's works, and a passionate popularizer of T. Shevchenko's works in Germany. These and other facts emerge from the pages of the monograph «Germany and Ukraine: in essays on the interaction of cultures» («Deutschland und Ukraine: Durch die Abrisse zur Wechselseitigkeit von Kulturen»), which was published in German in the book series of the almanac of Ukrainians in Europe «Zerna» (Lviv, 1999). His Russian-language monographic work «Mastering Literary Experience. Continuity of the tradition of perception of Taras Shevchenko's work» («Опанування літературного досвіду. Переємність традиції сприйняття творчості Тараса Шевченка», Drohobych, 2003) deserves a special word. It is gratifying that it is the fruit of cooperation with his post-graduate student Olha Bilous. The book was published with the assistance of the Union of Ukrainians of Russia, in particular, with the active support of its chairman – Olexander Rudenko-Desniak (1936 – 2006). M. Zymomyra also has a Polish-language monograph – «Dimensions of spiritual competitions» («Wymiary zmagañ duchowych», Koszalin, 2006).

The register of Mykola Zymomyra's research harvest first of all impresses with the number of names, variety of creative directions and tendencies. His works create an «inner» integrity, imbued with the inalienable criteria of goodness, and a vision of eternal beauty. For example, only from M. Zymomyra's researches do we learn that J. W. Goethe was one of the first to appreciate the merits of Ivan Orlai in science. In the funds of the Weimar Archives of Goethe and Schiller, the researcher found a manuscript of a letter written by Ivan Orlai in August 1806 to the creator of «Faust» – a valuable document of human relations between two contemporary figures. The researcher examines the scientific heritage of Zakarpattia natives through the prism of their ties with Russia, Bulgaria, Poland, Hungary, Austria, Germany, Slovakia and the Czech Republic (I. Orlai, M. Baludiansky, V. Kukolnyk, P. Lodii, and O. Dukhnovych).

The works of Mykola Zymomyra are characterized by a large source base, the originality of the author's conclusions and generalizations, and the conceptual depth of the scientist's observations. The works sound different, but they are united by the accuracy of the definition of tasks when it comes to thematic outline, for example, German-language Shevchenko studies, the artistic practice of many Ukrainian authors, whose works have become the subject of interest of German-speaking critics. All these are positive components of the process of national cultures interaction. For example, M. Zymomyra convincingly proved

that the German-language works of Olha Kobylianska, Ivan Franko or Yurii Fedkovych do not imitate the creative palette of Goethe, Schiller, and Heine, but rather testify to the transformation of German classics into a new literary environment.

A systematic analysis of the process of perception of Ukrainian literature in Austria and Germany, comprehensively conducted by the scientist, provides an opportunity to see the place of Ukrainian literature in the context of world culture. The researcher came to the right conclusion: the Ukrainian artistic word is still known to the world community, unfortunately, only at the level of representation of names, not works. In other words, the dynamics of cognition and recognition of the artistic thought of the vast majority of Ukrainian writers does not yet meet the need for reception, i.e. perception, which would determine the true face of Ukrainian national culture. Exceptions to this rule are T. Shevchenko, I. Franko, V. Stefanyk, M. Kotsiubynskyi, Lesia Ukrainka, V. Vynnychenko, and V. Stus. Such conclusions of M. Zymomyra are well motivated by the specifics of facts, typological parallels, and convincing observations. Therefore, it is appropriate to name the following fact. M. Zymomyra enriched the science of Shevchenko studies with new names (H.L. Zunk, E. Keil, L. Tischendorf), which were not previously considered in connection with the life and creative path of T. Shevchenko.

Mykola Zymomyra is interested in topical issues of cultural studies, local studies, ethnography, Ukrainian ethnopedagogy, art of national education, taking into account the self-identity of the bearer. This is clearly seen in such published articles as: «Views of German-speaking scholars on the ethnicity and language of the indigenous population of Zakarpattia» (1993), «Conceptual views of Avgustyn Voloshyn on the synthesis of education and upbringing in school and family» (1995), «Avgustyn Voloshyn as an outstanding scientist-educator of Ukraine» (1995), «On the genesis of good and evil in the educational assessments of Josyp Terelya» (1995), «Pedagogical thought and its place in the scientific heritage of cultural and educational figures of Zakarpattia» (1996), «Ecology and its universal principles in the literary process» (1997), «The jewelry of Ukrainian literature in the assessments of German scholars of the first half of the nineteenth century. To the 200th anniversary of the appearance of Ivan Kotliarevskyi's *Aeneid*» (1998), «Adam Mickiewicz in German-language reception and its reflection on Ukraine» (1999), «Typological interactions of literary phenomena in the process of reception» (2000), «Shevchenko and us. The Image of the Resurrection in Taras Shevchenko's Poetry» (2001), «The Moral and Ethical Value of Metropolitan Andrei Sheptytskyi's Messages» (2002), «Pedagogical Legacy of Olexandr Dukhnovych in Eduard Winter's Assessments» (2003), «Alfred Jensen and his merits in the history of Polish-Swedish and Swedish-Ukrainian cultural ties» (2004), «Native language as a factor in the education of the individual in the context of *Great Didactics* by Comenius» (2005), «Translation as lifestyle. On the question of Ivan Franko's translation activity» (2006), «The Model World of Personality in the Dramas of Bernard Shaw, Ivan Franko, Volodymyr Vynnychenko» (2007), «P. J. Šafaryk's Creativity in the German-Speaking Reception and Its Publicity in Ukraine» (2008), «The Phenomenon of Hryhorii Kochur as a Translator: Discourse of Cultural Tradition» (2009), «Confessional power of "women's writing" as a phenomenon of Ukrainian culture» (2010), «Spirituality and rank: to the question of the importance of personality in the interaction of Western and Eastern Europe», «Creativity of Friedrich Bodenstedt: the context of German-Ukrainian-Hungarian literary interactions»

(2011), «Creativity of Volodymyr Vynnychenko and Arthur Schnitzler: the essence of artistic pursuits» (2012), «Dimensions of identity in the art world of Taras Shevchenko through the prism of German reception» (2013), «The path to the emerald city. An Attempt at a Literary Portrait of Nataliia Naumenko» (2013), «Imperishable basis of human experience» (2014), «Works of Joseph Fishtyk in translated interpretations» (2015), numerous slogans in the Encyclopedia of Modern Ukraine (2012 – 2021) and others. The scientist has published some works both in Ukraine and abroad, in particular, in Bulgaria, Poland, Russia, the USA, Slovakia, France, Germany, and Croatia.

Attention should be paid to the researcher's typological and contextual approaches to the study of the historical past of Zakarpattia in terms of the assessments of Hungarian, Czech, Slovak, German, Austrian, and Polish scholars. From this point of view, he examines in detail the scientific and artistic heritage of the natives of the Silver Land and its admirers from past eras and modern times (M. Baludianskyi, I. Orlai, V. Kukolnyk, M. Luchkai, O. Dukhnovych, P. Lodii, A. Voloshyn, V. Grendzha-Donskyi, Y. Borshosh-Kumiatskyi, S. Panko, L. Balla, P. Skunts, I. Chendei, V. Ladyzhets, S. Zhupanyyn, V. Kokhan, O. Rischawy, P. Poida, V. Ihnat, T. Likhtei, Y. Shyp, O. Tymofiieva). The monograph «Avgustyn Voloshyn» was published in three editions (1994, 1995, 2006), which found a positive assessment in the literature about the most prominent figure of Carpathian Ukraine (M. Mushynka, T. Bednarzhova).

Mykola Zymomyra has done a lot to return the lost treasures, revive the spiritual, moral and aesthetic values of the Ukrainian people, and hence the universal values, humanistic achievements, which are usually «grounded» in spiritual competitions, such as Belarusian, Russian, Ukrainian, Polish, Slovak, German, Georgian, and Lithuanian peoples. For each of them, the researcher has a separate folder with materials compiled according to the scheme developed by him, which also belongs to the creative laboratory of the linguist. In this regard, special interest is given to numerous articles by M. Zymomyra about the most active popularizers of Ukrainian literature in the countries of Eastern, Central and Western Europe, i.e. J. G. Herder, F. Bodenstedt, P. Todorov, E. Winter, E. Reisner, P. Kirchner, R. Göbner, R. Sembratowytsch, O. Horbach, M. Mushynka, I. Galaida, I. Udvari, Y. Tamash, I. Katschaniuk-Spiech, A.-H. Horbach. The point is that he has the ability to be proud not only of the national traditions of Ukraine, but also the national traditions of other peoples, to understand these traditions, to treat them with the same care as his own, to see their beauty, to delve into the feelings that the sons and daughters of these peoples feel about their history, culture, language. For example, the scientist managed to «decipher» an archetype, in other words, the key to understanding the epistolary of Marko Vovchok, the history of her works and, in particular, a unique collection of «Two Hundred Ukrainian Songs», which occupies an exceptional place in world folklore. The scholar shows considerable concern for the preservation of folk songs as an invaluable heritage of Ukrainian culture. Evidence of this is his collection of songs «Oh, there on the mountains, on top» («Ой там гори, на вершечку», 1991; the second supplemented edition – «Verkhovyna Songs» («Верховинські співанки», Drohobych, 2001), recorded in Mizhhiria coming from a folk singer, researcher's mother Hafia Zymomyra (1919 – 1995). The book contains a thorough essay by her son «The People's Well Is Inexhaustible» – an awe-inspiring story about the difficult fate of a highland mother... Later, the third collection of Hafia Zymomyra's lyrics was published –

«The Boykos Songs» («Бойківські наспіви», Drohobych, 2008). It contains samples of *kolomyiky* in the records of Mykola Zymomyra, Hryhorii Demyan and Vasyl Kobal. This separate edition was edited by Oleksandra Nimylovych and a granddaughter of the folk singer – Candidate of Pedagogical Sciences Olena Yurosh (1971 – 2021), who wrote a significant monograph «Music education in Zakarpattia: the context of the educational process (1919 – 1939)» («Музичне виховання в Закарпатті: контекст освітнього процесу (1919 – 1939)», Drohobych, 2007, 216 p.). Unfortunately, the talented daughter of Mykola Zymomyra passed away on March 10, 2021...

Mykola Zymomyra was one of the pioneers of the talent of the German-speaking poets from Kushnytsia village in Irshava region, Olha Rischawy (1903 – 1993), having published about twenty articles about her creative work. Two editions of her works in Ukrainian and German «Blue Journey» («Голуба мандрівка», Uzhhorod, 1979, 159 p.), «The price doubled for years» («Рокам подвоєно ціну», Uzhhorod, 1996, 240 p.), compiled by M. Zymomyra, gained good publicity. Both collections contain interpretations of P. Skunts (1942 – 2007), one of the prominent Ukrainian poets of our time. They are based on Ukrainian interlinear translations, which M. Zymomyra prepared for Petro Skunts as a translator. Among other editions compiled and published by M. Zymomyra, the following books should be mentioned: «Prayers of the Heart» by Yulii Borshosh-Kumiatskyi (Uzhhorod, 1995), «Raspberry Circle» (Lviv, 2000) by Mykola Slabak; two collections by Dmytro Pavlychko – «Thimble» (Koshalin, 2000) and «Kyiv in May» (Koszalin, 2001); «The Lemkos Thresholds» (Lviv, 2002) by Olha Petyk; «Yurii Hutsa-Venelin. To the 200th anniversary of his birth» (Uzhhorod, 2002); «Roots from Ukraine» (Lviv, 2000) and «Colorful Dreams» (Drohobych, 2003) by Pavlo Holovchuk; «Variety» (Koszalin, 2003) by Yakiv Hudemchuk, «Raw Emerald» by Natalia Naumenko (Kyiv-Drohobych, 2013) and others. The textbook «Text. System. Poetics of the genre» (Drohobych, 2012), edited by H. Semeniuk, M. Zymomyra and M. Tkachuk is quite eye-catching. It was preceded by similar works, including «Analytical Reading» (Uzhhorod, 1978), «Translation: Theory and Practice», Kirovohrad, 2001), «German-Ukrainian Conversational Practicum» (Drohobych, 2004), «German-Polish Conversational Practicum» (Drohobych-Częstochowa, 2006), «Phraseology: Significant Values» (Vinnytsia, 2008), «Radio Journalism: Text Discourse» (Drohobych, 2015; co-authors Yosyp Fishtyk, Mykola Tkachuk). Thus, the inquisitive student has the opportunity to join a diverse arsenal of sources. The variety of topics is notable for the research studies of the scientist. However, all of them inevitably touch on the issue, which is the core, when we call its sub-groups: the interaction of national cultures, the theory and practice of translation, etc.

It is impractical to segregate the scientific interests of the creator. M. Zymomyra willingly researches the issues of literary criticism, linguistics, ethnography, folklore, history, pedagogy, bibliography, having time to say his word in different directions. This is also evidenced by his meaningful book positions: «Life-giving competitiveness of education» («Животворна змагальність освіти», Uzhhorod, 2000), «Rainbow of enlightened memory» («Веселка просвітленої пам'яті», Drohobych, 2010), «Cathedral of Daily Grace» («Собор щоденної благодаті», Drohobych, 2012), «The essence of schooling in a non-national environment» («Сутність шкільництва в інонаціональному середовищі», Drohobych, 2012; «Yaroslav Hrytskovian's Pedagogical Legacy: The Context of Ukrainian Schooling in Poland») («Педагогічний доробок Ярослава Грицьковяна: контекст українського шкільництва у

Польщі», Drohobych, 2014; co-author Lesia Shagalla), «The context of tradition and innovation: the creative work of Mykola Tkachuk» («Контекст традиції та новаторства: творчий доробок Миколи Ткачука», Drohobych, 2015), «The road to the world of knowledge» («Дорогою у світ пізнання», 2016), «The system of cultural paradigm: the discourse of personality» («Система культурологічної парадигми: дискурс особистості», 2019), «Ivan Franko: a projection into the present» («Іван Франко: проєкція у сучасність», co-author Maria Yakubovska, 2020). On a side note, this monograph was nominated for the Ivan Franko International Prize (2021).

Those works by Mykola Zymomyra are also notable: «Sources of Eternal Beauty» («Джерела вічної краси», Uzhhorod, 1996), collections of documentary essays «Fate in People» («Долі в людях», Drohobych, 2006), «Time and Life» («Час і життя», Drohobych, 2012), «The Prophetic Word of Taras Shevchenko» («Віще слово Тараса Шевченка», 2014), as well as a collection of an anthological type «Echoes. The Light of Taras Shevchenko's Poetic World» («Відлуння. Світло поетичного світу Тараса Шевченка», Uzhhorod – Drohobych, 2014), which contains the best translated versions of Shevchenko's works in German. Recently, collections of original fiction by Mykola Zymomyra were published, including «Bell for Angels» («Дзвін для ангелів», Uzhhorod, 2014), «Rays of the Cold Sun» («Промінці студеного сонця», Drohobych, 2015), «Samples of the Silver Land» («Образки Срібної землі», Uzhhorod, 2016), «Between the Carpathians and the Tatras. Blue Rainbow» («Між Карпатами і Татрами. Синя веселка», 2017), «Flight of a Life Dream» («Політ життєвої мрії», 2018), «Peaks of the Holiatyn Plowman» («Верховини голятинського плугатаря», 2020). These collections did not go unnoticed by both readers and critics. Extensive reviews of M. Zymomyra's fiction drafts were written by Oleksandr Astafyev, Lubomyr Senyk, Vasyl Marko, Nataliia Naumenko, Yosyp Fyshtyk and, in particular, Tadei Karabovych, who wrote numerous translations of Mykola Zymomyra's short prose in Polish. Thus, the collection «Thresholds in the hive. Collection of the stories by Mykola Zymomyra» («Progi w ulu. Wybór opowiadań Mykoly Zymomyri», Kalisz, 2019). It was edited by the famous Polish scientist and translator Jan Grzesiak, a professor of Adam Mickiewicz University of Poznan and the Higher School in Konin. He prepared a new edition «The echo of life», which contains a separate series of prose works by Mykola Zymomyra translated by Jan Grzesiak («Echo życia. Wybór opowiadań Mykoly Zymomyri», Kalisz–Konin–Drohobycz, 2021). Mykola Zymomyra's prose collections «Green Echo» («Зелене відлуння», Uzhhorod, 2021) and "Beobachtungen aus dem Grünen" (Uzhhorod, 2021) have just appeared on the shelves in adequate German translations by Yana Hrytsai.

It is no exaggeration to say that M. Zymomyra's work as a translator is important. There were well-known collections with his interpretations of Dmytro Pavlychko's works in German («Kyiv in May», 2001; «Princess of Europe» (2010) and Polish-language poetess Oleksandra Shevello in Ukrainian («Harmony of the Psalm», 2003). A separate edition was published of the German-language translations of Anatolii Moisiienko's poems («Poetry. Gedichte», Drohobych, 2013), including interpretations by Ivan Zymomyra and Mykola Zymomyra, who has a number of articles about Anatolii Moisiienko as a poet.

Mykola Zymomyra is a scientist and a teacher. These two elements merged in his person for life. They complement each other well, which defines the personality of a university professor in the modern interpretation as a high school teacher. He has given author's



lectures and special courses in higher education institutions of Ukraine (Kyiv, Lviv, Odessa, Donetsk, Kirovohrad, Ternopil, Ivano-Frankivsk, Chernivtsi), Russia (Moscow, Orel, Ufa), Germany (Leipzig, Berlin, Munich, Saarbrücken), Hungary (Nyíregyháza, Budapest), Bulgaria (Blagoevgrad, Sofia); he taught German studies at Slupsk Pedagogical Academy, at Koszalin Humanities Higher School and at Polonia University in Czestochowa.

For more than thirty-five years, Mykola Zymomyra has been polishing his pedagogical steps within the walls of Uzhhorod National University. And for the next twenty years he has been working at Ivan Franko Drohobych University. Here and there the educator acquired pedagogical skills, the creativity that he considers systematically, in fact, as a purposeful, consciously organized activity, which is expressed in a set of conditions and factors of learning, education, and development of creative personality. All this with the appropriate purpose contributes to the optimal organization of the educational process, the reasonable variety of organizational forms, methods, tools, approaches, incentives for self-discovery of intellectual, cognitive, social opportunities of student youth, differentiation of boys and girls in the years professional training. Realizing the high vocation of the bearer of high principles of spirituality, Professor M. Zymomyra systematically and persistently deals with various issues of pedagogical science. Some of them are covered in articles about O. Dukhnovych, A. Voloshyn, as well as in essays about contemporaries – teachers of higher education, in particular, M. Yevtukh, O. Vyshnevsky, V. Skotny, Y. Kyshakevych, K. Siatetskyi, O. Poliarush, P. Rykhlo, V. Kravets, P. Hudyvok, L. Hrytsyk, T. Korolyova, T. Kosmed, H. Yastrubetska, H. Korbych, V. Ovsichuk, L. Orshanskyi, P. Feshchenko, O. Cherednychenko and others. The scientist gives his talent and works in the name of a noble goal – mutual enrichment of cultures. Each of his achievements in this area goes to strengthen the humanistic feelings.

Finally, we note that Mykola Zymomyra is one of the founders and compilers of the almanac «Franko Field» in six volumes («Франкова нива», 2016 – 2020). He is a member of the National Union of Journalists of Ukraine (1982) and a member of the National Union of Writers of Ukraine (2008), Honored Worker of Science and Technology of Ukraine (2017). Winner of the B. Lepkhyi, I. Koshelivets, O. Hrytsai, S. Sabol (Zoreslav) and W. Mager (Germany) prizes, the Gold Medal of Polonia University in Czestochowa (Poland). In a word, with his creative achievements Mykola Zymomyra moves and expands the spiritual unity of nations. Without exaggeration, it is about his life field of inner preferences and spiritual aspirations. We sincerely wish Mykola Zymomyra good health, further fruitful work for the benefit of the native people and the Ukrainian state, which the scientist organically connects with the world with his research work.

## TOŻSAMOŚĆ NARODOWA I REGIONALNA MŁODZIEŻY Z POLSKO-CZESKIEGO POGRANICZA W STRUKTURZE UNII EUROPEJSKIEJ

*Tekst ten dedykuję moim Przyjaciołom:*

*Profesorom Mykole Zymomyri i Janowi Grzesiakowi,  
cenionym pedagogom oraz gorącym orędownikom współpracy polsko-ukraińskiej  
w zakresie edukacji i kultury – z okazji Jubileuszu 75 urodzin.*

*The article is devoted to considerations on the identity of high school youth and university students on the basis of research conducted at the University of Management and Administration in Opole as part of the Polish-Czech project: Lifestyle and quality of life as well as life plans and identity of the inhabitants of the Polish-Czech border after Poland and the Czech Republic were admitted to the EU. The project is carried out jointly with the PRIGO University in Hawirzów (Czech Republic). The research was carried out on the Polish-Czech and Czech-Polish borderlands in the area of the Pradziad Euroregion on the Polish side and the Beskidy Euroregion on the Czech side. We are dealing with different types of identity (national, regional, transnational).*

**Keywords:** *national identification, regional identification, emotional ties with the region, values.*

**Wprowadzenie.** Artykuł poświęcony jest rozważaniom nad tożsamością młodzieży szkół średnich i studentów szkół wyższych na kanwie badań prowadzonych w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu w ramach projektu polsko-czeskiego: *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE* [1]. Projekt realizowanego wspólnie z Uniwersytetem PRIGO w Hawirzowie (Republika Czeska), w okresie 1 X 2019 r. – 30 XII 2020 r., którym miałem przyjemność kierować. Badania prowadziły dwa zespoły badawcze: czeski i polski.

Polski zespół badawczy tworzyli: prof. dr hab. Zenon Jasiński (kierownik projektu), dr Zenobia Maria Nowak, dr Krystyna Łangowska-Marcinkowska, dr Sławomir Śliwa, mgr Mirosław Hanulewicz. Skład czeskiego zespołu był następujący: dr Martin Černek (koordynator czeski projektu), prof., inż. Christina Kliková CSc, inż., dr Boris Návrtil CSc, inż., Ph D. Martin Murin, inż., dr Veronika Nalepová.

**Cel projektu i założenia metodologiczne.** Głównym celem badań było sprawdzenie czy zmiany społeczno-polityczne związane z przystąpieniem Polski i Czech do Unii Europejskiej (dalej UE) mają odzwierciedlenie w jakości życia, poczuciu tożsamości narodowej i planach życiowych młodych mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza.

Celem praktycznym badań było sformułowanie postulatów skierowanych do instytucji i organizacji społeczno-kulturalnych, które mogą się przyczynić do kształtowania takiej polityki regionalnej, aby kontakty z partnerami czeskimi sprzyjały zbliżeniu, przyczyniały się do budowy pomostów, unikały konfliktów, wspierały wartości i działania sprzyjające poprawie jakości życia na obszarach przygranicznych w duchu edukacji międzykulturowej [6].

W badaniach tych nawiązano do wcześniejszych badań prowadzonych w środowisku polskim realizowanych pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku z perspektywy edukacji międzykulturowej przez zespół badawczy (prof. dr hab. Zenon Jasiński, prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz) realizował projekt Komitetu Badań Naukowych «Nr 1 HO 028 08 1F «Poczucie tożsamości narodowej i plany życiowe mieszkańców pograniczy. Wyniki badań z tego projektu zostały opublikowane w pracach zbiorowych: *Tożsamość młodzieży na pograniczach*, red. Z. Jasiński, A. Kozłowska, Opole 1997; *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Opole 1998; *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, (red.) Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Opole 2004.

Założono, że przyjęcie obu krajów, w tym samym czasie (2004), do UE powinno mieć związek z czterema kategoriami badawczymi: jakością i stylem życia, tożsamością oraz planami życiowymi młodzieży. Oddziałują na nie takie procesy jak: otwartość granic, co z kolei przyczynia się do możliwości podróżowania i poznawania kraju sąsiadów; powstanie Euroregionów stworzyło klimat w warunki do współpracy transgranicznej w ramach euroregionów a dotacje unijne wpłynęły na poprawę poziomu i jakości życia, a także rozwiązania wielu problemów funkcjonowania obszarów przygranicznych. Tu przyjmuję, że jakość i styl życia warunkują głównie identyfikację regionalną i narodową oraz o plany życiowe ludzi, zwłaszcza młodego pokolenia. Stąd ograniczam się w swoich rozważaniach tylko do analizy części wyników badań dotyczących tożsamości.

W badaniach zastosowano dwie metody badawcze: metodę analizy dokumentów (metody jakościowe) oraz metodę sondażu diagnostycznego, związaną z badaniami ilościowymi. Pierwszą metodą posłużono się w celu ustalenia potencjału społeczno-kulturowego zarówno po polskiej i czeskiej stronie pogranicza po wejściu RP i RCz do UE oraz zgromadzenie obiektywnych wskaźników wymiaru jakości życia (poziom życia), społeczności pogranicza. Zaś metodę sondażu diagnostycznego zastosowano w celu uzyskania opinii dotyczących min.: poziomu życia i jakości życia mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza, stylu życia w czasie wolnym, systemu wartości mieszkańców pogranicza, korzyści płynących z możliwości swobodnego przekraczania granicy, planów życiowych młodych mieszkańców, tożsamości narodowej i regionalnej i wiedzy mieszkańców pogranicza o swoich sąsiadach, ich życiu codziennym i problemach itp.,

Metodę sondażu diagnostycznego realizowano za pomocą techniki ankietowej. Przygotowano dwa kwestionariusze ankiet: U1 dla uczniów szkół średnich i U2 dla studentów. Polskie narzędzia badawcze po przetłumaczeniu i adaptacji do czeskich warunków zostały wykorzystane przez stronę czeską. Badania ankietowe przeprowadzono w pierwszej połowie 2020 r. wśród uczniów i studentów zamieszkałych na polsko-czeskim pograniczu Euroregionu Pradziad i czesko-polskim pograniczu Euroregionu Beskidy. Ze względu na pandemię koronawirusa C19 badania były realizowane w części na platformie cyfrowej Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.

**Grupa badawcza.** W badaniach brały udział dwie grupy respondentów: uczniowie szkół średnich i studenci. Grupę badawczą młodzieży stanowiło **325 uczniów liceów i szkół zawodowych**, w wieku od 15 do 19 lat, 94,7% z nich miało 17-18 lat. Wśród badanych 81,2% było mieszkańcami gminy lub powiatu, który graniczy z Czechami, pozostali byli mieszkańcami Euroregionu Pradziad. W badaniach brali **studenci studiów stacjonarnych**

**i niestacjonarnych** z Opola i Nysy, łącznie 222 osoby. W grupie studentów 56,4% mieściło się w kohorcie 19-30 lat. 83% studentów i 94,5% uczniów było przynajmniej raz w Republice Czeskiej. Natomiast 17% respondentów z grupy studentów i 5,5% uczniów wskazało, że nigdy nie byli w Czechach.

Ze względu na brak partnera po czeskiej stronie Euroregionu Pradziad. Badania terenowe przeprowadzono w czeskiej części Euroregionu Beskidy. W badaniu wzięło udział **290 uczniów szkół średnich i 280 studentów szkół** wyższych (z Hawirzowa i Ostrawy), w tym 454 kobiety i 96 mężczyzn.

**Charakterystyka terenu badań.** Teren badań na pograniczu polsko-czeskim dotyczył **Euroregionu Pradziad** i obejmował głównie powiaty: nyski i prudnicki. Do Euroregionu Pradziad należy 70 gmin po stronie czeskiej i 40 gmin po stronie polskiej, w tym szereg gmin w pasie od Prudnika do Opola, które należą do Euroregionu Pradziad [7]. Łącznie oba powiaty zajmują 1796 km<sup>2</sup>, z czego około 2/3 stanowi większy z nich – powiat nyski. Według danych GUS na koniec grudnia 2019 r. na badanym terenie mieszkało 191 185 osób [3]. **Euroregion Beskidy**, w którym prowadzono badania po stronie czeskiej pod względem administracji państwowej obejmuje powiat Frýdek – Místek (53 gminy), przygraniczną część powiatu Karviná (4 gminy), powiat Ostrava miasto (4 gminy) i powiat Nový Jičín (2 gminy). Powierzchnia obszaru po stronie czeskiej wynosi w przybliżeniu 1 012 km<sup>2</sup>, a żyje na nim 246 tys. mieszkańców [13]. W polskiej części Euroregionu w 1998 r. było 11 gmin z **ujemnym przyrostem naturalnym**, średnia urodzeń na 1000 obywateli wynosiła 0,7; w 2017 r. gmin z ujemnym przyrostem naturalnym było 30 gmin, przy średniej: (-1,5). Miasto i gmina Nysa miała w 1998 r. przyrost naturalny wynoszący 1,3 na 1000 obywateli, a miasto i gmina Prudnik, w tym samym r., miała już ujemny przyrost naturalny wynoszący (-0,9) na 1000 obywateli, natomiast w 2017 r. ujemny przyrost naturalny pogłębił się i w gminie i mieście Nysa wynosił: (- 2,5) na 1000 obywateli a w mieście i gminie Prudnik wynosił: (-4,8) na 1000 obywateli i był 2,6 razy większy niż w województwie opolskim. **Po stronie czeskiej Euroregionu Pradziad w 1998 r.** było 23 gminy z ujemnym przyrostem naturalnym. W 2017 r. przyrost naturalny po stronie czeskiej Euroregionu Pradziad wynosił: (-2,7). Spadek przyrostu naturalnego postępuje szybciej po stronie czeskiej [1].

Zarówno województwo opolskie jak i kraj morawsko-śląski **charakteryzuje odpływ obywateli z tego obszaru**. Saldo migracji na 1000 obywateli dla województwa opolskiego wynosiło w 2017 r. (-1,2) a dla kraju morawsko-śląskiego (-2,1). Inaczej przedstawiała się sytuacja w Euroregionie Pradziad, w którym w 1998 r. saldo migracji na 1000 obywateli po polskiej stronie euroregionu wynosiło: (-3,3) a po stronie czeskiej (-2,3), natomiast w 2017 r. saldo migracji po stronie polskiej jest korzystniejsze i wynosiło (-1,1), a po stronie czeskiej [3]. Przyczyn odpływów mieszkańców pogranicza należy upatrywać głównie w wysokiej stopie bezrobocia w Euroregionie.

Przeciętne średnie miesięczne wynagrodzenie brutto w woj., opolskim wynosiło 2006 r. – 528 Euro a w kraju morawsko-śląskim średnia płaca wynosiła 566 Euro, natomiast w 2016 r. w woj. opolskim średnia płaca wynosiła 850 Euro, a w kraju morawsko-śląskim 903 Euro. Kwoty te były jednak niższe od średnich krajowych zarówno w Polsce jak i Republice Czeskiej [3]. Średnie miesięczne wynagrodzenie mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego było niższe od średniej wojewódzkiej i średniej krajowej.

Średni dochód produktu krajowy brutto wynosił w 2016 r. na 1 mieszkańca w woj. opolskim 1174 Euro, a w kraju morawsko-ostrowskim w tym samym r. 1599 Euro [3]. Dynamika wzrostu płac, dochodu przypadającego na jednego obywatela, stopa bezrobocia były w okresie 2005 – 2018 wyższe w województwie opolskim niż w kraju morawsko-śląskim.

*Dla przejrzystości tego opracowania rezygnujemy z prezentacji danych szczegółowych uzyskanych w naszych badaniach w formie tabel i zestawień.*

Wiele wskaźników ekonomicznych jest traktowanych jako wskaźniki jakości życia (poziomu życia) takich jak np.: długość dróg ekspresowych i autostrad, liczba oddanych mieszkań w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców, powierzchni mieszkania na 1 osobę, sieć połączeń komunikacyjnych itd. [12]. Warto wymienić tu wskaźniki, które należą obecnie do standardów życia społecznego. Jak np. możliwość korzystania z sieci wodociągowej. W województwie opolskim w 2017 r. korzystało z niej 96,9 % ogółu ludności, a w kraju morawsko-śląskim 99,9%. Mniej korzystny jest wskaźnik możliwości korzystania z kanalizacji, po stronie polskiej korzystało z niej 72,9% mieszkańców, natomiast w kraju morawsko-śląskim – 83,3%. Strona czeska góruje nad nami liczbą oczyszczalni ścieków; w kraju morawsko-śląskim jest ich 161, gdy tymczasem w woj., opolskim mamy ich 75. W kraju morawsko-śląskim przeznaczają się też większe nakłady na środki trwale służące ochronie środowiska [1].

Prowadząc badania porównawcze na pograniczach sąsiednich krajów natrafiamy na szereg problemów, które należy uwzględnić, niezależnie od podejmowanego tematu. Nie sposób wymienić tu wszystkich zmiennych, ograniczam się do podstawowych kwestii dla pogranicza polsko-czeskiego.

- Charakter pogranicza (stykowe, przejściowe, administracyjne, ekonomiczne).
- Traktowanie różnorodności kultur w życiu społecznym (jako ubogacanie, zagrożenie, czy jako czynnik hamujący rozwój).
- Hierarchia wartości (np. wiara, posiadane dobra, poczucie bezpieczeństwa, zdrowie, rodzina, praca, edukacja).
- Różnice kulturowe, tradycje, zwyczaje, obchodzone święta (rodzinne, narodowe, lokalne).
- Stosunek do tożsamości narodowej, państwowej, regionalnej.
- Stosunek do symboli narodowych (duże zróżnicowanie: flaga, godło, hymn, budowle, pieśni, tańce, potrawy, napoje, teksty literackie).
- Stosunek do mniejszości (narodowych, etnicznych, wyznaniowych, seksualnych).
- Stosunek do państwa, zaufanie do instytucji państwa i jego organizacji.
- Stosunek mieszkańców pogranicza do sąsiadów po drugiej stronie granicą (partnerski, pomniejszający rolę sąsiada, niedoceniający, niechętny, wrogi).
- Struktury organizacyjne, administracyjne (centralizacja, decentralizacja) (gmina polska, gmina czeska).
- Stereotypy narodowe (jak postrzegamy sąsiadów).
- Potencjał społeczno-kulturowy pogranicza.
- Wzajemne kontakty (kontakty indywidualne, zbiorowe (współpraca, płaszczyzny: sfera kultury, religii, gospodarcza, sportowo- turystyczna).

- Zróznicowanie organizacyjne i funkcjonalne różnych instytucji. Kultura organizacyjna.
- Konieczność uwzględnienia wielu wskaźników (często nieporównywalnych lub ich braku).
- Kultura dnia codziennego, stosunek do tradycji i dziejów własnego narodu.
- Znajomość języka sąsiadów z zagranicy.
- Wiedza o kraju sąsiadów, ich problemach, kulturze i gospodarce.
- Zaszłości historyczne.

**Tożsamość regionalna i narodowa badanej młodzieży.** Z licznych definicji tożsamości narodowej przyjęliśmy definicję Antoniny Kłoskowskiej, która uważa, że za tożsamość narodową można uznać *«zbieżność subiektywnych postaw wielu ludzi odnoszonych do własnej grupy kulturowej [...] świadomość pewnej odrębności od obcych i poczucie związku z grupą swoich oraz świadomość ciągłości historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji – wywodzenia się od wspólnych przodków czy przodka»* [8].

R. Robbins wyróżnia 4 modele tożsamości:

- Model zdrowia (E. Eriksona) dla zdrowia psychicznego musimy umieć się określić;
- Model interakcyjny tożsamość zależna jest od interakcji społecznych przez nie jest wytwarzana, podtrzymywana i zmieniana – potrzebni są «Znaczący Inni» (E. Goffman jednostka jest aktorem grającym różne role);
- Model światopoglądowy – jest efektem samoświadomości człowieka, jego poziomu refleksji, sprawności wyborów, opiera się na wartości, wzorze kulturowym i etosie.

Do których J. Nikitorowicz dodaje jeszcze:

Model egologiczny – efekt samowiedzy o sobie, sądów opisujących (J. Koziński, K. Obuchowski) [15].

W naszych badaniach przyjęliśmy model zdrowia który popularyzował E. Erikson model tożsamości będący wynikiem zdobywania doświadczeń, «dojrzwania, zakorzeniania» szczególnie ważnych w okresie młodości. Ze względu na fakt prowadzenia badań wśród młodzieży uznaliśmy za najbardziej odpowiedni model E. Eriksona, który za najważniejszą fazę formowania tożsamości uznawał młodość, na co zwraca uwagę Antonina Kłoskowska [8]. Autorka ta w swoich rozważaniach o identyfikacji etnicznej i narodowej, podkreśla rolę czynnika emocjonalnego w kształtowaniu tożsamości, przeżycia i emocje kształtują tożsamość, mogą ją wzmacniać i osłabiać, prowadzić do kosmopolityzmu lub nawet konwersji narodowej.

Suma doświadczeń, na które składają się emocje i wiedza wpływają na dorastanie do wartości, wśród których jest miłość do swojej miejscowości, regionu (wówczas mówimy o tożsamości regionalnej. Można tu użyć metafory kamienia rzuconego do wody i kulistych fal rozchodzących się coraz dalej od miejsca wrzuconego kamienia. Może być też tak, że jednostka może pozostać na poziomie tożsamości regionalnej a nie dojść do tożsamości narodowej.

Antonina Kłoskowska w przywoływanej pracy akcentuje rolę związku emocjonalnego z miejscowością, regionem w kształtowaniu tożsamości. Stąd zapytaliśmy uczniów i studentów czy czują się emocjonalnie związani ze swoją rodzinną miejscowością.

Okazało się, że silniejszy związek wystąpił u studentów (75,3%) przy połączeniu odpowiedzi <tak + raczej tak> niż u uczniów. Podobnie też studenci wykazali się mniejszym

brakiem związku emocjonalnego ze swoją miejscowością (9,7%) przy odpowiedzi <raczej nie + zdecydowanie nie>. Wiek i doświadczenie studentów mają zapewne wpływ na silniejszy związek emocjonalny studentów niż uczniów ze swoją miejscowością.

Do pytania czy czujesz się emocjonalnie związany ze swoją miejscowością, zarówno uczniowie jak i studenci mogli uzasadnić swój związek emocjonalny. Uczyniło to 60,9% uczniów i 73,8 % studentów. Uwzględniono przy tym tylko te osoby, które udzieliły uzasadnienia do udzielanych odpowiedzi. Jako najważniejszą przyczynę więzi emocjonalnej ze swoją miejscowością zarówno uczniowie jak i studenci uznali fakt wychowywania się w tej miejscowości, a w dalszej kolejności, fakt urodzenia się w tej miejscowości. – uczniowie, natomiast studenci na drugim miejscu wymienili fakt urodzenia się w tej miejscowości i to, że tu mieszka ich rodzina i znajomi. Były też odpowiedzi lakoniczne «bo kocham swoją miejscowość» (2,5% uczniowie, 9,3% studenci), bez bliższego uzasadnienia.

Jest interesujące, że na podobne pytanie o związek emocjonalny z regionem także studenci wykazali się wyższym odsetkiem 72,3% (uczniowie 61,6%). Uczniowie podobnie jak i studenci są silnie powiązani ze swoimi miejscowościami niż z regionem. Wydaje się to zrozumiałe, gdyż dłużej w nich przebywają. Można sądzić, że związek emocjonalny ze swoją miejscowością jest związany z jakością i poziomem codziennego życia. Stąd w badaniach postawiliśmy pytanie dotyczące atutów miejscowości i regionu. W przypadku miejscowości wymieniliśmy kilka kategorii odpowiedzi, które mogą być traktowane jako atuty miejscowości. Wymieniono tu takie kategorie jak: *bezpieczeństwo, ciekawe atrakcje turystyczne, ciekawe miejsca rozrywki, dobra infrastruktura drogowa, dobra komunikacja, dobra służba zdrowia, dobre relacje sąsiedzkie, możliwości kształcenia się w wybranym zawodzie, spokój*.

Badani mieli przypisać im odpowiednie wartości (1-9). Okazało się, że odpowiedzi negatywne zdominowały ten ranking. Jedynie *poczucie bezpieczeństwa i dobre relacje sąsiedzkie* uzyskały wyższe wskaźniki, od pozostałych kategorii, których wskaźniki były stwierdzeniem faktu, że nie należą one do atutów ich miejscowości. Najniżej została oceniona służba zdrowia (zaledwie 19,4%) i możliwości kształcenia się w swoim zawodzie (19,1%) traktowane jako atuty. Najwyższe wskaźniki negatywne (odpowiedzi <raczej nie + zdecydowanie nie> będące zaprzeczeniem atutów: służba zdrowia – 53,6%; i dobra infrastruktura drogowa – 49,2%; możliwość kształcenia w wybranym zawodzie – 46,8%, ciekawe atrakcje turystyczne 46,6%. Ocena swoich miejscowości przez uczniów z perspektywy ich atrakcyjności jest bardzo krytyczna. Mimo dużego wysiłku gmin przygranicznych i wykorzystania środków unijnych ciągle warunki życia na pograniczu polsko-czeskim są trudniejsze niż w obszarach leżących w centrum regionu czy centrum Polski. Może to nie przypomina już gminy z piosenki kabaretu «Dudek» z lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku «Taka gmina» będącej synonimem zastój cywilizacyjnego, pustki i beznadziei, ale niektóre wskaźniki jakości życia w konsekwencji transformacji uległy pogorszeniu, zwłaszcza służba zdrowia i komunikacja.

W badaniach związanych z tożsamością wykorzystano Teorię Zachowań Tożsamościowych autorstwa Tadeusza Lewowickiego. Jej istotą są zachowania jednostek na pograniczu dotyczą one następujących obszarów. Wydaje się ona najbardziej obiecująca w badaniu tożsamości na pograniczach:

1. obejmuje losy historyczne danej grupy (narodu, społeczności), związek z terytorium i określoną grupą społeczną, poczucie odrębności i niezależność państwa czy grupy,

2. dotyczy odrębności kultury, języka, obyczajów, oświaty, a także religii, wyznania, światopoglądu, miejsca wychowania i oświaty w przekazie: tradycji, wiedzy o dorobku duchowym i materialnym,

3. dotyczy swoistej genealogii historycznej, kształtowania się pewnego zespołu cech grupy, świadomości typowych cech danej grupy,

4. związany jest kondycją gospodarczo-ekonomiczną, standardami życia, pozycją grupy (narodu) wynikającej z poziomem rozwoju cywilizacyjnego, zgromadzonym kapitałem, potęgą techniczną i technologiczną, także militarną.

5. dotyczy mechanizmów zachowań indywidualnych i społecznych (mechanizmów czy prawidłowości dostrzeganych w rozmaitych koncepcjach psychologicznych i socjologicznych).

6. obszar, który obejmuje złożone konteksty polityczne, światopoglądowe czy ideologiczne oddziałujące na życie ludzi i wyzwajające ich działania [4; 10].

Najwyższe wskaźniki wśród młodzieży polskiej i czeskiej otrzymały te same wartości:

**Rodzina, szczęście** – ranga I wśród młodzieży polskiej; ranga II wśród młodzieży czeskiej,

**Zdrowie** – ranga II wśród młodzieży polskiej; ranga I wśród młodzieży czeskiej;

**Spokój** – ranga III wśród młodzieży polskiej; ranga III wśród młodzieży czeskiej

**Wolność głoszenia własnych poglądów** – ranga IX wśród młodzieży polskiej, ranga III wśród młodzieży czeskiej.

Pozostałe wartości wśród polskiej i czeskiej różniły się rangami i odsetkiem wskazań.

Wśród młodzieży polskiej najniższe miejsce w rankingu zajęła wartość jaką jest **sukces i sława** (ranga XVI – 15,2% wskazań), natomiast wśród młodzieży czeskiej najniższą rangę uzyskała **wiara religijna** (ranga XIII – 4% wskazań). Przedostatnie miejsce w rankingu zajmuje **udział w życiu społeczno-politycznym**, wśród polskiej (ranga XV – 20,7% wskazań) i czeskiej (ranga XII – 7,5% wskazań). Taka postawa młodych ludzi może zastanawiać. Przyczyn takich zachowań może być wiele: koncentracja na sobie, na pokonywaniu osobistych problemów, krytyczna ocena życia społeczno-politycznego, brak zaufania do organizatorów tego życia., nikła oferta dla młodzieży w środowiskach, w których zamieszkują.

W kontekście tożsamości może dziwić stosunkowo niska ranga wartości jaką jest **pomyślność ojczyzny** wśród młodzieży polskiej (ranga XIII – 24,9% wskazań); wśród młodzieży czeskiej (ranga X, przy 8,5% wskazań) (tab. 3). Dotychczasowe rozważania pozwalają na odpowiedź jaka jest identyfikacja badanej młodzieży.

W badanej grupie wystąpiły różne rodzaje tożsamości: tożsamości narodowe (polska, czeska, niemiecka, rosyjska), tożsamość regionalna (śląska zarówno po stronie polskiej jak i czeskiej, (część młodzieży czeskiej mieszka na czeskim Śląsku Cieszyńskim) oraz morawska, walońska, «czechosłowacka» po stronie czeskiej) tożsamości ponadnarodowe (europejska i obywatel świata). Mamy tu do czynienia z tożsamościami rozproszonymi (3,3% młodzieży polskiej i 2,7% młodzieży czeskiej stwierdziło, że nie należy do żadnej z wymienionych grup).



To, że na badanym pograniczu występują inne tożsamości oprócz narodowych, nie należy się specjalnie dziwić. Przed II Wojną Światową na tym pograniczu mieszkali: Czesi, Niemcy, Polacy, Żydzi, Ślązacy, Morawianie. Na badanym pograniczu w wyniku wojny nastąpiło przerwanie ciągłości kulturowej.

Ludność niemiecka opuściła sama teren Opolszczyzny lub została wysiedlona w wyniku działalności komisji weryfikacyjnych, jeśli nie przyjęła narodowości polskiej. Po stronie polskiej do lat dziewięćdziesiątych XX w. nie uznawano na Opolszczyźnie mniejszości niemieckiej. Dopiero procesy demokratyzacji po 1989 roku doprowadziły do możliwości prawnego deklarowania mniejszości narodowych (mniejszość niemiecka) i etnicznych (Ślązacy). Pojawienie się nowych identyfikacji może świadczyć o otwartości uczniów jak i studentów «na obcych». Chodzi tu o identyfikowanie się głównie z «Europejczykiem» czy «Obywatelem świata». W rezultacie nastąpił niewielki wzrost deklaracji mówiących o «czuciu» się Europejczykiem w stosunku do badań przeprowadzonych w 1997 roku (wówczas deklarowało 4,04% uczniów szkół średnich, a w 2007 roku 5,2% do 6,9% w 2020 r. [4; 6]). Natomiast poczucie, że jest się Obywatelem świata wzrosło u uczniów z 5,5% w roku 1997 do 8,9% w 2020 r. Potwierdza to, że na pograniczach pojawiają się tendencje do tożsamości wielorakiej [4].

Należy zauważyć, że więcej jest deklaracji do tożsamości europejskiej i bycia obywatelem świata wśród polskiej młodzieży niż wśród czeskiej (różnice te nie jednak istotne statystycznie). Powiększanie się procentu młodzieży aspirującej do tożsamości europejskiej czy bycia obywatelem świata może wynikać z mody, może być także efektem przyjęcia Polski i Czech w EU i przystąpienie obu krajów do strefy Schengen, co stworzyło możliwości zwiedzania innych krajów, wymiany uczniów i studentów w ramach praktyk, możliwości podejmowania pracy, nauki poznania kultury, wyjazdów turystycznych.

To, że śląska identyfikacja regionalna występuje częściej wśród studentów (11%) niż uczniów (6,2%) w Euroregionie Pradziad, wynika z tego, że studenci pochodzili z północnych części Opolszczyzny, gdzie pozostało więcej osób ludności rodzimej. Natomiast uczniowie mieszkali głównie w dwóch przygranicznych powiatach: nyskim i prudnickim. Procent ludności rodzimej w powiecie nyskim po 1945 roku był znikomy.

Interesujące jest stwierdzenie dotyczące rozkładu tożsamości narodowej wśród uczniów ze względu na siedzibę szkoły. Najniższy odsetek deklarujących polską tożsamość narodową związany jest ze szkołami w Prudniku (69,0%), jest to konsekwencja tego, że wśród uczniów tych szkół był najwyższy procent, którzy wybrali tożsamość śląską (16,2%), w Glucholazach tylko 1,6%, a w Otmuchowie w ogóle nie wymieniono identyfikacji śląskiej. W badaniach podjęto także zagadnienie wyjazdów na stałe ze swego kraju za granicę w przyszłości.

Jest to kwestia ważna dla pogranicza polsko-czeskiego w Euroregionie Pradziad, gdyż o czym pręcej wspomniano, występuje tu ujemny przyrost naturalny i ponownie saldo migracji zewnętrznych jest ujemne. Badani decyzyje wyjazdu za granicę tłumaczą brakiem odpowiedniej pracy, niskimi zarobkami, brakiem mieszkań. Sygnał, że 48% młodych ludzi zamierza w przyszłości opuścić kraj, powinno skłonić władze lokalne do zabiegania poprawy jakości życia.

Problem wyjazdów za granicę dotyczy także młodzieży czeskiej, ale jego skala jest zdecydowanie mniejsza, gdy 16,6% uczniów polskich zamierza w przyszłości wyjechać za

granicę, to po drugiej stronie granicy zamierza to uczynić tylko 10%. Należy jednak uwzględnić fakt, że 35% polskich uczniów w obecnej chwili jeszcze nie wie, czy zostanie (przy 2% tych którym trudno ocenić wśród młodzieży czeskiej).

Wśród studentów w polskiej grupie zamierza pozostać w przyszłości w kraju 84,9%, natomiast w czeskiej 92,1%. Zapewne ta grupa ma już doświadczenia, przebywała zagranicą, niektórzy pracowali i przekonali się «że «nie wszystko złoto co się świeci», są silniej związani emocjonalnie z rodziną, krajem, część ma już rodziny (bo byli także badani studenci niestacjonarni), i zdaje sobie sprawę z trudności na jakie będą mogli napotkać i nie będzie można liczyć na pomoc rodziny.

**Zakończenie.** Przeprowadzone badania w ramach projektu pozwoliły na uchwycenie rodzajów identyfikacji występujących na pograniczu czesko-polskim, zarówno w jego polskiej, jak i czeskiej części. Młodzież jest związana emocjonalnie ze swoim miejscem zamieszkania jak i regionem.

Większy procent badanych uczniów i studentów polskich, a także czeskich deklaruje w większym stopniu związek ze swoją miejscowością niż z regionem. Wynika to zapewne z dłuższego pobytu w swojej miejscowości a w związku z tym lepszego jej poznania i ukształtowania się więzi emocjonalnej.

Mamy tu do czynienia z pograniczem stykowym, czego dowodem jest znikomy procent narodowości czeskiej po stronie polskiej (0,3%) i narodowości polskiej po stronie czeskiej (1,8%). Występują typowe mniejszości narodowe wśród uczniów i studentów. 76,05% uczniów i studentów łącznie deklaruje polską tożsamość narodową i 79,7% średnio deklaruje narodowość czeską młodzież z czeskiej strony pogranicza.

Pojawiły się także tożsamości regionalne (tożsamość Śląska) po stronie polskiej średnia 8,6% i 3,7% po stronie czeskiej. Po obu stronach pogranicza wystąpiły także tożsamości ponad narodowe – tożsamość europejska (średnia dla młodzieży polskiej 6,3%, oraz średnia 5% dla młodzieży czeskiej), oraz poczucie bycia Obywatelom świata (średnia dla młodzieży polskiej 6,95% i średnia 2,8% dla młodzieży czeskiej. Może to świadczyć o większej otwartości młodzieży polskiej na innych. Co w części można tłumaczyć na zdecydowanie niższym wskaźnikiem deklaracji chęci pozostania w przyszłości w Polsce (średnia dla młodzieży polskiej 30%) niż chęcią pozostania w przyszłości w Czechach (średnia dla młodzieży czeskiej 42,5%).

Korzystniejsze wskaźniki związane z tożsamością narodową i deklaracją pozostania w przyszłości w swoim kraju, w odniesieniu do młodzieży czeskiej, mogą wynikać z wyższych wskaźników jakości życia po czeskiej stronie Euroregionu Pradziad niż po stronie polskiej (w tym m.in. wyższa średnia płaca, lepsze usługi służby zdrowia, lepsze warunki rekreacji, lepsza komunikacja, większa troska o środowisko naturalne, większe szanse otrzymania mieszkania i pracy).

## LITERATURA

1. *Analiza sytuacji społecznej i gospodarczej obszaru Euroregionu Pradziad. Analiza społeczne a hospodarske situace na uzemi Euroregionu Praděd* (2019). Stowarzyszenie Gmin Polskich Euroregionu Pradziad. Informacje statystyczne. Cieszyn.

2. Černek, M., Heinz, M. (2020). Problemy tożsamości mieszkańców czesko-polskiego pogranicza w Euroregionie Beskidy. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. Jakość i styl życia oraz

plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Kraków.

3. Hulewicz, M. (2020). Potencjał społeczno-kulturowy polskiego pogranicza na przykładzie powiatów nyskiego i prudnickiego. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Kraków.

4. Jasiński, Z., Kozłowska, A. (red.) (1997). Tożsamość młodzieży na pograniczach. Opole.

5. Jasiński, Z., Lewowicki, T., Nikitorowicz, J.(red.) (2004) Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy. Opole.

6. Jasiński, Z. (2020). *Identyfikacja narodowa i regionalna mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego z perspektywy Euroregionu Pradziad*. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Kraków.

7. Kasperek, B. red. (2014), *Euroregiony pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn.

8. Kłóskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.

9. Kosowska-Rataj, J., Nycz, E. red. (2008). *Podmiotowość i tolerancja w społecznościach lokalnych pogranicza polsko-czeskiego. Subjektivita a tolerance v lokálních společenstvích v polsko-českém pohraničí*. Opole.

10. Lewowicki, T. red. (1994). Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.

11. Lewowicki, T., Jasiński, Z. (1998), *Potencjał społeczno-kulturowy regionu jako czynnik determinujący poczucie tożsamości i plany życiowe*. W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. (red.) Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy. Opole.

12. Łangowska-Marcinowska, K. (2020). *Zmiany w życiu codziennym mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego i ich aktywność społeczna*. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Kraków.

13. Nalepová, V. (2020). *Dynamika i kierunek zmian wskaźników jakości życia w regionie Morawsko-Śląskim po wejściu do UE*. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Kraków.

14. Navrátil, B. (2020). *Společno-kulturalny potenciál česko-polského pohranicja – spolupráca transgraniczna i wspólne euroregiony*. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Kraków.

15. Nikitorowicz, J. (2009). Edukacja regionalna i międzykulturowa. Warszawa.

16. «Nyski Rynek Pracy. Biuletyn Informacyjny Powiatowego Urzędu Pracy w Nysie» 2006, nr 1.

17. Śliwa, S. (2020). *Planu życiowe mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego w opinii uczniów i studentów z Polski*. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Kraków.

**Netografia:**

1. <https://nysa.praca.gov.pl/documents/157987/13468394/2020>. Analiza o sytuacji na rynku pracy 2020 (21.03.2021).
2. <https://www.bing.com/search?q=powiatowy+urz%C4%85d+pracy+w+prudniku,stopa+bezrobocia> (21.03.2021).
3. <https://www.infor.pl/wskazniki/glowny-urząd-statystyczny/186,428.Przecietna-stopa-bezrobocia> (21.03.2021).
4. euregio pl-cz (euroregions.org).

Микола ГАЛІВ

<https://orcid.org/0000-0001-7068-3124>

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0002-4969-052X>

(Дрогобич, Україна)

## ВПЛИВ ПОЛІТИКО-ІДЕОЛОГІЧНИХ КАМПАНІЙ В НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІЙ СФЕРІ СРСР НА УКРАЇНСЬКИЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ НАРАТИВ (1920 – 1980-ті рр.)

*The article analyzes the influence of political and ideological campaigns in the national and cultural sphere of the USSR on the Ukrainian historical and pedagogical narrative (1920 – 1980's). It is established that in the conditions of the policy of indigenization the authors of historical and pedagogical works emphasized the Ukrainian character of public education, emphasized the negative impact of Russification, Polonization. In the 1930s, in view of the struggle against «Ukrainian bourgeois nationalism», the notion of Ukrainianness in the works of educational historians became increasingly negative and the «unity of Ukrainians and Russians» was promoted more frequently, and positively assessed personalities of Ukrainian history who had ties with Russia. In the late 1930s, national discourse returned. In the studies of the history of education and pedagogy at that time, certain patriotic accents were gradually revived. In the conditions of «Zhdanovshchina» (second half of the 1940s) in the studies of Ukrainian historians of pedagogy there are discourses of struggle against inclination to the West, «rootless cosmopolitanism», ideas of «nationalist school» of M. Hrushevsky and at the same time sublime theses about pedagogy». In connection with the approaching 300th anniversary of the Pereyaslav Council in the works of researchers in the history of education and pedagogy, the emphasis on the «eternal friendship» of the Ukrainian people with Russia, «common roots» and so on. In the 1960s and 1980s, given the ideological myth of the creation of a «new historical community, the Soviet people», the historical and pedagogical narrative of Soviet scholars continued to express distinct emphasis on «friendship of peoples».*

**Keywords:** *communist ideology, indigenization, «Zhdanovshchyna», historical myth, Ukrainian historical and pedagogical narrative.*

Наукові дослідження у сфері гуманітаристики в Радянському Союзі були особливо залежні від політико-ідеологічних віянь та кампаній щодо «національного питання». Не винятком були й студії з історії освіти та педагогіки, автори яких впродовж усього існування СРСР змушені були вмонтовувати у свої праці відповідні пропагандистські, політико-ідеологічні сюжети. Традиційним для українського історико-педагогічного наративу радянської доби стало постійне підкреслення про реалізацію правлячою партією і урядом саме «ленінської національної» політики, незалежно чи йшлося про політику коренізації та її згортання, кампанію «ждановщини» чи політику «десталінізації».

Зокрема, в умовах **проведення політики коренізації**, яка в українських умовах отримала назву «українізації», чимало авторів історико-педагогічних праць наголошу-

вали на негативному впливі зросійщення – «русифікації» українського та інших народів колишньої Російської імперії. Так, Я. Ряпо у 1927 р. писав про розв'язання в СРСР національного питання. Переведення школи на рідну мову навчання дослідник зарохував до тих історичних явищ, які творили історичну добу радянської школи у перше десятиліття після Жовтневої революції. «Усувається спадщину царської русифікації, відроджується українська культура й міцніє, завдяки їй, вплив радянської влади серед трудящих мас, особливо на селі. Перед нашими очима йде успішне культурне розкращення не тільки українського народу, а й усіх національних меншостей на території УСРР» [20, 7], – писав Я. Ряпо, назвавши часи коренізації «величезним історичним переломом». Описавши успіхи українізації, дослідник запевнив, що могутній ріст української культури в радянській Україні забезпечено [20, 107].

Історик Г. Жураківський у праці про основи освітньої діяльності старої Київської громади (1930) поставив зросійщення на один щабель з колонізацією. Змальовуючи становище української нації в середині XIX ст., учений писав: «Із заходу насувається польонізація. З півночі – русифікація. За часів Бібікова ці дві сили, що до цього часу мали власні «сфери впливів», зіткнулися. Формально переміг Бібіков, а по суті – процес польонізації Правобережжя не припинявся. Для української справи ці дві сили були однаково чужі як у клясовому, так і в національному розумінні» [11, 135].

Саме під впливом політики українізації автори історико-педагогічних праць відверто заговорили про формування української національної самосвідомості у минулому. Зокрема, Г. Жураківський у згаданій праці про освітню діяльність Київської громади, присвятив увагу українському студентству Київського університету. Учений підкреслив, що з середини XIX ст. воно ступило «на шлях поглибленої боротьби, насамперед, за власну національну самосвідомість, а далі й за таку саму самосвідомість широкого оточення». Більше того, він заявив, що «традиції національної самосвідомості ніколи не погасали остаточно на Україні» **[Ошибка! Источник ссылки не найден., 131]**. Наголосивши на наявності української стихії в Київському університеті, яка грала свою роль поряд з польськими та російськими урядовими впливами, дослідник відзначив: «Ріст національної української самосвідомості значною мірою був той фермент, що прискорив процес кристалізації українського студентства» [11, 134].

Помітнішими були й спроби піднести статус української мови як мови трудового народу. Специфічно це проявилось у праці Г. Григоровича про освіту на Буковині. Ведучи мову про переслідування української школи у цьому краї на початку 1920-х рр., автор, стверджує, що румунські інспектори «гасали по краю і душили б і л ь - ш о в и ц ь к у м о в у ! » (виділено Г. Григоровичем. – Авт.) [5, 134]. Цим автор, мабуть, не просто хотів підкреслити, що українську мову румуни називають більшовицькою, а те, що українське-національне і більшовицьке поєдналося в єдине ціле (хай навіть в очах ворогів-румунів).

У зв'язку зі згортанням українізації у 1930-х рр. у працях дослідників історії освіти і педагогічної думки з'явився акцент на зросійщенні під претекстом інтернаціоналізму. Так, М. Григор'єв цитував відому марксистську тезу про відсутність батьківщини у робітників. Транслюючи ідеологічні постулати, дослідник зазначав, що національна відокремленість і протилежність інтересів різних народів уже тепер зникають через розвиток буржуазії і всесвітнього ринку. А панування пролетаріату ще більше при-

скорить їхнє зникнення. Зі зникненням класового антагонізму всередині націй зникнуть і ворожі взаємини поміж націями [3, 14].

З огляду на **нападки на «український буржуазний націоналізм»** поняття українськості у середині 1930-х рр. набуває все більш негативного змісту. А. Хвиля у статті про Т. Шевченка (1935), зокрема, відзначив: «На допиті в 3-му відділі «єго імператорського величєства канцєлярії» всі українські Куліші, Білозерські, Костомарови та ін. впали навколішки перед катами трудящих мас і визнали за свій ідеал силу і міць імператорської Росії. Всі вони відхрещувалися від Шевченка і клялися у вірності Миколі І» [23, 5]. Підкрєслєння українськості зазначєних членів Кирило-Мефодіївського братства виявляли не так національні, як політичні погляди автора й були зроблені на вимогу політичного моменту, коли згорталася українізація і все українське за змістом (а не за формою) вважалося ворожим, буржуазним.

Під впливом радянської національної політики та відповідної ідеології автори історико-педагогічних праць усе частіше **підкрєслювали єдність українців і росіян**, а позитивну оцінку надавали тим процесам, явищам, ідеям і особистостям української історії, які мали зв'язок з Росією. Так, уже згаданий А. Хвиля усіляко підкрєслював зв'язки Т. Шевченка з російськими «революціонерами-демократами» М. Чернишевським, М. Добролюбовим та іншими, відзначав що український поет виступав з ними «єдиним фронтом» [23, 6]. Протиросійські вислови Т. Шевченка подав в ідеологічно правильному форматі: Т. Шевченко «був проти царської Москви, проти тієї Москви, яка гнітила і російські, і українські трудящі маси. Він був проти царя, проти панів» [23, 7]. Мабуть, маючи на меті уникнути підозр в українському націоналізмі, А. Хвиля наголосив, що трудящі маси колишньої Росії здобули перемогу «не під прапором Шевченка, а під прапором пролетаріату, кєрованого партією Леніна-Сталіна», а «Радянська Україна як складова частина великого Союзу Рад, перетворєна на справді квітучу країну» [23, 8].

Наприкінці 1930-х рр. відбулося **повернення національного дискурсу** до політики пам'яті радянської держави, а відтак і науково-історичного наративу. Проявом цього стали п'єса О. Корнійчука «Богдан Хмельницький», святкування 125-річчя від дня народження Т. Шевченка, патріотичний фільм І. Савченка «Богдан Хмельницький», низка літературних творів на козацьку тематику й зрештою теза про «великий український народ», котра набула поширення в радянських засобах масової інформації у зв'язку з приєднанням західноукраїнських земель у 1939 р. [10, 47–54].

Цікаво, що поверненню українських національних акцентів до наукової та публіцистичної думки сприяла й опанування та трансляція радянськими властями у другій половині 1930-х рр. дореволюційних націоналістичних тез про «великий російський народ». У 1936 р. газета «Правда» спочатку вжила поняття «перший серед рівних», а вже наступного року з'явилося глорифікувальну категорію «великий російський народ» [30, 139]. Ще на початку 1939 р. М. Кругляк опублікував у журналі «Комуністична освіта» статтю, в якій підносив «вільнолюбивий героїчний російський народ» [16, 83]. У 1941 р. поняття «великий російський народ» в одній зі своїх історико-педагогічних статей ужив С. Збандуто [14, 39].

У радянському наративі поступово відроджуються дореволюційні патріотичні акценти, що також відбулося на статті М. Кругляка. Виявом цього стали оцінки діяльності

деяких монархів, зокрема Петра I. Його дії називалися прогресивними, спрямованими на подолання відсталості Росії [16, 88–89]. Патріотизм як цінність повертають до суспільного дискурсу, що відновило в історико-педагогічному наративі відповідні наголоси. Зокрема, В. Дем'яненко, ведучи мову про М. Пирогова, узявся вихвалити патріотизм педагога, котрий, за словами автора, «...гаряче любив свою батьківщину і російський народ, любив їх здоровим почуттям; йому чужою була вузькість і національна обмеженість...» [8, 54].

У сфері українсько-російських відносин ідеологічна лінія спрямовувала вчених до підкреслення споконвічної дружби двох народів, телеологічного спрямування української історії (закономірним результатом розвитку українського народу вважалось об'єднання з російським народом), представлення російського народу як рятівника свого «меншого брата» від поневолення. Зокрема, С. Чавдаров у статті про минуле шкільництва на західноукраїнських землях (1939) запевняв: «У важкій боротьбі з польською шляхтою український народ звертав свої погляди до єдинокровних братів по той бік Збруча. Поет Федькович, великий поет і учений Західної України Іван Франко і багато інших відчували гарячі симпатії до російського народу, до російської культури. Але їх брати – російський і український народи – самі були пригнічені царизмом в імператорській Росії» [24, 22].

Повернення до національного дискурсу при збереженні класових візій змушувало авторів писати цілковиті нісенітниці. Той же ж С. Чавдаров, розуміючи, що у 1939 р. почалася радянсько-польська війна, намагався традиційно знайти у ворожій країні експлуатований клас. Він зауважив: «Трудяща молодь Польщі ненавиділа свою державу, пригнічувачів народу, ненавиділа польську школу» [24, 29]. І звісно ж, проголошував, що радянський народ подасть найширшу допомогу в справі створення умов, що забезпечують шляхи зростання освіти і культури [24, 29].

Проте політико-ідеологічна кампанія з часткової реабілітації національної історії була обмеженою та, як зауважив В. Яремчук, співіснувала з подальшим розгортанням ідеології російської величі. Вона була припинена вже 1944 р., коли політичних цілей Кремля було досягнуто [30, 146]. У роки «ждановщини» – політико-ідеологічної кампанії в СРСР (1946 – 1949), спрямованої на критику космополітизму, націоналізму, орієнтації на західні цінності і візії, відбулося повернення до лінії жорсткого російськоцентризму.

**Боротьба зі схиланням перед Заходом**, яка розгорнулася в той час, спонукала дослідників історії навіть у поглядах вітчизняних педагогів знайти протистояння цим «гріхам». Зокрема, С. Чавдаров у 1946 р. запевняв, що К. Ушинський «...добре розумів інтернаціоналізм науки і готовий був використовувати все найкраще, все передове зі світової науки. Але він ніколи не плазував ні перед чим іноземним тільки тому, що воно іноземне» [27, 20]. Навіть після згортання «ждановщини» цей дискурс продовжував панувати в історіографії історії освіти та педагогіки. Так, М. Григор'єв, аналізуючи педагогічні візії М. Чернишевського (1953), запевняв, що філософське мислення останнього було цілком оригінальним, вільним від запозичень філософських концепцій Заходу. На його думку, М. Чернишевський продовжував і розвивав «лінію російської матеріалістичної філософії», яку започаткували і провадили М. Ломоносов, О. Радіщев, В. Белінський, О. Герцен. Автор підносив критику російським «революцій-



ним демократом» ідеалістичної філософії Г. Гегеля та ставив його «на голову вище від тогочасних західноєвропейських соціалістів-утопістів» [4, 20]. На початку 1954 р. в одній із історико-педагогічних статей С. Чавдаров говорив про наявність у «певний час» серед педагогів «низькопоклонства перед буржуазною наукою» та ігнорування досвіду передових радянських шкіл і педагогів [26, 21].

У 1948 р. С. Чавдаров підносив ідеї А. Жданова щодо **боротьби з «безрідним космополітизмом»** [25, 7]. Позитивним уважав те, що цей партійний діяч «піднімав на глум» різні новаторські буржуазні педагогічні теорії, а саме дальтон-план, бригадно-лабораторний метод. Загалом, на думку професора, виступи А. Жданова з питань літератури і мистецтва допомогли письменникам, композиторам, учителям і всім «працівникам ідеологічного фронту» усвідомити всю глибину рішень ЦК ВКП(б) з ідеологічних питань, зрозуміти їх як вияв «батьківського піклування» партії про те, щоб усунути всі перешкоди для розвитку радянської культури [25, 8].

У 1949 р. в редакційній статті журналу «Радянська школа» з красномовною назвою «За більшовицьку партійність у педагогіці» різко критикувався космополітизм у зазначеній науці. «Космополіти в педагогіці з шкіри лізуть, щоб довести, що радянська педагогіка – спадкоємець і носій буржуазних педагогічних ідей. Космополіти не хочуть розуміти, що радянська педагогіка є принципіально новою наукою виховання...», [12, 3] – заявили редактори. Особливу увагу присвячено зборам в АПН РРФСР, на яких «було викрито немало фактів проникнення космополітичних ідей в педагогічні науки», зокрема в історико-педагогічні праці Є. Мединського та Г. Жураківського. Відтак наголошувалося, що серед наукових працівників педагогіки дуже слабо розвинута гостра більшовицька критика і самокритика [12, 4].

Для авторів історико-педагогічних праць важливим стало підкреслення негативно-го ставлення до буржуазної, західної педагогіки. М. Ніжинський у студії про педагогічні погляди А. Макаренка особливо наголошував, що радянський педагог «горів ненавистю до ворогів радянського устрою, до всього чужого, буржуазного, до всього наносного й шкідливого» [17, 15]. На його думку, сучасні космополіти паплюжать найкращі досягнення «нашої країни, наших чудових радянських людей» і плазують навколішках перед «наскрізь прогнилою буржуазною культурою, яка перебуває в стані маразму й розтління» [17, 16]. У дусі часу М. Ніжинський взявся викривати «махрового космополіта» Я. Резніка, який опублікував низку психолого-педагогічних статей у 1945 – 1946 рр. й був обвинувачений у схиланні перед західною педагогікою та психологією. Автор назвав його «лакей американської буржуазії», а вчене звання Я. Резніка («професор») узяв у лапки [17, 19].

В умовах «ждановщини» українські історики освіти і педагогіки намагалися конструювати образ педагогів минулого як ревних борців з космополітизмом та західною культурою. Таким, для прикладу, постає Т. Шевченко в статті С. Чавдарова (1949). Автор підкреслив, що видатний поет «віддавав рішучу перевагу» творам російської літератури перед творами літератури іноземної, мав невисоку думку про твори Ежена Сю, Шатобріана, Дюма, «набагато вище від яких він цинив Гоголя, Салтикова-Щедріна і взагалі російських письменників» [29, 33]. Дослідник побачив у поглядах Т. Шевченка непримиренність до західних впливів, до обрання «середнього шляху», висміювання гломанів і германофілів [29, 35]. Квінтесенцією його наративу стала думка, що корені

педагогічних ідей Т. Шевченка не у впливах західноєвропейських авторів, а в його «революційно-демократичному світогляді, в єдності його поглядів з поглядами Герцена, Белінського, Добролюбова, Чернишевського» [29, 35–36].

Складовою частиною «ждановщини» в Україні була **критика ідей «націоналістичної школи» М. Грушевського**. Свій відбиток ця кампанія знайшла і в історико-педагогічних працях. Зокрема, О. Дзеверін у рецензії на дослідження львівського науковця Г. Паперної про педагогічні погляди І. Франка дорікнув авторці за неправильне бачення класових сил в Галичині, зокрема протиставлення українського селянства лише польським землевласникам. «Тут безсумнівно виявився уїдлиний вплив ідейок з гнилої буржуазно-націоналістичної концепції М. Грушевського» [9, 60–61], – констатував О. Дзеверін. На його думку, Г. Паперна, «розглядаючи настанови Ів. Франка антиісторично, поза часом і простором, прямо пропагує неправильну і шкідливу думку про те, що основи «національної і гуманної» освіти заклав ніхто інший як... М. Грушевський» [9, 61]. Жодного посилання на таке начебто пропагування О. Дзеверін не зробив, але взявся протиставляти І. Франка М. Грушевському.

Учений запевнив, що схвальний відгук видатного письменника про роботу Наукового товариства імені Т. Шевченка у 1897 р. був випадковим. «Відомо, – зауважив О. Дзеверін, – що в 1897 р. Франко попросту ще не зміг розібратися в шкідливій антинародній функції, яку відіграла та «духова страва», що її розпочав варити у Львові М. Грушевський...» [9, 61]. І водночас наводив слова хворого (у 1912 р.) І. Франка про «Ф а л ь ш и в і історичні конструкції проф. М. Грушевського» (виділено О. Дзеверінім. – Авт.) [9, 61]. Поставивши запитання, чому Г. Паперна не навела «хоч би цих давно відомих слів Франка про Грушевського», дослідник відповів на нього риторичним питанням: «Хто їй, замість цього дав право пропагувати грушевщину, хоч би і в прихованій формі?» [9, 61]. Відзначимо, що осуд поглядів і наукових студій М. Грушевського стали невід'ємним атрибутом праць українських радянських істориків освіти та педагогіки у наступні десятиліття. Зокрема, В. Смаль (1966) писав про «буржуазного націоналіста Грушевського», якому протиставляв І. Франка як Великого Каменяря [21, 145].

Загроза обвинувачень в ідеологічних ухилах змушувала українських дослідників історії освіти і педагогіки вводити до свого нарративу **піднесені відгуки про «велику російську культуру та педагогіку»**. Зокрема, О. Дзеверін у рецензії на монографію Г. Паперної (1946) підкреслював, що І. Франко у своїх настановах про освіту і виховання виступив як щирий друг і послідовник «самої передової, самої демократичної російської педагогічної культури», а відтак піклувався про розвиток в конкретних умовах Галичини «передових ідей великої російської педагогіки» [9, 60]. Звісно, означення російської педагогіки як «самої передової» і «великої» належали радянському дослідникові, а не І. Франкові.

Слова Й. Сталіна про «великий російський народ» та його роль у перемозі над нацизмом тиражувалися у працях істориків освіти і педагогіки. Професор С. Чавдаров, подаючи 1947 р. нарис історії радянської школи за попередні тридцять років, писав про згуртування «навколо найвидатнішої нації, навколо великого російського народу» [28, 29–30]. Учений повторив ідеологічне кліше: «...великий російський народ першим скинув з себе експлуататорське ярмо і показав усім народам Росії шлях до соціалізму,

до будівництва нового життя, без поміщиків і капіталістів» [28, 31]. У його праці бачимо й звеличення російських діячів царської епохи: «Славетний російський просвітитель О. Радіщев...», «Великі сини російського народу Добролюбов, Чернишевський, Ушинський та інші...» [28, 38].

Одним із результатів національної політики державно-партійного керівництва Радянського Союзу стало акцентування **міфу спільної вітчизни**. У працях істориків педагогіки це проявилось у відсутності бачення в минулому чітких кордонів між українською і російською школою та педагогікою. Зокрема, С. Чавдаров в одній із праць наголосив, що ідеї К. Ушинського живили педагогічну діяльність І. Ульянова, В. Водовозова, І. Стоюніна, М. Бунакова, Д. Тихомирова, В. Вахтерова, Б. Грінченка, Х. Алчевської і багатьох інших «видатних представників вітчизняної педагогіки» [27, 23]. Як бачимо, до вітчизняної педагогіки С. Чавдаров зарахував спочатку російських, а потім українських педагогів. Тож цілком закономірно була заява вченого, в якій додаємо упривнення ідеологічно вибудованого міфу про дружбу народів СРСР: «Ми відзначаємо пам'ять Ушинського в дні, коли з особливою силою торжествує непорушна дружба нашого великого російського й українського народів. К.Д. Ушинський чудово уособлює цю єдність і братерство їх. Це ж він називає себе водночас і українцем, і росіянином. Україну, Київ він назвав своєю батьківщиною. Але для нього було миле й дороге не тільки слово російське, а й слово українське, не тільки пісня російська, а й українська. Їх спільна історія. Чи треба сперечатися, чий це педагог – російський чи український. Сперечатись нічого. Він в однаковій мірі і російський, і український педагог. Більше того, він – педагог всіх народів нашої Вітчизни. Він наш, рідний, великий вітчизняний педагог» [27, 23]. Прикладів подібних трактувань можна наводити чимало, оскільки їх фундаментом була ідеологічна система Радянського Союзу.

У працях істориків педагогіки неодмінно схвалювалася національна політика комуністичної партії і держави. С. Чавдаров у 1947 р. наголосив на такому її результаті як доступ до освіти рідною мовою. Учений розкритикував політику насильної русифікації, яка начебто «являла собою складову частину політики соціального гноблення народних мас. Це була політика дворянства та великої буржуазії» [28, 38]. Згадавши про неписьменних таджиків і киргизів, які в роки радянської влади вчаться в школах, С. Чавдаров пропагандистськи заявив: «Багато народностей старої Росії ніколи не мали своєї письменності, своєї азбуки. Все це дала їм Радянська влада. Діти мордовців, башкирів, чувашів та інших радянських народів вчаться своєю рідною мовою» [28, 39].

Ідеологічні підходи щодо українсько-російських стосунків привели до популяризації в історико-педагогічних текстах слів В. Леніна: «При єдиній дії пролетарів великоруських і українських вільна Україна м о ж л и в а , без такої єдності про неї не може бути й мови» (виділено С. Чавдаровим. – Авт.) [28, 39]. С. Чавдаров з цього приводу у 1947 р. заявив, що цей «мудрий висновок» блискуче ствердила історія, бо тільки спільна з російським народом та за його «братерською допомогою» боротьба проти поміщиків і капіталістів, іноземних загарбників могла забезпечити свободу й незалежність українського народу, дати йому свою радянську державність. Самовіддана братерська допомога «великого російського народу» та інших народів СРСР, за словами професора, врятувала український народ від німецького рабства. Лише з їх допомогою

і лише в межах СРСР могло здійснитися об'єднання всіх українських земель в єдину українську радянську соціалістичну державу [28, 39–40]. Остання думка дала підстави С. Чавдарову стверджувати, що творці Радянської Росії В. Ленін і Й. Сталін були творцями і Радянської України [28, 40].

У зв'язку з наближенням 300-ї річниці з дати проведення Переяславської ради та укладення українсько-російської угоди посилилися акценти на «віковічній дружбі» українського народу з російським, «спільному корінні» тощо. У вересні 1953 р. в журналі «Радянська школа» з'явилася стаття О. Іванова про історичне значення «возз'єднання» України з Росією. Автор, підкресливши дружбу двох народів, писав про «єдність історичної долі російського і українського народів, їх спільну віковічну боротьбу з внутрішніми і зовнішніми ворогами, неоціненну допомогу, яку подавали народи Росії українському народові» [15, 20]. І звісно ж, пролунала російськоцентрична ідеологічно сконструйована теза про народ-месію: «На протязі своєї багатовікової історії російський народ відігравав велику роль у створенні передової культури народів нашої країни. В силу історичних обставин на його долю випала прогресивна справа об'єднання багатьох національностей в єдину централізовану державу і подання допомоги іншим братнім народам у боротьбі за свою свободу і незалежність» [15, 20].

Політико-ідеологічна кон'юнктура 1930 – 1950-х рр. лягла в основу «Тез про 300-річчя возз'єднання України з Росією (1654 – 1954 рр.)», затверджених ЦК КПРС. Як зазначає В. Яремчук, їх головна ідея – твердження про виняткову роль і «величезне значення дружби з великим російським народом» на всіх етапах українського минулого. «Тези» пропонували науковцям дивитися на хід української історії з позицій «тісних історичних зв'язків українського народу з російським народом», а не з погляду соціально-економічного розвитку та класової боротьби, як би мало бути відповідно до марксистської інтерпретації історії. Показово, що сам термін «класова боротьба» в документі не трапляється жодного разу [30, 155].

Уже в історико-педагогічній статті Г. Пінчука (1954) здійснено спробу викласти схему історії освіти та педагогіки в Україні відповідно до «Тез». Початок освіти в Україні та Росії, російської і української педагогічної думки автор виводить «з єдиного кореня» – давньоруської народності, яка створила давньоруську державу – Київську Русь. Наступні здобутки у сфері шкільництва та педагогічної думки України (поява першої граматики слов'янонурської мови М. Смотрицького, поширення писемності через братські школи, книгодрукування, виникнення Київської колегії-академії та ін.) дослідник чітко прив'язує до російського чинника, бо ж успіх цих процесів «забезпечувався постійною увагою і підтримкою з боку Російської держави ще до возз'єднання України з Росією». Услід за «Тезами», згадавши про соціальний і національний гніт польських магнатів і єзуїтів, автор дійшов до «возз'єднання» України з Росією як «поворотного етапу і в розвитку школи на Україні». Надалі автор розгортає думку про великий вплив російських заходів XVIII ст. на «розвиток освіти на Україні»: «гражданський» алфавіт, організація світських шкіл, створення Академії наук, діяльність М. Ломоносова та О. Радіщева, яка, ну звісно ж, «мала велике значення для розвитку української культури». Звідси і думка про науково-педагогічну діяльність та ідеї Г. Сковороди як свідчення «єднання зусиль російського і українського народів у боротьбі за демократизацію освіти у XVIII столітті». Згідно з «Тезами» висвітлено діяль-

ність Т. Шевченка, який вів боротьбу у «тісному єднанні» з російськими «революційними демократами». Розгорнуто композицію про виступи російських «революціонерів демократів» на захист права українського народу здобувати освіту рідною мовою. Автор наголошував на «вирішальному значенні» для розквіту народної освіти українського і російського народів діяльності російського пролетаріату і Комуністичної партії. Піднесеним описом розвитку народної освіти в Україні, у тому числі й на «возз'єднаних» у 1939 р. західноукраїнських землях [19, 3–12] автор завершив свій ідеологічний виклад розвитку історії педагогіки України. Репрезентацію головних положень «Тез» бачимо і у виданих 1954 р. наративах М. Даденкова [6], П. Пелех [18], О. Астряба [1], І. Дем'янчука [7], О. Бабенка і Є. Сульженка [2], С. Чавдарова [30] та багатьох ін. У наступні роки й десятиліття ідеологічна догматика «Тез» зберігала свій вплив на український історико-педагогічний наратив радянської доби.

У 1960 – 1980-х рр., з огляду на **ідеологічний міф про витворення «нової історичної спільноти – радянського народу»**, в історико-педагогічному наративі науковців радянської доби надалі продукувалися виразні акценти на «дружбі народів». Учені почали дошукуватися прикладів цієї дружби, зокрема у сфері минулого освіти та педагогічної думки. Проявом вказаної тенденції стала, наприклад, стаття В. Заслуженюка (1973), де автор намагався показати, як відбувалося виховання радянських учнів у душі «дружби народів СРСР» у міжвоєнний період. Крім традиційного славослів'я на честь «ленінської національної політики», вчений доводив, що комуністична партія у той час виховувала глибокі почуття патріотизму і дружби народів [13, 20]. У такому ж душі написана стаття В. Фарфоровського (1975) [22]. Поняття «патріотизму» та «інтернаціоналізму» у дискурсі зазначених авторів надто вже «діалектично» доповнювали одне одного.

Отже, традиційним для українського історико-педагогічного наративу радянської доби (1920-ті – 1980-ті рр.) стало постійне підкреслення про реалізацію правлячою партією і урядом саме «ленінської національної» політики, незалежно чи йшлося про політику коренізації та її згортання, кампанію «ждановщини» чи політику «десталінізації». В умовах проведення політики коренізації, яка в українських умовах отримала назву «українізації», чимало авторів історико-педагогічних праць наголошували на негативному впливі зросійщення, колонізації. Проте у 1930-х рр., з огляду на традиційне шельмування «українського буржуазного націоналізму», поняття українськості у працях істориків педагогіки набуває все більш негативного змісту й частіше підноситься «єдність українців і росіян», а позитивна оцінка надається тим процесам, явищам, ідеям і особистостям української історії, які мали зв'язок з Росією. Наприкінці 1930-х рр. відбулося повернення національного дискурсу до політики пам'яті радянської держави, а відтак і науково-історичного наративу. У радянських історико-педагогічних дослідженнях того часу поступово відроджуються певні дореволюційні патріотичні акценти. В умовах «ждановщини» (друга половина 1940-х рр.) в студіях українських учених з історії педагогіки з'являються дискурси боротьби зі схиланням перед Заходом, «безрідним космополітизмом», ідеями «націоналістичної школи» М. Грушевського й водночас піднесені тези про «велику російську культуру та педагогіку», чергова актуалізація міфу спільної вітчизни для українців і росіян. У зв'язку з наближенням 300-ї річниці з дати проведення Переяславської ради та укладення

українсько-російської угоди в працях українських істориків освіти і педагогіки посилилися акценти на «віковичній дружбі» українського народу з російським, «спільному корінні» тощо. У 1960 – 1980-х рр., з огляду на ідеологічний міф про витворення «нової історичної спільноти – радянського народу», в історико-педагогічному наративі науковців радянської доби надалі продукувалися виразні акценти на «дружбі народів». Поняття «патріотизму» та «інтернаціоналізму» у студіях істориків педагогіки химерно, гротескно доповнювали одне одного.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Астряб О.М. Викладання математики в Росії та на Україні в XVII – XVIII століттях. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1954. № 5 (травень). С. 37–43.
2. Бабенко О.К., Сульженко Є.М. Російсько-українські зв'язки в методиці викладання фізики. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1954. № 6 (червень). С. 38–44.
3. Григор'єв М. Маркс про культуру, освіту і виховання. *Комуністична освіта: науково-педагогічний журнал*. 1933. № 4. С. 8–16.
4. Григор'єв М.О. Педагогічні погляди М. Г. Чернишевського. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1953. № 8 (серпень). С. 23–26.
5. Григорович Г. Освіта на Буковині. *Шлях освіти / Путь просвещения: Педагогический журнал*. 1926. № 1 (45). С. 130–137.
6. Даденков М.Ф. Школа на Україні в XVI – XVII століттях у боротьбі народу за возз'єднання України з Росією. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1954. № 5 (травень). С. 25–32.
7. Дем'янчук І.Л. Братнє єднання культур російського і українського народів. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1954. № 6 (червень). С. 10–19.
8. Демьяненко В. Общественно-педагогическая деятельность Н.И. Пирогова в Одессе. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики / Ответственный редактор проф. С. Ф. Збандуто*. Одесса, 1941. Т. II. С. 51–77.
9. Дзеверін О.Г. Про брошуру Галини Паперної «Іван Франко про народну освіту». *Радянська школа. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1947. № 3 (травень-червень). С. 60–64.
10. Єкельчик С. Імперія пам'яті. Російсько-українські стосунки в радянській історичній уяві. Київ: Критика, 2008. 303 с.
11. Жураківський Г. До питання про джерела освітньої діяльності старої Київської Громади. *Записки Київського інституту народної освіти*. 1930. Кн. IV. С. 125–136.
12. За більшовицьку партійність у педагогіці [редакційна стаття]. *Радянська школа. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1949. № 2 (березень-квітень). С. 1–5.
13. Заслуженюк В.С. Виховання учнів у дусі дружби народів СРСР (20–30-і роки). *Радянська школа. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1973. № 6 (червень). С. 15–20.

14. Збандуто С.Ф. Педагогические идеи А.М. Горького. *Труды Одесского государственного университета. Сборник кафедры педагогики / Ответственный редактор проф. С.Ф. Збандуто. Одесса, 1941. Т. II. С. 5–40.*
15. Иванов О.О. Историчне значення возз'єднання України з Росією. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1953. № 9 (вересень). С. 19–28.*
16. Кругляк М. Політичне виховання на уроках історії. *Комуністична освіта: орган Народного комісаріату освіти УРСР. 1939. № 2. С. 83–91.*
17. Ніжинський М.П. Радянський патріот А.С. Макаренко в боротьбі з буржуазною педагогією. *Радянська школа. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1949. № 2 (березень-квітень). С. 15–21.*
18. Пелех П.М. Російсько-українське єднання в розвитку вітчизняної психології. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1954. № 5 (травень). С. 33–36.*
19. Пінчук Г.П. Значення возз'єднання України з Росією для розвитку освіти на Україні. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1954. № 2 (лютий). С. 3–18.*
20. Ряппо Я.П. Народня освіта на Україні за десять років революції. Харків: Державне видавництво України, 1927. 127 с.
21. Смаль В.З. Педагогічні ідеї Івана Франка. Київ: «Радянська школа», 1966. 187 с.
22. Фарфоровський В.П. Розвиток теорії і практики патріотичного та інтернаціонального виховання учнів у школах Української РСР (1917 – 1941 рр.). *Радянська школа. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1975. № 2 (лютий). С. 34–40.*
23. Хвиля А. Т.Г. Шевченко. *Комуністична освіта: науково-педагогічний журнал. 1935. № 2. С. 5–8.*
24. Чавдаров С. Школа в Західній Україні. *Комуністична освіта: орган Народного комісаріату освіти УРСР. 1939. № 11. С. 21–29.*
25. Чавдаров С.Х. А.О. Жданов про завдання ідейного виховання радянської молоді. *Радянська школа. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1948. № 5 (вересень-жовтень). С. 3–9.*
26. Чавдаров С.Х. В.І. Ленін про значення досвіду. *Радянська школа. Науково-педагогічний журнал. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1954. № 1 (січень). С. 19–25.*
27. Чавдаров С.Х. К.Д. Ушинський – великий педагог нашої Батьківщини. *Радянська школа. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1946. № 1–2 (січень-квітень). С. 16–24.*
28. Чавдаров С.Х. Найдемократичніша в світі школа. *Радянська школа. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1947. № 5 (вересень-жовтень). С. 29–49.*
29. Чавдаров С.Х. Педагогічні погляди Т. Г. Шевченка. *Радянська школа. Орган Міністерства освіти УРСР. Київ, 1949. № 2 (березень-квітень). С. 29–36.*
30. Чавдаров С.Х. Російсько-українські зв'язки у розвитку вітчизняної педагогіки. Київ: Тов-во для поширення політичних та наукових знань Української РСР, 1954. 59 с.

31. Яремчук В. Українська історіографія: суспільно-політична історія: посібник. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. 288 с.



**Тетяна КОРОЛЬОВА**  
<https://orcid.org/0000-0003-3441-196X>  
**Олена ВЕЛІЧЕНКО**  
<https://orcid.org/0000-0002-8349-5621>  
(Одеса, Україна)

## **ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ЗАБАРВЛЕННЯ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕКЛАДАХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

*As the title implies the article describes problems of saving of the national colour in literary translation of novel «Memoirs of a Geisha» by Arthur Golden and its translation into Ukrainian by Daria Ostrivskaya. The categories of nationally marked lexicon and the ways of its translation were analyzed. The problem of nationally marked vocabulary presentation in translation demonstrated the main operations used by the translator: transliteration, transcription, commentary, approximate translation, calking, and concretization.*

**Key words:** national identity, specific vocabulary, fiction translation, transliteration, transcription, translator's comment.

Сьогодні, коли міжнародна комунікація зростає з кожним днем, проблема толерантності і розуміння іншомовної культури стає особливою гострою. Адекватна передача національно маркованих одиниць потребує вдосконалення знань перекладача щодо будь-якої культурологічної особливості суспільства, його національну своєрідність [2, 4, 6, 10].

Доволі часто перед перекладачем художнього твору постає питання щодо можливості передачі національного колориту таким, яким він є в тексті оригіналу. Зрозуміло, що збереження національної своєрідності першотвору є завданням надзвичайно складним. Перекладний варіант твору не може втрачати своєрідність, але водночас має бути зрозумілим читачеві іншої країни. Розуміння читачем тексту перекладу напряму залежить від того, чи розуміє читач культуру нації вихідного тексту. Завданням перекладача є не тільки адекватний переклад вихідного тексту, а й відтворення національної своєрідності оригіналу, ідеї та головної думки автора першотвору [2, 142]. Знання історії країни, найвідоміших творів мистецтва, національної специфіки є необхідними знаннями для перекладача.

*Актуальність* обраної теми дослідження обумовлена недостатністю робіт з вивчення проблем збереження національного забарвлення у перекладах художньої літератури і необхідністю вдосконалення знань та поширення досліджень у даній області.

*Метою дослідження* є встановлення засобів збереження національного забарвлення у процесі перекладу художньої літератури. Досягнути зазначену мету можливо шляхом вирішення завдань, які наведені нижче:

1. вивчити теоретичну основу проблематики, спираючись на наукові дослідження перекладознавців;
2. визначити національно марковану безеквівалентну лексику та вдосконалити класифікацію цих лексичних одиниць;

3. проаналізувати варіанти перекладу національно маркованої лексики та виявити перекладацькі особливості збереження національного забарвлення у тексті.

*Матеріалом дослідження* виступив текст роману А. Голдена «Мемуари гейші» в англомовному оригіналі та в українському перекладі Д. Островської (загальним обсягом 560 сторінок).

*Методами дослідження* є зіставний метод, метод комплексного перекладацького аналізу, метод кількісних підрахунків результатів дослідження.

Однією з найбільш важких тем є переклад безеквівалентної лексики, яка має яскраво визначений національно маркований характер [5, 13; 14, 251]. Сюди треба віднести реалії, лакуни, фонову лексику, етнографізми, екзотизми, сталі слова та словосполучення тощо [1, 160].

Зупинимося на найбільш розповсюдженій групі безеквівалентної лексики – реаліях. У перекладознавстві традиційно виділяють багато типів реалій: географічні реалії, етнографічні реалії, суспільно-політичні реалії [3, 93], оними [4, 2]. Таке різноманіття поглядів дослідників зрозуміло, оскільки безеквівалентна лексика у сучасному перекладознавстві досі залишається терміном порівняно новим, тому і підходи до класифікації цієї категорії національно маркованої лексики відрізняються. За критеріями виокремлення такої лексики визначаються такі: 1) семантичний, 2) граматичний, 3) функціонально-стилістичний [9, 252].

Існують чотири способи відтворення національно маркованої лексики у перекладі:

1. транскрипція і транслітерація;
2. калькування;
3. наближений переклад або переклад за аналогією;
4. тлумачення або описовий переклад [9, 113].

Кожен із вищенаведених способів має свої недоліки та переваги, але в цілому перекладачі звертаються саме до них, щоб переклад тексту був максимально адекватним.

Розглянемо вищезазначені типи перекладацьких операцій у відповідності з наведеним списком.

Транскрипція та транслітерація є найбільш уживаними та популярними трансформаціями при перекладі. Вони різняться відповідністю між буквами письма вихідної мови (ВМ) та звуками мови перекладу (МП) в першому випадку і передачею тексту засобами алфавітної системи мови перекладу [8, 113] в другому.

До цих лексичних трансформацій перекладач звертається у випадках перекладу власних імен або назв, котрі не можна перекласти за допомогою описового перекладу або калькування. Насправді, саме завдяки транскрипції та транслітерації вдається досягти адекватного перекладу та зберегти національну своєрідність мови оригіналу.

Перекладач застосовує калькування переважно для передачі оказіоналізмів, неологізмів тощо. Наближений переклад (переклад за аналогією) – підбір найближчого за значенням відповідника в мові перекладу для лексичної одиниці іноземної мови, яка не має у перекладній мові еквівалентних відповідників [6, 114].

Описовий переклад передачі реалії, не повинен буди складним і докладним, щоб не нагромаджувати текст зайвими поясненнями.

Слід також сказати, що при перекладі національно маркованої лексики зустрічаються інші перекладацькі прийоми, такі як трансплантація та перекладацький комен-

тар. Трансплантація (іншомовні вислови) – переніс слів і висловів у текст перекладу в іноземному написанні для надання тексту автентичності [8, 114]. Перекладацький коментар полягає у більш детальному, ніж опис, поясненні того, що означає вихідне слово. Таке пояснення виноситься за межі тексту і попадає у зноску на тій же сторінці [6, 269].

Вибір способу передачі слова-реалії завжди залишається за перекладачем, але на першому місці завжди залишається питання про збереження адекватності при перекладі.

Під час читання будь-якого твору, особливо художнього, відчувається наскільки велику та важливу роль грає читацьке сприйняття чужої культури. Різниця в культурах автора художнього твору та перекладача може призвести до непорозуміння, і, як результат, існує ймовірність, що читач може не зрозуміти деталей або, що ще гірше, не зрозуміти основну ідею та посил автора.

Культурологічний аспект міжмовної комунікації в сучасному світі ґрунтується не тільки на понятті культури як сукупності культурних цінностей народу, а й включає вивчення, опис та інтерпретацію національних традицій носіїв мови, їхній образ життя, суспільну діяльність, способи спілкування, специфіку поведінки, мислення й сприйняття навколишньої дійсності (світосприймання і світовідчуження) [7, 24].

Під час процесу перекладу будь-якого твору перекладач має на меті підкреслити національну атмосферу, а що, як не етнокультурні реалії та власні назви, може бути настільки наближеними до мовної культури?

Наразі більш детально розглянемо способи передачі слів-реалій, які зустрічаються в оригінальному тексті та тексті перекладу.

- *I was four years old, at the obon festival in our village, the time of year when we welcomed back the spirits of the dead.*

- *Мені тоді було чотири роки. Це було на фестивалі Обон – час, коли ми вшановуємо духів померлих.*

Незважаючи на те, що в оригінальному тексті «obon festival» було написано з маленької літери, перекладач відтворив назву фестивалю з великої літери за правилами української мови. Також, можна помітити, що у вихідному тексті автор не давав ніяких коментарів щодо цього фестивалю, тоді як перекладач знову використав перекладацький коментар та пояснив, що «Обон – японське свято поминання духів пращурів і померлих, що святкується в середині липня». У даному прикладі перекладач використав транслітерацію задля передачі назви фестивалю, а також тактику збереження національно-культурного колориту та стратегію переадресації.

- *I long ago developed a very practiced smile, which I call my «Noh smile» because it resembles a Noh mask whose features are frozen.*

- *Віддавна я панувала техніку штучної посмішки, яку я називаю «посмішкою Но» за схожістю до застиглих рис театральних масок.*

На цьому прикладі ми знову бачимо використання перекладацького коментаря, тобто перекладач звертається до тактики збереження національно-культурного забарвлення та стратегії переадресації. «Noh smile» було перекладено за допомогою калькування. Вираз «посмішкою Но» перекладач позначив цифрою 1 та пояснив внизу сторінки, що «Театр Но – традиційний театр Японії, обов'язковим атрибутом якого є використання масок від час вистав». Таким чином, перекладач зберіг японську тема-

тику, а отже і національне забарвлення у тексті та пояснив читачам тексту перекладу, що цей вираз означає, щоб у них не виникло питань.

- *I heard the sounds of laughter and talking, and someone singing to the accompaniment of a shamisen.*

- *Я чула сміх, розмови та чийсь спів під акомпанемент шямісена.*

У вище наведеному прикладі знову бачимо використану перекладачем тактику збереження релевантної інформації та стратегію переадресації. Слово-реалію «shamisen» було передано за допомогою транскрипції. Перекладачем було використано перекладацький коментар, тобто «шямісена» було означено цифрою 1 та внизу сторінки було дано пояснення, що «Шямісен (яп. «триструнник») – традиційний струнний музичний інструмент у Японії».

- *They all wore the same hairstyle-the wareshinobu of a young apprentice geisha-and looked to me as if they knew much more about Gion than either Pumpkin or I would ever know.*

- *У них усіх біла однакова зачіска варешінобу, яку носили молоді гейші-учениці, та всі дивилися так, наче знають про Гіон набагато більше, ніж мені чи Гарбузику колись доведеться дізнатися.*

У наведеному вище реченні можемо бачити як лексична одиниця, слово-реалія «wareshinobu» перекладено за допомогою транслітерації, тобто передачею однієї писемності літерами іншої – «варешінобу». Перекладач не дає пояснення, яка ця зачіска на вигляд, зберігає національне японське забарвлення. Використані тактика збереження національно-культурного забарвлення та стратегія комунікативно-рівноцінного перекладу

- *After dinner she and Satsu began playing a game of go, and Mr. Tanaka stood and called a maid to bring his kimono jacket.*

- *Після вечери вони із Сацу почали грати в шашки го, а пан Танака звівся та попросив служницю принести йому верх від кімоно.*

Словосполучення «game of go», яке бачимо в оригінальному тексті, перекладач передав як «шашки го», тобто використав конкретизацію, тим самим поясним, що ця гра є саме шашками. Пояснення щодо самої гри перекладач не давав, тому що шашки го є найпопулярнішою грою в Китаї та Японії, тобто читачі повинні її знати. Використана стратегія комунікативно-рівноцінного перекладу та тактика збереження релевантної інформації.

- *Before us, a step led up to a platform covered with tatami mats.*

- *Перед нами була сходінка, що вела до вкритого килимками татамі 2 під'їому.*

В оригінальному тексті англійська лексична одиниця «tatami», яке перекладено завдяки транслітерації, не пояснюється, тоді як в українському перекладі перекладач знову використовує прийом перекладацького коментаря. Внизу сторінки під цифрою 2 присутнє пояснення: «Татамі – японський килим для покриття підлоги, зазвичай сплетений із просивої соломи». Використані тактика збереження національно-культурного колориту та стратегія переадресації.

- *Died age twenty-four, in the nineteenth year of Meiji.*

- *Померла у віці двадцяти чотирьох років, на дев'ятнадцятому році епохи Мейджі<sup>1</sup>.*

На прикладі вищенаведеного речення знову бачимо використання додаткового прийому, який є перекладацьким коментарем. Перекладач позначив фразу «дев'ятнадцятий рік епохи Мейджі» в українському перекладі цифрою 1 та пояснив внизу сторінки, що це «1886 рік». Таким чином, було збережено національне японське забарвлення, але, тим не менш, для читачів тексту перекладу було пояснено, що це означає. Перекладачем були використані тактика збереження національно-культурного забарвлення та стратегія переадресації. Саме слово-реалію «Меїї» перекладено за допомогою транскрипції.

- *If she felt hungry, she certainly wasn't going to stroll into the kitchen to prepare something by herself-such as an umeboshi ochazuke , which was a favorite snack of hers, made with leftover rice and pickled sour plums, soaked in hot tea.*

- *Коли вона була голодною, ясна річ, вона не спускалася на кухню, щоб самій приготувати щось поїсти, зокрема, умебоші очядзуке (чим вона особливо любила поласувати), зроблене із залишеного рису та маринованих кислих слив, відмочених у гарячому чаю.*

У вищенаведеному уривку можемо бачити слово-реалію, яке позначає їжу «умебоші очядзуке». Це слово-реалія було перекладено за допомогою структурної трансформації транскрипції та, на відміну від оригінального тексту, перекладач виділив його курсивом в тексті перекладу. Пояснення значення цієї страви як і в оригінальному тексті, так і в тексті перекладу написано поряд. Використані тактика збереження національно-культурного забарвлення та стратегія переадресації.

- *I'd wondered with horror whether Mr. Tanaka had made money by helping to sell us, and how much we had cost.*

- *Я з жохом думала про те, чи Пан Танака заробив хоч сен1, продаючи нас, і про те, скільки ми коштували.*

На даному прикладі можемо бачити використання тактики збереження національно-культурного колориту та стратегії переадресації. Незважаючи на те, що в оригінальному тексті присутнє слово «money», тобто просто «гроші», перекладач вирішив підсилити національне забарвлення та використав конкретизацію, переклавши це слово як «сен». Тобто, перекладач зробив із звичайного слова «money» національне марковане слово «сен», що означає валюту країни, де відбуваються події. Також був використаний перекладацький коментар: «сен» позначено цифрою 1 та внизу сторінки пояснено, що це «0, 01 єни».

- *I'd been impressed with the kimono worn by the young bucktoothed geisha in Mr. Tanaka's village of Senzuru.*

- *Кімоно, в яке була одягнута криво зуба гейша із Сендзуру, селища пана Танака, мене також вразило.*

Слово-реалія «Сендзуру», що позначає населений пункт, перекладено за допомогою транскрипції. Перекладач використав тактику передачі релевантної інформації та стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу.

- *Along the way, Mameha told me we would be attending a sumo exhibition as the guests of Iwamura Ken, the founder of Iwamura Electric in Osaka-which, incidentally, was the manufacturer of the heater that had killed Granny.*

- Дорогою Мамеха сказала мені, що ми відвідаємо виставку сумо як гості Івамури Кена, засновника «Івамура Електрик» в Осаці, який, між іншим, був виробником обігрівача, який вбив Бабусю.

У вищенаведеному прикладі бачимо, що назву компанії «Івамура Електрик» перекладач помістив у лапки було взято в лапки, тому що цього вимагають правила української мови. Саму назву «Івамура Електрик» було перекладено завдяки трансформації транслітерації. Перекладач використовував тактику збереження національно-культурного колориту та стратегію переадресації.

- *I'd already been in Gion long enough to know something of what Mameha meant by a danna . It's the term a wife uses for her husband-or rather, it was in my day. But a geisha who refers to her danna isn't talking about a husband.*

- *Я вже прожила в Гіоні багато часу і зрозуміла, що Мамеха мала на увазі під «данна». Це слово, яким дружина називає свого чоловіка (чи радше називали у ті часи). Але гейші, яка згадує свого «данна», говорить не про чоловіка.*

Перш за все, у вищенаведеному прикладі слово-реалія «данна», яке було перекладено за допомогою транслітерації, виділено курсивом у тексті перекладу та взято у лапки, чого не було в оригінальному тексті. Також можна побачити, що фраза «it was in my day» перекладена як «чи радше називали у ті часи», тобто використана трансформація контекстуальна заміна, та у перекладі передана у дужках. Бачимо використання тактики збереження національно-культурного колориту та стратегію переадресації.

- *«Your sister is in a jorou-ya called Tatsuyo,» she told me, «in the district of Miyagawa-cho, just south of Gion.»*

- *- Твоя сестра в джоро-я під назвою Тацуйо, - сказала вона мені, - у районі Міягава, на південь від Гіону.*

У даному уривку можемо бачити декілька прикладів слів-реалій. Перш за все, «jorou-ya» перекладено за допомогою транскрипції «джоро-я» та виділено курсивом. Перекладач не дає пояснення цього слова, можливо через те, що воно має негативне забарвлення. В процесі перекладу слова «Tatsuyo» перекладач прибіг до транскрипції «Тацуйо», в той час як слово «Gion» перекладено за допомогою транслітерації. Слово-реалія «Miyagawa-cho» було передано в тексті перекладу як «районі Міягава», тобто була використана трансформація калькування. Перекладач звернувся до тактики збереження національно-культурного колориту та стратегії переадресації.

В процесі аналізу способів перекладу слів-реалій можна дійти висновку, що найпопулярнішим способом стала структурна трансформація транскрипції (29,0%) та додатковий прийом перекладацького коментаря (24,0%). Також були використані транслітерація (23,0%), калькування (9,0%), контекстуальні заміни (9,0%), конкретизація (3,0%), наблизений переклад (3,0%).

Передача власних назв або онімів вважається не такою складною, як, наприклад, переклад слів-реалій та іншої безеквівалентної лексики, тому, що зазвичай власні назви та імена передаються за допомогою найлегших для перекладачів трансформацій – транслітерації та транскрипції. Існують також випадки, коли перекладачі використовують наблизений переклад та калькування.

Розглянемо більш детально випадки використання тієї чи іншої трансформації під час перекладу власних назв ті імен з англійської мови українською мовою.

За допомогою структурної трансформації «транскрипція» у романі було перекладено багато імен та власних назв, а саме «*Kyoto*» – «*Kioto*», «*Yoroido*» – «*Йоройдо*», «*Sayuri*» – «*Саюрі*», «*Meiji*» – «*Мейджі*», «*Chiyo*» – «*Чійо*».

Завдяки структурній трансформації «транслітерація» перекладачу вдалося передати велику кількість власних назв та імен, а саме «*Miura*» – «*Міура*», «*Nitta*» – «*Нітта*», «*Gion*» – «*Гіон*», «*Kuniko*» – «*Куніко*», «*Bekku*» – «*Бекку*». «*Nobu*» – «*Нобу*», «*Mameha*» – «*Мамеха*».

Розглянемо приклади використання калькування під час перекладу власних назв та імен:

- *I gave a little bow, to which Mrs. Fidget responded with a nod.*
- *Я злегка вклонилася, на що Метушлива Пані кивнула головою.*

«Mrs. Fidget» перекладено як «Метушлива Пані», тобто «Mrs.» – пані, «Fidget» – «Метушлива». Переклад цього імені був здійснений за допомогою калькування. Перекладачем були використанні тактика лінгвокультурної адаптації та стратегія переадресації.

Наближений переклад також нерідко використовують при передачі власних назв та імен.

Представлено декілька імен, які були перекладені за допомогою наближеного перекладу. Наприклад, «*Mother*» – «Матінка», «*Granny*» – «Бабуся» та «*Pumpkin*» – «Гарбузик». Можна помітити, що перекладач використовує також зменшено-пестливу форму слів, щоб підкреслити гарне ставлення головної героїні до цих персонажів.

- *But only rarely had I heard the title «Chairman.»*
- *За великою рідкістю мені доводилося чути титул «Голова».*

У вищенаведеному прикладі «Голова» перекладено за допомогою наближеного перекладу. Використані тактика лінгвокультурної адаптації та стратегія комунікативно-рівноцінного перекладу.

Саме завдяки трансформаціям на кшталт транскрипції та транслітерації вдається найбільш вдало зберегти культурні особливості та атмосферу країни, де відбуваються події. Це відбувається через те, що читач тексту перекладу може побачити майже незмінені власні назви та імена та відчути атмосферу тієї культури, тієї нації, яка є в оригіналі твору.

На прикладі даного матеріалу ми також можемо роздивитися приклади передачі японських іменних суфіксів, які не мають відповідників в українській мові. Взагалі, використання таких іменних суфіксів відбувається лише в моделі «прізвище та суфікс» [8, 23]. І це явище, безперечно, є однією з перекладацьких проблем.

- «*Why, Sakamoto-san,» he said to my father, «I wish I had your life, out on the sea fishing all day. How glorious! And then on rough days you take a rest.*
- - А що, Сакамото-сан, - мовив він до батька, - мені б хотілося мати життя, як у вас. Цілими днями рибалити в морі, а в дні шторму відпочивати на березі. Це так чудово!

По-перше, перекладач зберіг іменний суфікс «-сан», який використовується в японській мові задля позначення соціального статусу людини. Саме «-сан» - це нейтрально-ввічливий суфікс, який в українській мові можна порівняти лише із звертанням за ім'ям та по батькові. Можливо, перекладач зберіг його, тому що багато людей знають

це позначення і суфікс «-сан» не буде викликати питань. Перекладач використовував тактику збереження національно-культурного колориту та стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу.

- *«Chiyo-chan,» he said to me, «get the doctor a cup of tea.»*
- *Чійо, дитино, - звернувся він до мене, - зроби лікареві чаю.*

На цьому прикладі можна бачити, що перекладач переклав японський іменний суфікс «-chan» як «дитино». Це можна пояснити тим, що «-chan» є аналогом зменшено-пестливих суфіксів, та використовується до маленьких дітей. Щоб читачеві вихідного тексту було зрозуміліше, перекладач використав прийом смислового розвитку та знехтував передачею іменного суфікса, переклавши його як «дитино». Перекладач використовує тактику лінгвокультурної адаптації та стратегію переадресації у цьому уривку.

- *«Chiyo-chan, why are you squatting there behind that tree?»*
- *- Чійо-чан1, чому ти сидиш навпочіпки за деревом?*

На даному прикладі можемо бачити використання додаткового прийому – перекладацького коментарю. Іменний суфікс «-чан» перекладач позначив цифрою 1 та внизу сторінки написав, що це «зменшувально-пестливий суфікс, який додається до імені дівчаток»[5, 27]. На відміну від іншого прикладу, у даному реченні перекладач зберіг цей суфікс задля збереження національного японського забарвлення, тобто використав тактику збереження національно-культурного колориту та стратегію переадресації.

- *But the truth is that the afternoon when I met Mr. Tanaka Ichiro really was the best and the worst of my life.*
- *Та правда в тому, що в той день, коли я зустріла пана Танаку Ічіро, дійсно був як найкращим, так і найгіршим днем мого життя.*

На вищенаведеному прикладі можемо бачити, що англійське «Mr.» перекладач перевів як «пан», хоча і переклад «містер» досить розповсюджений серед сучасних перекладознавців. Це було зроблено задля підкреслення українського національного колориту, тобто було використана тактика лінгвокультурної адаптації та стратегія переадресації.

У перекладах художньої літератури досить часто виникають труднощі із перекладом власних назв, тому що будь-яка помилка навіть в одній літері може призвести до великих неприємностей та навіть дезінформації читача. Саме тому перед перекладачем стоять дуже складні завдання при перекладі власних назв. Необхідно не тільки зберегти їх звукову оболонку, а й відобразити національну специфіку власних назв. Але виникає також інша проблема – як передати власну назву так, щоб і зберегти її культурну особливість, і зробити зрозумілою для читача тексту перекладу?

- *Even this wasn't enough; Mr. Yamamura had the Shinto priest come and bless it.*
- *Та навіть цього не було досить. Пан Ямамура привів синтоїстського священика та освятив човен.*

На цьому прикладі бачимо, що «MR.» знову перекладено як «пан» задля підкреслення українського національного колориту. «Shinto priest» перекладено як «синтоїстського священика» без пояснень, хоча читачам тексту перекладу це може бути незрозумілим через соціокультурні особливості. Але, незважаючи на це, перекладач використав стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу. У цьому уривку можна



побачити, що перекладачем були використанні дві тактики – тактика лінгвокультурної адаптації (з перекладом слова «MR.») та тактику збереження національно-культурного колориту («Shinto priest» було збережено як «синтоїстського священика»). Також була використана перестановка.

- *So I had to stand there while Granny ate her food, and listen to her tell me about the great Kabuki actor Ichimura Uzaemon XIV, who had taken her hand during a moon-viewing party when she was only fourteen.*

- *Я мала стояти там, поки Бабуся обідала, та слухати її розповідь про видатного актора Кабукі Ічімуру Удзаємона XIV, який взяв її за руку на вечірці, присвяченій милуванню місяцем, коли їй було лише чотирнадцять років.*

Зустрічаємо використаний знову додатковий прийом, а саме перекладацький коментар. Фраза «Kabuki actor Ichimura Uzaemon XIV» була перекладена як «актора Кабукі Ічімуру Удзаємона XIV». Перекладач, як і до цього дає пояснення внизу сторінки: «Один із традиційних жанрів японського театру, що передбачає поєднання музики, співів і танців. Характерною рисою є складний та яскравий грим акторів». Знову бачимо використання перекладачем тактики збереження національно-культурного колориту та стратегію переадресації.

- *He lived in a much larger town nearby but came every day, for his family owned the Japan Coastal Seafood Company.*

- *Він жив у містечку неподалік, але приїздив кожного дня, оскільки його родині належала Японська берегова компанія з морепродуктів.*

У вищенаведеному уривку бачимо використання перекладацької трансформації калькування: назва компанії «Japan Coastal Seafood Company» перекладено як «Японська берегова компанія з морепродуктів». Перекладачем використанні тактика збереження релевантної інформації та стратегія комунікативно-рівноцінного перекладу.

Під час перекладу власних назв та реалій найчастіше були використані транслітерація (32,0%) та транскрипція (23,0%). Також перекладачка використала наблизений переклад (18,0%), калькування (9,0%), перекладацький коментар (9,0%), прийом слового розвитку (5,0%), конкретизацію (4,0%).

Окрім слів-реалій, власних імен та назв існує й інша безеквівалентна лексика, переклад якої також викликає деякі труднощі. До іншої безеквівалентної лексики сучасні перекладознавці відносять такі терміни як лакуни, екзотизми, варваризми, кліше, національні фразеологізми, прислів'я, крилаті вирази, вигуки, ономатопею тощо.

Більше детально необхідно розглянути зазначену безеквівалентну лексику на прикладах.

- *And in fact, the «gei» of «geisha» means «arts,» so the word «geisha» really means «artisan» or «artist.*

- *Насправді частина «гей» у слові «гейша» означає мистецтво, тому слово «гейша» фактично означає «людина мистецтва» або «митець».*

Перш за все, у даному прикладі бачимо слово «geisha», яке перекладено за допомогою транскрипції як «гейша». Це слово є екзотизмом, тобто є одним із проявів безеквівалентної лексики. Слово «gei» було передано за допомогою структурної трансформації, а саме транслітерації. Під час перекладу вищенаведеного прикладу

перекладач використовував тактику збереження національно-культурного колориту та стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу.

- *Mata yo!* «We'll meet again!»/.../ *Matte yo!* «Wait!»/.../ *Ma... deyo!* «Well, let's go!»
- «*Mata yo!*» 1/.../«*Matte yo!*» 2/.../«*Ma... deyo!*» 1

У вищенаведеному прикладі можемо бачити національну японську пісню. Як і в оригіналі, так і у перекладі фрази із віршованого твору збережені японською мовою задля підкреслення японського національно-культурного колориту. Але, на відміну від оригіналу, де переклад японських фраз написаний у самому тексті поряд із японськими оригінальними, в українському варіанті переклад вказано внизу сторінки: «1 – «До зустрічі!» 2 – «Чекайте!» 3 – «Що ж, у дорогу!»». Також, перекладач виділив ці фрази у лапки. Можливо, перекладач не хотів нагромаджувати текст та саме через те використав перекладацький коментар. Як і до цього, у даному прикладі представлено використання тактики збереження національно-культурного колориту та стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу.

- *He was red and shiny like a snapper, though the day hadn't grown hot yet.*
- *Пан Сурі так розчервонівся та блищав від поту, неначе незозрілий, налитий сонцем томат, попри те, що спека ще не вдарила.*

У даному реченні бачимо використання конкретизації, тому що «He», яке присутнє в оригінальному уривку перекладено як «Пан Сурі». Порівняння «like a snapper», яка перекладається як «грубіян» або «злий пес» є національною ідіомою, тому підпадає під поняття іншої безеквівалентної лексики. Перекладач передав як «незозрілий, налитий сонцем томат», тобто використав контекстуальну заміну. Перекладач використав стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу та тактику збереження релевантної інформації.

- *Suzuki yo suzuki! / Jobutsu shite kure! / Little bass, oh little bass! / Speed yourself to Buddhahood!*
- *Suzuki yo suzuki! / Jobutsu shite kure!*

Перекладачем була використана тактика збереження національно-культурного колориту та стратегія комунікативно-рівноцінного перекладу. Як в оригіналі, так і у перекладі тексти пісень написані японською мовою, це було збережено задля підкреслення національно-культурного забарвлення. Незважаючи на те, що в оригіналі переклад тексту пісні англійською мовою іде одразу ж, в українському перекладі читачі можуть дізнатися про зміст японської пісні тільки внизу сторінки від цифрою 1: «Окунь мій маленький / У мирі спочивай». Використання перекладацького коментаря у даному випадку викликане тим, щоб не нагромаджувати текст перекладу зайвим текстом. У даному уривку також можна побачити використання прийому смислового розвитку: «Speed yourself to Buddhahood» перекладено як «У мирі спочивай». Англійська лексична одиниця «Buddhahood» означає «стан Будди», тобто розвинувши цю фразу, перекладач прийшов до висновку, що «У мирі спочивай» є найадекватнішим варіантом перекладу строки з вищенаведеної пісні.

- *Whatever our struggles and triumphs, however we may suffer them, all too soon they bleed into a wash, just like watery ink on paper.*
- *Через які б страждання чи перемоги не вело нас життя і якою не була б його дорога, рано чи пізно ландшафт змінюється на новий.*

У вищенаведеному реченні бачимо крилату фразу «...all too soon they bleed into a wash, just like watery ink on paper». Перекладач не зберіг її дослівно, а використав наближений переклад, тобто переклад за аналогом, тому що в українській мові досить часто можна зустріти фразу «рано чи пізно ландшафт змінюється на новий». Можна побачити, що в процесі перекладу даного уривку перекладач використовував тактику лінгвокультурної адаптації та стратегію переадресації.

• *Nemure yo, ii karei yo! / Niwa ya makiba ni / Tori mo hitsuji mo / Minna nemureba / Hoshi wa mado kara / Gin no hikari o / Sosogu, kono yoru! / Go to sleep, you good flounder! / When all are sleeping- / Even the birds and the sheep / In the gardens and in the fields- / The stars this evening / Will pour their golden light / From the window.*

• *Nemure yo, ii karei yo! / Niwa ya makiba ni / Tori mo hitsuji mo / Minna nemureba / Hoshi wa mado kara / Gin no hikari o / Sosogu, kono yoru! 1*

На прикладі даної національної японської пісні можемо бачити використання додаткового прийому – перекладацького коментаря. В оригінальному тексті переклад японської пісні був даний поряд, але у тексті перекладу перекладач вирішив залишити японську пісню, а її переклад дати у примітках внизу сторінки під цифрою 1: «Моя мила камбало, спати вже пора! / У садочку та у полі / Усі вже послули. / Пташки сплять, й овечки сплять, / Зір ясних сріблясте сяйво / Падає у вікно!». Перекладачем використані тактика збереження національно-культурного колориту та стратегія переадресації.

Розглянута безеквівалентна лексика була перекладена за допомогою великої кількості трансформацій, але найчастіше використовувалися саме транслітерація (28,0%) та перекладацький коментар (27,0%). Були також використані інші трансформації, як от транскрипція (9,0%), конкретизація (9,0%), прийом смислового розвитку (9,0%), наближений переклад (9,0%), контекстуальна заміни (9,0%).

Результати поведеного дослідження надають можливість надійти до таких висновків.

Основні способи передачі національно маркованої лексики на прикладі матеріалу дослідження є транслітерація (27,0%), транскрипція (24,0%), перекладацький коментар (19,0%), наближений переклад (9,0%), калькування (8,0%), конкретизація (7,0%), контекстуальна заміна (3,0%), прийом смислового розвитку (3,0%).

Широкий спектр національно маркованої лексики, що може викликати певні труднощі або непорозуміння для україномовного читача, перекладачка намагалася відобразити та зберегти за рахунок коректно застосованих операцій. Оскільки більшість національно маркованої лексики була саме японськими мовними одиницями, які були записані англійською мовою, перекладачка часто зверталася до транслітерації та транскрипції задля адекватного перекладу слів-реалій, власних назв та іншої безеквівалентної лексики. Також, задля пояснення українським читачам деяких слів, перекладачка часто використовувала перекладацький коментар та пояснювала читачам українського тексту, що саме означає та чи інша мовна одиниця.

Таким чином, можна підсумувати, що навіть японські лексичні одиниці, які написані англійським письменником та не мають аналогів в українській мові, знайшли своє відображення у перекладі роману українською мовою. Тим самим, національне забарвлення було збережено при перекладі даного художнього твору, а читачі перекладу

знайшли пояснення майже усієї національно маркованої лексики, з якою вони не були знайомі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус О.М. Теорія і технологія перекладу. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений: навч. посібн. для студ. перекладац. відділ. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 200 с.
2. Гордієнко Н.М. Поняття перекладацької еквівалентності як центральна проблема теорії художнього перекладу. *Praha: Education and Science: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Прага, 27 березня – 5 квітня 2012 р.). Прага, 2012. С. 142–146.
3. Гуренко Н.В. Специфіка перекладу суспільно-політичних реалій. *Вісник СумДУ. Серія Філологія*. Суми, 2007. Вип. 2. С. 91–95.
4. Гудманян А.Г. Відтворення власних назв у перекладі: автореф. дис. докт. філол. наук. Київ. 2000. 29 с.
5. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози): монографія. Вид-во при ЛНУ. Львів, 1989. 216 с.
6. Кисільова Я.В. Проблема збереження колориту при перекладі національно-специфічних слів (на прикладі поняття реалія). Вид. центр КНЛУ. Київ, 2010. Вип. 1. С. 70–75.
7. Ктитарова Н.К., Воронова З.Ю. Теорія перекладу (Вступ до перекладознавства. Загальна теорія перекладу. Лексико-граматичні проблеми перекладу): навч. посібн. Дніпродержинськ: Вид. центру ДДТУ, 2013. 318 с.
8. Мамрак А.В. Вступ до теорії перекладу: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 304 с.
9. Тупиця О., Зімакова Л. Безеквівалентна лексика: Проблеми визначення. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. Дрогобич, 2012. С. 251–258.
10. Arthur Golden. *Memoirs of a Geisha*: електрон. версія. Книга, 1997. Дата оновлення: 2012 рік. URL: <https://www.bookscool.com/en/Memoirs-of-a-Geisha/1>

**Оксана КРАСНОВА**

<https://orcid.org/0000-0001-9819-1818>

**Тетяна ПЛУЖНИКОВА**

<https://orcid.org/0000-0001-8300-854X>

**Наталія ЛЯХОВА**

<https://orcid.org/0000-0003-0503-9935>

**Олег КРАСНОВ**

<https://orcid.org/0000-0002-8704-1686>

(Полтава, Україна)

## СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*As a result of a study of the characteristics of psychosocial development of a personality in conditions of bilingual education, it has been established that the phenomenon of bilingualism is the ability to use more than one language. The most typical social conditions for the emergence of bilingualism: child development in a family where parents communicate in different languages; family living in a foreign language environment; a widespread phenomenon of the organized systematic formation of bilingualism in the process of learning a foreign language at school, which is the most typical phenomenon for bilingualism in our society.*

Гуманізація всіх сфер життя є однією з провідних тенденцій розвитку суспільства, що виражається в широкій демократизації, в наданні людині більшої свободи в особистісному і професійному самовизначенні. Це висуває підвищені вимоги до внутрішньої активності особистості на шляху її соціалізації і становлення. Особливо важливим це стає для підростаючого покоління, коли молоді люди знаходяться на порозі вступу у доросле самостійне життя.

Феномен білінгвізму є центральним об'єктом уваги різних наук, загальні питання формування білінгвальної компетентності розглядаються з позицій психолінгвістики, лінгводидактики, психології та спираються на можливість засвоєння індивідом другої мови. Володіння іншими мовами розглядається не тільки як набуття переваги з інструментальної точки зору і подальше благополуччя особистості, але і як її справжнє культурне та особистісне збагачення. Саме з цим пов'язана зростання тенденції навчання мовам і збільшення кількості білінгвальних та полілінгвальних освітніх установ у багатьох країнах.

Сучасна освіта практикує раннє введення в процес навчання вивчення іноземних мов. В подальшому, знання іноземних мов підвищує можливості молодих людей в досягненні соціального і професійного успіху. Зіткнення з іншою культурою збагачує особистість молодого людини, дозволяє їй поглянути на себе з іншої позиції, коригувати свій «образ – Я», наповнювати його новим змістом.

Однією з причин пильної уваги до білінгвальної проблематики є те, що в сучасному світі багатомовність стала скоріше нормою, ніж відхиленням від неї. Білінгвізм може розглядатися як фактор, який впливає на різні сторони психічної організації двомовного індивіда, що в свою чергу може проявитися в особливостях діяльності і соціальної

взаємодії білінгва. Гармонійна двомовність позитивно впливає на психічний розвиток білінгва: розширені комунікативні можливості створюють передумови для інтелектуального і особистісного зростання. Тому закономірності формування білінгвізму повинні бути доповнені закономірностями впливу білінгвізму на психічний розвиток двомовного індивіда.

Білінгвізм як міждисциплінарна і багатоаспектна проблема, є предметом вивчення багатьох наук, таких як психологія, лінгвістика, психолінгвістика, лінгводидактика, соціологія, логопедія. Мова є єдиним інструментом, з допомогою якого стає можливим взаєморозуміння і взаємодія між представниками різних лінгвістичних груп [22]. Однак, загальнопсихологічна проблематика білінгвізму недостатньо представлена в психологічній науці. Психологія білінгвізму як окрема галузь не розглядалася в сукупності багатьох проблем, які до неї входять. Звідси абсолютно очевидна необхідність приділяти особливу увагу проблемі формування в учнів здатності ефективно брати участь в міжкультурній комунікації.

В умовах середньої загальноосвітньої школи одним з найбільш доцільних шляхів вирішення даного питання є орієнтація на білінгвальну мовну освіту. На думку W. Maskey, «Білінгвізм можна описати тільки в рамках лінгвістики. Ми повинні ці рамки подолати. Лінгвістику цікавить білінгвізм лише настільки, наскільки він здатний пояснити те, що відбувається в мові, оскільки мова, а не індивід є власне предметом цієї науки» [5]. Одні вказують, що білінгвізм – «здатність однаково добре говорити на двох мовах». З іншого боку, білінгви рідко засвоюють дві мови на однаковому рівні [21]. Білінгв не представляє собою двох монологів в одній людині [9], а має унікальний лінгвістичний профіль [8]. Ф. Грожан описує білінгвізм як «використання двох або більше мов (або діалектів), а білінгвами є ті люди, які використовують дві або більше мов (або діалектів) в повсякденному житті» [15]. Також він зазначає, що «білінгв використовує дві мови для різних цілей, в різних сферах свого життя, в спілкуванні з різними людьми». Л. Блумфільд [2], розглядаючи проблематику білінгвізму, зазначав, що іноді, той, хто вивчає іноземну мову, оволодіває нею настільки добре, що його неможливо навіть відрізнити від тієї людини, якій ця мова є рідною. Це іноді спостерігається в зрілому віці, проте найчастіше – при зміні мови в дитинстві. У тих випадках, коли засвоєння іноземної мови не супроводжується втратою рідної мови, виникає білінгвізм (двомовність), що полягає в однаковому оволодінні двома мовами.

Феномен білінгвізму трактується в працях дослідників як «уміння використовувати більш ніж одну мову [17]»; «практика поперемінного використання двох мов [3]»; «вміння творчо будувати мовлення, що належить вторинній мовній системі [4]». Учений Е. Хауген [14] стверджував, що «момент, коли мовець вперше може продукувати повні осмислені висловлювання іншою мовою», варто вважати відправною точкою у визначенні білінгвізму. Із наведених визначень очевидним є те, що інтерпретації феномену «білінгвізм» варіюють від ідей Л. Блумфільда щодо повністю збалансованого білінгвізму до поглядів В. Маккейя, У. Вайнраха та Е. Хаугена про лише наявність вміння використання двох мов. Науковець Б. Бердсмор [10] охарактеризував ці дві протилежності як мінімалістську (В. Маккей, У. Вайнрах) та максималістську (Л. Блумфільд). Цілоком зрозумілим є той факт, що визначення білінгвізму в зазначених полюсах мінімалізму-максималізму не дають вичерпної відповіді на запитання стосов-

но змістової сутності цього поняття. З цього приводу дослідниця К. Макнамара [18] зазначає, що в такому разі акцент дослідження варто робити не на з'ясуванні ступеня білінгвізму як цілісного феномену, а як ступеня компетенції його структурних компонентів. На думку вченої, такими складовими є чотири макро-навички, а саме: говоріння, письмо, читання та аудіювання. Тут білінгвальна компетенція розглядається як континуум ступенів компетенції в кожній із названих макро-навичок. У той же час варто враховувати, що кожна із перерахованих макро-навичок, у свою чергу, теж може розглядатися як комплексна цілісність, що складається із низки складових елементів. Процес оволодіння другою мовою та функціонування двох і більше мов у свідомості індивіда привернув увагу широкого кола вчених уже на початку ХХ століття.

Щодо питання доцільності й проблеми налагодження процесу організованого оволодіння другою мовою, то чимало підходів, автори яких розглядають цей процес по різному [1]: біхевіористський підхід (50-80-ті роки ХХ ст.) представники якого стверджували, що оволодіння другою мовою відбувається відповідно до загального закону «стимул-реакція» і розробки комплексу впливів і чинників, актуальних для певного віку, поведінкових стереотипів і бажаних реакцій; генеративістські теорії (60-90-ті роки ХХ ст.), прихильники яких вважали, що у свідомості людини наявна вроджена «універсальна граматика», тобто мовна система, завдяки якій людина освоює мовлення; когнітивно-психологічний підхід (90-ті роки ХХ ст.), що запропонував будувати навчання з опорою на когнітивні властивості людини, які дають змогу їй розпізнавати значущі ознаки рідної та другої мов і здійснювати комунікацію за допомогою виділених лінгвістичних параметрів.

Існують різні типи білінгвізму. Фахівці умовно поділяють двомовну освіту на два типи: змістовну та предметну. Змістовна білінгвальна освіта передбачає навчання всього змісту освіти на двох мовах, переслідуючи таку мету, як розвиток білінгвальної і двокультурної особистості. Даний метод застосовують в суспільствах з багатонаціональним складом населення. Тобто, діти етнічних чи мовних меншин мають можливість навчатися одним і тим же предметам відразу на двох мовах рідною та мовою титульної нації. Цей підхід в певних випадках доступний, оскільки призводить, з одного боку, до об'єднання проживаючих в зарубіжжі етнічних меншин в суспільство, з іншого до збереження етнічної схожості [7]. Предметна двомовна освіта передбачає викладання серії дисциплін на одній мові, а інших дисциплін на іншій. На думку експертів, цей метод, по суті, не може сформувати білінгва. Якщо одна половина культурних цінностей усвідомлюється на рідній мові, а інша на нерідній, то забезпечити двомовність особистості неможливо, тому що в даному випадку у неї ні на одному із зазначених мов не розвивається ні мислення, ні творча мовна думка. Фахівці об'єктивно відзначають, що змістовний та предметний підходи принципово відрізняються з точки зору психологічної педагогіки, оскільки переслідують різні цілі.

Крім двох перерахованих вище типів, які відносяться до використання в навчальному процесі, зарубіжний досвід освіти одночасно на двох мовах має також чотири моделі, що відносяться до вікового порогу навчання іноземним мовам: радикальна екстремальна модель, яка передбачає організацію навчання учнів на нерідній мові з 1-го класу; перехідна мовна модель, яка передбачає поступову підготовку учнів до навчання нерідною мовою шляхом збільшення числа предметів на цій мові; модель пог-

либленого навчання мови, яка передбачає одночасно викладання всіх або ряду предметів двома мовами рідною та іноземною; модель мовного виживання, спрямована на збереження рідної мови. Відповідно до цієї моделі, всі предмети викладаються рідною мовою, а іноземним мовам відводиться допоміжна роль [7].

Поняття «білінгвальна мовна освіта це взаємопов'язане і рівнозначне оволодіння учнями двома мовами (рідною і нерідною), освоєння рідної і нерідної іншомовної культури, розвиток учня як двомовної і біокультурної (полікультурної) особистості і усвідомлення ним своєї двомовної і біокультурної приналежності» [8]. Виходячи з вищезазначеного, до основних цілей білінгвальної мовної освіти слід віднести: оволодіння предметними знаннями з використанням двох мов; породження і розвиток міжкультурної компетенції учнів; удосконалення комунікативної компетенції учнів в рідній та іноземній мові; розвиток в учнів навичок отримувати немовну інформацію з різних сфер функціонування іноземної мови. При реалізації даних цілей можливо досягти високого рівня розвитку мовної особистості учня, тобто здатність їм розуміти і відтворювати мовні висловлювання, реалізуючи отримані комунікативні навички.

Особливості становлення механізму білінгвізму виділяє Р.К. Миньяр-Белоруч: створюються хибні знакові зв'язки між лексичними одиницями двох мов; становлення механізму білінгвізму з міцним зв'язком між рідною та іноземною мовами, що викликається зв'язком з семантичною системою, яка утворюється навколо лексичної одиниці; придушення домінантною мовою другої та інших мов, що причиною лексичної, граматичної та лінгвокраїнознавчої інтерференції [6]. Ці дані особливості механізму білінгвальної освіти слід враховувати і формувати вже в початковій загальноосвітній школі. На даному етапі учень більш схильний до сприйняття нової мови, і становлення мовної особистості буде протікати більш гладко і без особливих труднощів. При цьому сприйняття всього нового в іноземній мові у білінгва протікає через призму прийнятих в рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через призму засвоєної їм моделі світорозуміння. Основними причинами виникнення білінгвізму є наступне: дитина розвивається в родині, де батьки спілкуються між собою різними мовами, наступне, що може впливати, так це переїзд сім'ї в іншу країну; також причиною білінгвізму є те, що дитина вивчає в школі дві і більше мов.

Термін «збалансований білінгвізм» вперше був застосований У. Ламбертом [16] у Канаді з метою опису індивідів, які однаковою мірою володіли двома мовами. У більшості випадків поняття збалансованого білінгвізму використовується при характеристиці мовної особистості, що має рівнозначну компетенцію двох мов. Хоча, на думку Б. Бердсмора, збалансований білінгвізм є швидше міфом, аніж реальністю та існує лише в теоретичному вимірі психологічної науки [10]. Відмінність між рецептивним (пасивним) та продуктивним (активним) білінгвізмом полягає в тому, що в першому випадку особистість лише розуміє мовлення (усне чи писемне), а в іншому – розуміє та може продукувати його сама.

Рецептивний білінгвізм іноді визначають як семібілінгвізм. Цікавим є співвіднесення термінів «семібілінгвізм» і «семілінгвізм», останній з яких інтерпретується як відсутність вільного володіння в жодній з двох мов [10]. Вперше термін «семілінгвізм» був застосований Н. Хенсгардом з метою опису студентів, що були представниками фінської національної меншості у Швеції, і які, на думку дослідника, не володіли достатньо



мірою жодною з двох мов. З точки зору Н. Хенсгарда, семілінгвізм може бути охарактеризований у площині несформованості таких мовних вмінь: розміру словникового запасу, правильності мови, підсвідомої обробки мови (автоматизму), мовотворення (неологізації), оволодіння функціями мови (емотивною, когнітивною тощо), значень та образів [8].

У контексті сучасної наукової парадигми термін «семілінгвізм», що трактується як несформованість лінгвістичної компетенції білінгва в жодній з двох мов, розглядається в дещо іншій площині. Дж. Камінс пропонує використання альтернативного поняття «обмежений білінгвізм», якому, на думку вченого, не притаманна негативна ознака значення терміну «семілінгвізм» [12]. Дж. Максвен, у свою чергу, критикує використання обох понять, стверджуючи, що семілінгвізм є характеристикою соціо-економічного статусу особистості, а не її мовного походження [19].

Інший дослідник К. Бейкер зазначає, що замість акценту на «очевидній» несформованості мовного розвитку особистості, варто наголошувати на тому факті, що за наявності сприятливих чинників мови здатні еволюціонувати від статусу «семі» [8]. У спектрі актуальних подій сьогодення, пов'язаних із проблемами національних меншин, ідея семілінгвізму стала широко обговорюваною та популярною в контексті політичного та ідеологічного підтексту.

Вчений У. Ламберт також розрізняє адитивний білінгвізм та субтрактивний білінгвізм. У певних випадках оволодіння іншою мовою стимулює розширення репертуару лінгвістичних засобів, в інших – спричиняє заміну першої мови. Іншими словами, коли перша мова є основною, а оволодіння другою не витісняє її, білінгвізм є адитивним і характеризується позитивною когнітивною дією. У протилежній ситуації вплив білінгвізму має негативний ефект і називається субтрактивним білінгвізмом [11].

Адитивний білінгвізм зазвичай виникає, коли обидві мови є однаковою мірою корисними й цінними; класичним прикладом такого виду є білінгвізм аристократів і соціальних еліт у системах, в яких вважався природним той факт, що кожна освічена та інтелегентна особистість знала більш ніж одну мову. З іншого боку, субтрактивний білінгвізм часто виникає в суспільствах, в яких статус однієї мови є вищим за іншу, в яких спілкування однією мовою заохочується й пропагується, в той час, як спілкування іншою – нівелюються [22].

Розрізняють також одночасний та послідовний білінгвізм. У першому випадку, особистість оволодіває обома мовами одночасно, а в іншому друга мова вивчається пізніше. Вперше характеристику одночасного білінгвізму зробив Ж. Роніят [20], який описав лінгвістичний розвиток свого сина Луїса від народження до чотирьох років. Існує велика кількість закордонних досліджень одночасного білінгвізму, які сходяться на думці про те, що діти, які засвоюють обидві мови одночасно в ранньому віці здатні розрізняти ці мови на будь-якому етапі особистісного розвитку й жодною мірою не поступаються в рівні розвитку своїм одномовним одноліткам.

Науковець Є. Верещагін [4] розрізняє наступні критерії класифікації білінгвізму: За кількістю дій, що виконуються на основі певного вміння – рецептивний білінгвізм (білінгв розуміє мовленнєві висловлювання, що належать вторинній мовній системі), такий вид білінгвізму можливий при вивченні мертвих мов; репродуктивний білінгвізм (білінгв може відтворювати прочитане й почуте), прикладом такого виду білінгвізму є

самостійне вивчення іноземної мови як засобу отримання інформації; продуктивний білінгвізм (білінгв розуміє й відтворює мовленнєві висловлювання, що належать вторинній мовній системі, а також продукує їх самостійно). За співвіднесеністю двох мовленнєвих механізмів між собою, коли обидві мовні системи можуть функціонувати незалежно одна від одної або можуть бути пов'язані між собою під час мовленнєвого акту – чистий білінгвізм (прикладом такого білінгвізму є ситуація використання різних мов у сімейному оточенні й соціальному середовищі); змішаний білінгвізм (мови вільно можуть замінювати одна одну, а мовленнєві механізми, що пов'язані з породженням мовлення, корелюють між собою).

У контексті вивчення понятійно-теоретичного виміру білінгвізму важливим видається нам також з'ясування особливостей дослідження мультілінгвізму та його співвідношення із запропонованою проблематикою. Мультілінгвізм можна трактувати по-різному, проте в основі усіх запропонованих дефініцій, як правило, знаходиться твердження, що цей термін означає вміння особистості використовувати більш ніж одну мову. Найістотніші характеристики білінгвізму й мультілінгвізму лежать у площині індивідуального та соціального рівнів. На індивідуальному рівні білінгвізм і мультілінгвізм співвідносяться із вмінням мовної особистості використовувати дві й більше мови. На соціальному рівні терміни «білінгвізм» і «мультілінгвізм» інтерпретуються як використання двох і більше мов у мовленнєвій спільноті, проте це не означає, що усі представники цієї спільноти є лінгвістично компетентними в більш ніж одній мові [13]. Мультілінгвізм і мультілінгвальне навчання є складними феноменами, які включають не лише усю сукупність чинників, що асоціюються із оволодінням другою мовою та білінгвізмом, а й низку унікальних і відмінних факторів, що співвідносяться із процесом і змістом вивчення декількох мов. Мультілінгвізм, як і білінгвізм, може бути одночасним чи послідовним, формальним (через наказ, настанову) чи природним (поза школою), виникати в ранньому дитинстві, юності чи зрілому.

Отже, психологічні проблеми білінгвізму охоплюють особливості механізмів його впливу на розвиток окремих психічних процесів та особистості в цілому. Використання результатів досліджень психологічної науки дає змогу спрогнозувати оптимальні можливості розвитку особистості у двомовному середовищі. Психологічні особливості явища білінгвізму передбачають дослідження психічних механізмів функціонування мовлення (користування рідною та другою мовами), специфіки їх розвитку у випадку раннього і пізнього білінгвізму; вивчення так званого феномена іншомовного мислення та виявлення і взяття до уваги їх результатів тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. Блумфилд Л. Язык. М.: Наука, 1968. 254 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: [учеб. для вузов]. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
4. Верещагин Е.М. К проблеме опосредованной ассоциации лексемы с понятием в условиях билингвизма. *Вопросы психологии*. 1966. № 3. С. 23–26.
5. Мак-Кей У.Ф. Значение языков в современном мире. 1993. № 1. С. 49–63.

6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения переводу на слух. М., 1969. С. 46–48.
7. Хабарова Л.П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт. *Известие ПГПУ им. В.Г. Белинского*. 2011. № 24. С. 846–852.
8. Baker C. *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (4th ed.), 2006. 492 p.
9. Bialystok E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press, 2001. 288 p.
10. Beardsmore H.B. Multilingualism, Cognition and Creativity. *International CLIL Research Journal*. 2008. № 1. Pp. 4–19.
11. Collins Cobuild Advanced Dictionary. Heinle Cengage Learning, 2009. 1888 p.
12. Cummins J. Semilingualism. *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed.). Oxford: Elsevier Science, 1994. Pp. 3812–3814.
13. Edwards J. *Multilingualism*. London: Routledge, 1994. 256 p.
14. Haugen E. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press (2nd ed.). Bloomington: Indiana University Press, 1964. 699 p.
15. Grosjean F. *Studying Bilinguals*. Oxford University Press, 2008. 314 p.
16. Lambert W.E. Developmental aspects of second-language acquisition: I. Associational fluency, stimulus provocativeness, and word-order influence. *Journal of Social Psychology*. 1956. № 43. Pp. 83–89.
17. Mackey W.F. *The Description of Bilingualism*. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1968. P. 554–584.
18. Macnamara J. *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966. 172 p.
19. MacSwan J. The Threshold Hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 2000. № 221. Pp. 3–45.
20. Ronjat J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue [Электронный ресурс]. URL: [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2376686/component/escidoc:2376685/Ronjat\\_1913\\_ledveloppement.pdf](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2376686/component/escidoc:2376685/Ronjat_1913_ledveloppement.pdf)
21. Shin, Sarah J. *Developing in Two Languages: Korean Children in America* [Электронный ресурс]. Clevedon: Multilingual Matters Limited, 2004. 208 p. URL: <https://gpreview.kingborn.net/444000/1c71dff2b8b4b86808ad28dfac09ca2.pdf>.
22. Tove Skutnabb-Kangas *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. *Multilingual Matters*, England, 1981. 378 p.

**Olga LEVADA**

<https://orcid.org/0000-0003-1476-0089>

**Valentyna IVANOVA**

<https://orcid.org/0000-0002-6121-6978>

**Mykhailo SAZHNIIEV**

<https://orcid.org/0000-0001-5462-4423>

(Melitopol, Ukraine)

## **IMPLEMENTATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED LEARNING TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF CARTOGRAPHIC LITERACY OF STUDENTS-GEOGRAPHERS**

*Modern requirements for the quality of education lead to the formation of new requests for the competencies of a specialist (basic knowledge, abilities, skills, experience).*

*In the practice of Ukrainian education, the competence-based approach is considered as one of the most promising in terms of assessing the effectiveness of professional training of students, according to which the criteria of readiness for professional activity are competence and the competencies included in it.*

*From these positions, cartographic literacy is an integral part of the professional competence of geography students, one of the main professional competencies. Therefore, serious attention is paid to its formation at the university, especially in the classes on «Cartography with the basics of topography with educational practice».*

Cartographic literacy of a student-geographer of a pedagogical higher educational institution is a system of knowledge, skills and abilities in the field of cartography and topography, as well as a set of professionally significant abilities that provide the opportunity to implement this knowledge, skills and abilities in future professional activities [8, 110].

Taking into account the specifics of the future professional activities of students of the Faculty of Natural Sciences or to change the future teachers of geography, we detail the knowledge, skills and abilities in the field of cartography by groups in accordance with the need for students' readiness for certain types of activities (Table 1).

Table 1

Knowledge, abilities and skills in the field of cartography of students and their readiness for certain types of activities

Activities	Required knowledge, skills, and abilities
1. Creation of cartographic works of various types and degrees of complexity..	Knowledge of the language of the map (ways of depicting phenomena, the system of conventional symbols, techniques of generalization), the essence and types of cartographic projections, methods of compiling and designing cartographic works; knowledge of technology for creating geo-images and the ability to perform authoring of maps.

2. Applied use of cartographic products.	Knowledge of the content and specific properties of the main types of geo-images; knowledge of the location, relative size, shape of the most important objects on the earth's surface; the ability to navigate in modern cartographic funds.
3. Analysis of the map, compilation of descriptions from cartographic sources.	Knowledge of the map analysis scheme, map language; the ability to analyze a map using cartometry and mathematical statistics and extract the necessary information from geo-images.
4. Performing various measurements on the maps	Knowledge of the theoretical foundations of cartometric work, the ability to perform measurements on maps: line lengths of various configurations, areas, volumes, angles, geographic and rectangular coordinates, heights, elevations, terrain slopes; possession of cartometry techniques.
5. Performing topographic surveys of the area.	Knowledge of the theoretical foundations of terrain surveying, the device and principles of operation of geodetic instruments and instruments, the ability to work with them; the ability to perform geodetic measurements and field surveys of the area.

The professionally significant abilities of geography students in the field of cartography and topography include the following:

- development of geographic spatial thinking;
- development of intellectual and creative abilities in connection with cartographic modelling and knowledge of the figurative-graphic language of the map;
- the formation of a special, «cartographic» worldview;
- the ability to solve worldview problems, research and creative tasks in the field of cartography;
- the formation of the ability to rational organization of labour and research work on cartography [3, 62].

In the professional activity of a teacher, there is always room for search, pedagogical creativity, and no longer at the level of traditional methods, but at the next – technological level. Technology has become a field of psychological and pedagogical sciences, exploring the most rational ways of organizing education in specific conditions.

In modern conditions, the technological approach is most consistent with the goals and objectives of training students. For the formation of cartographic literacy at the university in

the classroom on cartography and topography, it is advisable to use a professionally oriented teaching technology. This is a certain sequence of pedagogical procedures, operations and techniques that together make up an integral didactic system, the implementation of which in pedagogical practice leads to the achievement of guaranteed learning goals. This technology is focused on training a specialist with certain professionally significant personality traits, possessing the appropriate knowledge, skills and abilities [21].

The pedagogical process of the formation of cartographic literacy of university students is substantiated by the following indicators of «manufacturability»:

- guaranteed effectiveness of the pedagogical process, expressed in predetermined levels of knowledge, abilities and skills of students in the academic discipline «Cartography with the basics of topography with educational practice». This presupposes the state standardization of higher education, a certain phasing and logic of the organization of the pedagogical process, aimed at fulfilling the norms of the state educational standard in the specialty and qualification requirements for the graduate;

- targeting at the formation of cartographic literacy among university students;

- consistency and integrity, manifested in the interconnectedness and interdependence of the use of standard forms, methods, means and procedures of teaching in educational, educational and methodological work;

- dynamism, considered from the perspective of the search and implementation of new rational forms, methods, means and procedures of educational activities used in solving current and future tasks of educational, educational and methodological work, which ensures a high level of training of graduates;

- standardization, structuredness and reproducibility of the pedagogical process, allowing to design a certain structural-logical sequence of the training process of a future specialist of a specific profile on the basis of specific professional educational programs; present to each student standard qualification requirements determined by the state educational standard; to reproduce the process of training specialists according to the same curricula and programs [3, 4].

All this quite fully characterizes the pedagogical process of training a future specialist as the implementation of a certain technology, which, on the one hand, guarantees the achievement of a given level of cartographic literacy, and on the other, to a certain extent formalizes the educational and cognitive activity of future geography teachers.

Learning technology is:

- systemic organization of the interaction of all elements of this process at all its stages;

- organization and implementation of the learning process, which determine the main operations;

- a clear definition of the parameters and characteristics of the participants in the process;

- delimitation of the functions and actions of the participants in the process;

- guaranteed achievement of the set learning goals [14].

The foregoing allows us to state that the essence of the technological approach to training is as follows:

- in the preliminary design of the educational process with the subsequent possibility of reproducing this project in pedagogical practice;

- in a specially organized goal-setting, which provides for the possibility of objective quality control of the achievement of the set didactic goals;
- in the structural and content integrity of the teaching technology, that is, in the inadmissibility of making changes to one of its components affecting others;
- in the choice of optimal methods, forms and means dictated by quite definite and natural connections of all elements of teaching technology;
- in the presence of operational feedback, which allows timely and efficient adjustment of the learning process [13, 14].

The introduction of technologies dramatically changes the didactic landscape of modern higher education and requires a change in its methodological paradigm. First of all, this concerns the change in target priorities. Thus, the creation and implementation of professionally oriented technology for teaching cartography, geodesy, topography become a means of forming cartographic literacy of students. Since the technology of teaching is considered as a process, it becomes natural to create conditions, without the implementation of which the achievement of the set goals becomes impossible. Taking into account the very concept of cartographic literacy and the conditions for its formation, a specially developed technology for teaching cartography, geodesy, topography will include both pedagogical and psychological aspects [10, 24].

Their creation and implementation in the pedagogical process of the university give the teacher the opportunity to guarantee to achieve the goals set by him in training. As part of the implementation of this technology, it is planned to use the following pedagogical conditions:

- professionally oriented orientation of educational activities. This condition will contribute to the development of students' motivation, without which the assimilation of educational material at the proper level necessary for a professional is not possible;
- selection and structuring of the content of educational material; choice of forms, methods and means of teaching. These two conditions can be combined, as they contribute to the formation of interest in the content of educational activities. Presentation of specially selected educational material using the most successful forms, means and methods of its study cannot but affect the effectiveness of training and the formation of interest in acquired professionally important knowledge;
  - technological approach to the organization of educational activities;
  - implementation of adaptation of students to the educational process of the university. This condition contributes to a more successful assimilation of educational material and the formation of cartographic literacy through individualization, differentiation and a personality-oriented approach to learning;
  - providing intersubject connections. This leads to the formation of interest in the practical application of knowledge. With the implementation of this condition, students have the opportunity to use the knowledge gained in one discipline in the course of many other disciplines of a professional orientation;
  - the implementation of the choice of forms, methods and teaching aids that contribute to the formation of cartographic literacy among students by using the variability and flexibility of their application, taking into account the peculiarities of the interaction between the teacher and students [6, 9, 16, 20].

One of the approaches used in the design of teaching technology is a personality-oriented approach [22]. A modern university needs a new system of education, which, based on the best traditions, would take into account the individual characteristics of students. Therefore, at this stage in the development of education, a transition from the traditional authoritarian education system to a personality-oriented approach in teaching and educating students is characteristic. It is based on humanistic psychology and pedagogy. At the same time, the student's personality is at the centre of the cognitive process. This is the definition given in the dictionary «Innovative activity of the teacher: terminological dictionary»: one of the leading principles of historical education, according to which the interests of the person – the student are put in the centre of educational process. This approach involves: humane subject-subject cooperation of all participants in the educational process; diagnostic and stimulating way of organizing educational cognition; activity-communicative activity of students (design of individual achievements in all types of cognitive activity); the fullest possible consideration in the selection of content, methods, learning incentives and the system of assessment of the range of personal needs [7].

Personality-oriented learning technology has recently attracted the attention of many researchers in the field of pedagogy, psychology and teaching methods. Thus, the psychological-pedagogical and didactic foundations of personality-oriented learning were studied by scientists I. Avdeeva, A. Adamova, G. Ball, I. Bekh, V. Zagvyazinsky, S. Sysoeva, O. Savchenko, V. Kan-Kalik, O.M. Infantry, I. Pidlasym, I. Yakymanska and others. The works of these scientists reveal the essence of the personal approach in the educational process, its importance as a basic value orientation of the modern teacher.

The analysis of scientific and pedagogical literature gives grounds to conclude the following, on the whole, the personal-activity approach to learning means that, first of all, in this process, the main task of education is posed and solved – the creation of conditions for the development of a harmonious, morally perfect, socially active through the activation of internal reserves, professionally competent personality. The personal component of this approach means that all training is built taking into account the student's past experience, his personal characteristics in subject-subject interaction. Learning is «refracted» through the personality of the student, his motives, value orientations, goals, interests, prospects, etc. [1, 2, 5, 22, 23].

In the traditional training system, the teacher's concern is the formation of certain traits of a harmoniously developed personality. These traits are formed under the influence of the teacher, the entire training system. The task of personality-oriented learning is to reveal the potential of the student, develop his individuality, and provide opportunities for personal growth. It must be solved with the help of methods, teaching technologies that are adequate to this approach, focusing on the student's activities, creating conditions for his independent cognitive activity within the framework defined by the standards and the basic curriculum of the program, paying special attention to the relationship between the teacher and students and students.

When using a person-centered approach in teaching, the teacher becomes not just a bearer of knowledge and information, he is called upon not only to transfer experience, but also to act as an assistant in learning, which naturally changes the teacher's attitude towards himself and the students. The condition of a personality-oriented approach also



dictates changes in the assessment criteria, the nature of the management of the cognitive activity of students [15].

Consequently, a personality-oriented approach in the educational process of a university means: attention to each individual student; the development of his individuality, on the basis of which training takes place. This is cooperation, help, attention, joint activity, in which authoritarianism, complete subordination cannot exist [18].

The result of this approach is a change in the position of the teacher and the student, as mentioned above. For the student, it becomes much more important to work together with the teacher and classmates than to get an assessment. Conditions are created for the active mastering of cartographic knowledge, skills and abilities by students, and corresponding abilities are developed.

Due to the fact that the disciplines of cartography, topography and geodesy are studied in junior courses, one of the tasks of the professionally oriented teaching technology is the adaptation of students to the educational process at the university. The urgency of this problem is due to the current situation.

In Ukraine, in recent years, the contradiction between the need of society and the state for high quality higher professional education and the insufficient readiness of applicants to study in the new conditions of interaction with the educational environment of the university has become aggravated. With a pronounced increase in the interest of young people in obtaining higher education, there is a decrease in the requirements for the selection of applicants. This is due to the acute demographic situation in the country, manifested in a decrease in the number of applicants, and the difficult financial situation of Ukrainian universities. As a result, universities often admit applicants with a low level of readiness to study in higher education.

In particular, when teaching cartography and topography, there is a lack of elementary school knowledge: students do not read well, do not know the definition of geographical coordinates, cannot add positive and negative numbers, do not know how to use a protractor and even a ruler (they begin to measure not from 0, but from 1) ... They don't know what a meter is. They do not know how to count in a column, they do not know that  $10 = 60 /$ , etc., not to mention trigonometry. There is not only a general decrease in training, but also a large stratification of students of the same group according to the initial levels of training, learning ability and motivation, which also complicates the teacher's work.

First-year students, getting into the university education system, are often not prepared for new conditions. Faced with new content, forms and methods of teaching, more stringent requirements, a sharp increase in the volume of educational material, a different working regime, a team of teachers, etc., freshmen experience great difficulties in acquiring knowledge in both general education and special disciplines.

The reason for these difficulties lies in the inability of junior students to adapt to new conditions.

The adaptation of freshmen to study at a university is the process of adaptation of students to the educational process of the university: a new structure (new forms, methods of educational activity), a new social environment – the educational team of the university (student group, a team of teachers), to the study of cartography and other academic disciplines.

Adaptation of junior students is also important because at this time the general cultural foundation of their future professional activity, attitude to study is being formed, an active search for oneself and opportunities for self-realization continues [19].

School graduates come to study at a university with a different level of training, different abilities and characteristics of the assimilation of knowledge. Therefore, it is especially important at the initial stage to apply differentiation and individualization in training.

A differentiated approach to students as a system for managing their cognitive activity, taking into account both the individual psychological differences of individual students and the forming characteristics of groups of students, is the leading direction of personally oriented teaching in any academic discipline, including cartography and topography.

Taking this into account, one of the features of the projected technology is targeting, which provides individualization, differentiation and a personality-oriented approach to learning.

Summarizing what has been said, we clarify and concretize the concept of «technology of teaching a future specialist in a university»: it is a scientifically grounded and standardized system of forms, methods, means and procedures, used in the design, organization and implementation of joint educational activities of teachers and students for the formation of cartographic literacy in the framework of their study of the discipline «Cartography with the basics of topography with educational practice» [12].

The use of professionally oriented teaching technology aimed at the formation of cartographic literacy in the university, taking into account the technical and human resources, allows the teacher to guarantee to achieve the goals set, to form the cartographic literacy of students. The system for managing the process of forming the cartographic literacy of students includes the following stages:

1. The stage of determining learning goals – provides the definition of goals and objectives of learning.
2. The stage of selection and structuring of the content of the educational material. The structural elements of this stage in the technology under consideration are knowledge in the main sections of cartography and topography, the corresponding skills and practical skills.
3. The stage of selection and substantiation of methods, forms and means of teaching.
4. The stage of control and assessment - associated with the need to organize feedback between the teacher and students – is implemented by periodically checking the progress of the pedagogical process, evaluating its results, monitoring the formation of cartographic literacy among university students [11].

Based on the fact that teaching cartography and topography is a process that has components, we conclude that it is not possible to change, correct or lack one of them in order to ensure that the teacher will achieve the set learning goals. Consequently, the creation and application of the above components is the most important of the conditions for using the technology of teaching cartographic disciplines, otherwise the achievement of the goals and objectives set in the educational process occurs partially or does not occur at all.

When designing a professionally oriented teaching technology, the goal is to form cartographic literacy of students-geographers. Achievement of this goal is checked by the availability of knowledge, skills and abilities in cartography and topography, as well as the

corresponding abilities included in the concept of cartographic literacy, at the output of students.

The teaching of cartography and topography is carried out on the basis of a contextual approach. The high efficiency of its application is revealed by the creation of communicative situations in the educational process. All types of communicative situations (frontal, collective, group and didactic) contribute to the activation of the educational process within the framework of a professionally oriented teaching technology.

At the beginning of the semester, students are given a goal, lecture material is given in the form of cartography or topography, and explanations and recommendations for working with it are given. To ensure rhythmic work, a network work planning schedule is issued. It defines topics, exercises, assignments, labs, tests, tests, etc.

One of the sides of professionally oriented technology is the point-rating system for assessing students' knowledge. This is a system of individual assessment of the quality of training geography students, based on an integral assessment of the results of all types of educational activities in the main educational program corresponding to the specialty of higher professional education.

The main advantages of the point-rating system include:

- the ability to manage the cognitive activity of students using an integral system of rating points;

- the use of a scale with unified rating gradations allows, depending on the need, to manage cognitive activity, monitor the success of students in the subject, as well as calculate the individual rating of each of them for a certain period of study (month, semester, etc.);

- broad informing of all participants in the educational process about its results, which arouses the keen interest of the majority of students, primarily due to the possibility of comparing the results of their studies with the results of their comrades. At the same time, the motivation for learning, competition is increased, the ambitions of the learning subject are activated, which contributes to the formation of such an important quality for the student as the ability to rationally, taking into account their strengths, to dispose of the available time resource;

- the ability, when assessing the student's progress, to track the dynamics and evaluate the fruitfulness of his work throughout the entire period of training, taking into account its intensity and effectiveness, as well as to timely identify and correct the reasons for the decline in academic performance;

- the use of the method of pedagogical testing in the context of a rating system for assessing and monitoring the knowledge, skills and abilities of students can sharply reduce the influence of such subjective factors as the personality of the teacher and the student himself, their relationship, etc.

Within the framework of a professionally oriented technology, an appropriate system has been developed to control the knowledge of geography students in the discipline «Cartography with the basics of topography with educational practice».

The introduction of this system allows, on the one hand, to reflect in a wide range the individual abilities of the student, and on the other, to increase the competitiveness of teaching, to objectify the assessments, taking into account not only one-time control results,

but also the peculiarities of work during the semester. This allows students to carry out self-diagnostics using the criterion-evaluating apparatus of the point-rating system.

The formation of cartographic literacy is characterized by the following criteria and indicators that reveal them:

I. Motivational value criterion:

- 1) the severity of educational, professional and cognitive motives;
- 2) motivational-value attitude to the discipline «Cartography with the basics of topography with educational practice»;

- 3) current and session performance in these disciplines;

- 4) satisfaction with the process of teaching cartographic disciplines;

- 5) the desire to solve problems of varying degrees of complexity;

- 6) professional growth and self-development;

- 7) creative activity in the development of the studied disciplines.

II. Cognitive criterion:

- 1) knowledge of the language of the map (ways of depicting phenomena, the system of conventional symbols, techniques of generalization), the essence and types of cartographic projections, methods of compiling and designing cartographic works;

- 2) knowledge of the content and specific properties of the main types of geo-images; knowledge of the location, relative size, shape of the most important objects on the earth's surface;

- 3) knowledge of the map analysis scheme;

- 4) knowledge of the theoretical foundations of cartometric work;

- 5) knowledge of the theoretical foundations of surveying the area, the device and principles of operation of geodetic instruments and instruments.

III. Activity criterion:

- 1) creation of cartographic works of various types and degrees of complexity;

- 2) applied use of cartographic works;

- 3) analysis of the map, drawing up descriptions from cartographic sources;

- 4) performing various measurements on the maps;

- 5) performing topographic surveys of the area;

- 6) development of intellectual and creative abilities;

- 7) the formation of the ability to rational organization of labor and research work on cartography.

To determine the degree of availability of certain indicators, the following tools are used:

- a survey of students and teachers;

- conversation;

- questioning;

- test tasks;

- system of current tasks;

- final control work;

- expert review.

After checking a number of indicators, students are distributed according to the levels of formation of cartographic literacy.

It is advisable to distinguish three levels of the formation of cartographic literacy of students at the university.

a) High – characterized by the presence of deep and systemic knowledge in cartographic disciplines, the ability to perform various types of cartographic and topographic work, the development of appropriate abilities, the vivid expression of educational, professional and cognitive motives, the manifestation of creative activity in mastering the studied disciplines, high academic performance and satisfaction with the learning process.

b) Sufficient, characterized by the presence in the required volume of the majority of cartographic knowledge, skills and abilities, as well as abilities, the presence of educational, professional and cognitive motives, periodic manifestation of creative activity in mastering the studied disciplines, sufficient academic performance and overall satisfaction with the learning process.

c) For the third – an insufficient level of formation of the cartographic literacy of a future specialist, the following signs are characteristic: an insufficient level of mastery of cartographic knowledge, lack of necessary skills in the field of cartography and topography, poor development of relevant abilities, lack of creative activity in the classroom and insufficient academic performance.

As a result of the application of a professionally oriented technology with the inclusion of a point-rating system for assessing knowledge, the rhythm and consistency in the work of students increases; individualization of learning takes on specific forms and content; the level of educational self-organization is characterized by the development of initiative and creativity of students in preparation for classes. This leads to a significant intensification of the activities of teachers and students, an increase in motivation to study cartography and topography; contributes to the development of the student's intelligence, the ability to self-study and self-education [17,18].

The introduction of professionally oriented technology leads to the achievement of a guaranteed learning outcome – the training of a specialist with certain professionally significant personality traits, possessing the appropriate knowledge, skills and abilities in the field of cartography and topography, leads to the formation of cartographic literacy of university students.

## REFERENCES

1. Авдєєва І. Модель організації особистісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 127–129.
2. Адамова А.М. Впровадження особистісно-орієнтованої моделі навчально-вивовного процесу. *Управління школою: Науково-методичний журнал*. 2008. № 11. С. 2–12.
3. Борисенко К.Б. Формування топографічної компетентності як умови професійної підготовки майбутніх учителів географії. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2014. Вип. XXXVII. С. 62–72.
4. Браславська О., Барвінок Н. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії при вивченні дисциплін фундаментальної підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 1 (5). С. 8–15.

5. Бучківська В.В. Сутність особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній теорії. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2002. № 9. С. 142–146.

6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

7. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник / За заг. ред. О.І. Огієнко. К., 2016. 120 с.

8. Левада О., Сажнів М. Місце навчальної практики з топографії у підготовці майбутніх учителів географії. Збірник тез II Міжнародної науково-практичної інтернетконференції «II Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання», 28–29 жовтня 2020 року. Глухів, 2020. С. 110.

9. Нісімчук А.О., Падалка О.С., Шпак В.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Вид. центр «Просвіта», Пошук.-вид. агентство «Книга пам'яті України», 2000. 368 с.

10. Носаченко В.М. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії в процесі фахової підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.), 2016. 285 с.

11. Носаченко В. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії у педагогічних ВНЗ України. *Гуманітарний вісник. Педагогіка*. 2016. № 38. С. 75–83.

12. Носаченко В.М., Розсоха А.П. Професійна підготовка майбутніх учителів географії: картографічна складова. Переяслав-Хмельницький–Київ: Кравченко Я.О., 2018. 383 с.

13. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчально-методичний посібник для вузів. К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. 254 с.

14. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник / За ред. проф. М.В. Гриньової. П., АСМІ. 2006. 230 с.

15. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. К., 2000. С. 274–297.

16. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2001. 256 с.

17. Польова практика з топографії / уклад.: О.М. Левада, Н.М. Сажнева, М.Л. Сажнів. Мелітополь: Люкс, 2008. 86 с.

18. Санкова Е.А. Анализ педагогической теории и практики формирования картографической компетентности студентов в ВУЗе. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2014. № 2 (58). С. 346–352.

19. Свистун Т.Л. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: *Психологія і педагогіка*. Острого, 2010. Вип. 16. С. 251–257.

20. Стрельников В.Ю., Бритченко І.Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.

21. Тімець О.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя географії: взаємозв'язок когнітивного, операційного і особистісного компонентів його фахової компе-

тентності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2010. № 2. С. 46–52.

22. Федорчук Е.І. Сучасні педагогічні технології: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: «Абетка», 2006. 213 с.

23. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеевська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

24. Sazhniev M.L., Nepsha O.V., Zavyalova T.V., Ivanova V.M. Pedagogical features of the formation of cartographic competence of future teachers of geography when studying at a university. *Moderní aspekty vědy: X. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2021. S. 300–308.*

**Андрій ПРОЦЕНКО**

<https://orcid.org/0000-0002-9092-7015>

**Олена КОТОВА**

<https://orcid.org/0000-0002-4634-7427>

**Ганна СУХАНОВА**

<https://orcid.org/0000-0002-0913-8407>

(Мелітополь, Україна)

## **ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*Pedagogical practice is a relatively independent form of professional training, which contributes to the comprehensive formation of professional competence as the realization ability of future teachers of physical culture to carry out professional activities in its real conditions. During pedagogical practice professional knowledge is disseminated, specified and concretized, critical and meaningful attitude to it is formed, professional thinking is developed, ability to use the acquired knowledge is formed practically, skills, abilities and ways of professional activity are developed, practical mastering of future profession takes place. self-development, the motives of professional activity are revealed, the interest in professional activity deepens.*

Перш ніж розглянути значення педагогічної практики для формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (ПК МУФК), розглянемо сутність поняття «формування» у контексті проблеми дослідження. Серед визначень поняття «формування», наведених у академічному Словнику української мови, до контексту педагогічного дослідження найближчим є перше – дія за значенням «формувати» і «формуватися». Поняття «формувати» словник визначає як «надавати чому-небудь певної форми... Виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру і т. ін. Надавати чому-небудь завершеності, визначеності» [37]. Формування особистості, за Словником базових понять з курсу «Педагогіка» – це «процес становлення людини як соціальної істоти під дією всіх без виключення факторів – екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних тощо; становлення людської особистості внаслідок об'єктивного впливу спадковості, середовища, цілеспрямованого виховання та особистої активності вихованця». Під формуванням особистості «розуміють певну закінченість людської особистості, досягнення відповідного рівня зрілості, сталості» [36].

У своєму дослідженні ми спираємось на підхід І. Драч, яка розглядає процес формування професійної компетентності як «педагогічно керовану взаємодію викладачів і студентів, спрямовану на розвиток і саморозвиток особистості у процесі професійної підготовки» [12].

Професійна підготовка майбутнього фахівця – це неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених в сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компе-



тентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці [36]. Професійна підготовка МУФК у вищому педагогічному навчальному закладі розуміється як «процес становлення його особистості, розвитку загальної і професійної педагогічної культури, компетентності, професійних компетенцій, що виступають передумовою ефективною майбутньої професійної діяльності вчителя в ЗОШ» [10].

Як відомо, підготовка фахівців в галузі фізичної культури в Україні в педагогічному вищому навчальному закладі містить вагому загальнопедагогічну складову МУФК як «процес і результат вивчення педагогічних дисциплін і проходження педагогічної практики, коли відбувається формування професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в ЗОШ зі школярами як основної мети професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ» [10].

Вчені, які досліджують стан професійної підготовки сучасного учителя фізичної культури в Україні – Ю. Зайцева [14], В. Захаріна [15], А. Свасьєв [33] та інші, серед суттєвих її недоліків, відзначають:

- недоцільне перебільшення обсягу в освітніх програмах теоретичної підготовки, з акцентом на спеціальну та недостатність обсягу спеціально-педагогічної підготовки та педагогічної практики;

- переважна орієнтація підготовки майбутніх фахівців на теоретичне осмислення професійної діяльності, без урахування значущості знань, умінь та навичок майбутнього фахівця, що мають практичну цінність для майбутньої професійної діяльності;

- тенденція збільшення часу на самостійну та індивідуальну роботу студентів та зменшення кількості годин на теоретичну лекційну і практичну підготовку майбутніх учителів фізичної культури;

- відносно короткий термін педагогічної практики, що є недоцільним для формування професійних умінь і навичок майбутнього організатора різних форм фізкультурно-спортивної роботи;

- відірваність знань від практики, внаслідок чого вони залишаються незатребуваними, що знижує ефективність професійної підготовки тощо.

Відтак, практика у процесі професійної підготовки постає важливим засобом формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Дослідниці Н. Жмакіна та О. Кололова [13] розглядають професійну компетентність майбутніх педагогів як:

- проміжний результат, що дозволяє порівняти на будь-якому часовому етапі професійної освіти якість підготовки з планованим результатом;

- мету освіти і професійної підготовки майбутнього педагога, що виражається в моделі випускника ЗВО.

Цілком погоджуючись з таким тлумаченням, ми можемо твердити, що професійна компетентність майбутніх учителів фізичної культури формується та може бути виміряною у процесі педагогічної практики як проміжний результат професійної підготовки, і є метою та кінцевим результатом професійної підготовки як цілісного процесу.

Формування складових, що утворюють професійну компетентність майбутніх учителів, вважає Н. Стеценко, починається задовго до вступу до педагогічного закладу. Це, так зване, навчання «життєвим навичкам» (справлятися зі своїми особистими проблемами, зі стресами; керувати своїм часом, емоціями; читати інструкції, дотриму-

ватись правил; оформляти ділову документацію) і «надпредметним умінням» (обробляти і систематизувати текстову і числову інформацію; писати тексти і виступати; здійснювати ділову комунікацію; бути ініціативним, пропонувати нестандартні рішення, уміти аргументовано відстоювати свою точку зору, тощо) [40]. Формування означених компетентностей відбувається на теоретичному рівні, але основна їх частина формується на практиці. Тому педагогічна практика студентів – це одна із найважливіших форм навчальної діяльності, яка забезпечує формування професійних компетентностей майбутнього вчителя.

Професійна компетентність майбутніх учителів означає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійних функцій та вирішення професійних завдань. Іншими словами, в умовах компетентнісного підходу, не заперечуючи значущість знань і вмінь, отриманих під час аудиторного навчання, особливо необхідною є здатність використовувати здобуті знання в умовах професійної діяльності. Таке розуміння, вважає О. Сергійчук, потребує переорієнтації «з навчального процесу майбутніх педагогів на безпосередньо результат освіти в діяльнісному вимірі». Педагогічна практика, на думку вченої, є початковим етапом у системі фахової підготовки, першою ланкою практичного засвоєння педагогічної професії. У цей період закладаються основи професійної діяльності фахівців, які володіють науково-методичною майстерністю викладання, практичними уміннями і навичками; формуються професійні якості особистості вчителя-вихователя та інтерес до майбутньої професії. Тому обов'язковою умовою навчально-виховного процесу вищого педагогічного закладу у системі професійної підготовки майбутнього педагога є проходження педагогічної практики, що сприяє формуванню творчого ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності, визначає ступінь їх професійної здатності та рівень педагогічної спрямованості, забезпечує вдосконалення основ професійної майстерності як важливої якості особистості майбутнього педагога» [34, 189].

Слово «практика» походить від грецького слова *πρακτικα* – справа, діяльність, учинок. Академічний словник української мови наводить кілька його визначень: у філософії – це вся «діяльність людей, спрямована на перетворення матеріального світу». Цим поняттям визначають «життя, дійсність як галузь застосування й перевірки достовірності певних настанов або висновків»; «здійснення, хід, проведення чогось (звичайно як втілення в життя ідей, планів, намірів і т. ін.); «діяльність кого-, чого-небудь як набуття певних знань, навичок, досвіду і застосування їх у чомусь»; «набутий досвід, сукупність навичок, конкретних знань у певній галузі діяльності». Це поняття означає також «застосування і закріплення теоретичних знань учнів, студентів і т. ін. на виробництві». І врешті, це застаріле визначення, яким позначають «діяльність або поле діяльності лікаря чи юриста»; «стажування на певній роботі» [39, 513]. Філософський енциклопедичний словник вказує, що це поняття «характеризує особливий різновид активності людського світовідношення, філософське витлумачення якого тяжіє або до універсалізму (коли П. поєднує учинково-моральнісні, пізнавальні та етичні характеристики), або до локалізації чуттєво-матеріального (що спричиняє занижену оцінку П.)» [41, 513]. В українському педагогічному словнику поняття «практика» тлумачиться як «зумовлена специфікою соціального буття цілеспрямована, чуттєво-предметна діяльність людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини у світі» [9, 268].

У процесі професійної підготовки фахівців з вищою освітою практика розглядається як її невід'ємна складова. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, набуття і удосконалення практичних навичок і умінь за відповідною спеціальністю. Практика передбачає безперервність та послідовність її проведення при отриманні потрібного достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних освітніх та кваліфікаційних рівнів.

Організація практики студентів регулюється Законами України «Про освіту» від 05.09.2017 р., «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., Наказом Міністерства освіти України «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» № 93 від 08.04.1993 р., положеннями про організацію практик студентів ВНЗ тощо. Невідкладні проблеми удосконалення практичної підготовки студентів знайшли відображення у листі МОН України № 1/9-93 від 07.02.09 р. «Про практичну підготовку студентів», проекті Положення «Про практичну підготовку студентів вищих навчальних закладів» від 09.02.2011 р., розпорядженні Кабінету Міністрів України № 970 від 07.10.12 р. «Про затвердження плану першочергових заходів з виконання Державної програми розвитку внутрішнього виробництва, наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1448 від 20.12.12 р. «Щодо плану першочергових заходів з виконання Державної програми розвитку внутрішнього виробництва», а також у розроблених на виконання двох останніх актів Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти рекомендаціях про проведення практики студентів вищих навчальних закладів.

Закон України «Про вищу освіту» відносить практичну підготовку студентів до основних форми організації освітнього процесу у вищій школі разом із навчальними заняттями, самостійною роботою та контрольними заходами. Практична підготовка здійснюється шляхом проходження ... практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними вищими навчальними закладами договорами або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку» [15].

Згідно з «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (1994), її метою є «оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності». Рекомендації про проведення практики (2013) конкретизують мету практик згідно з сучасними потребами – «формування та розвиток у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, оволодіння сучасними методами, формами організації праці, знаряддями праці в галузі їх майбутньої спеціальності».

Залежно від конкретної спеціальності (спеціалізації) основними видами практики можуть бути:

- навчальна (екскурсійна, ознайомлювальна, мовна тощо) для придбання первинних професійних умінь та навичок;
- виробнича (технологічна, експлуатаційна, конструкторська, педагогічна, лікувальна, економічна, юридична, організаційно-управлінська, обліково-аналітична науково-дослідна);

– переддипломна [32].

Педагогічна практика, вказує Л. Кравець [22], – «є формою професійного навчання у закладах вищої освіти, що базується на фахових знаннях, орієнтується на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння засобів її організації. Її результатом є не лише отримання і поглиблення знань, засвоєння окремих професійних умінь, але й формування особистості майбутніх педагогів, зміна їх внутрішнього світу, психології поведінки, розроблення основ індивідуального стилю діяльності із яскраво вираженою рефлексією». Важлива форма професійної підготовки учителів, педагогічна практика здійснюється в умовах, максимально наближених до професійної діяльності. Це, вказує С. Гончаренко [8], «спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Мета педагогічної практики – виробити у студентів уміння й навички, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх у педагогічній практиці».

Педагогічна практика у процесі професійної підготовки стає першим кроком на шляху практичного засвоєння професії. Вона сприяє виробленню складових професійної компетентності майбутніх учителів у єдності її особистісно-мотиваційного, змістового та операційно-діяльнісного елементів. Саме під час педагогічної практики майбутні фахівці отримують можливість не лише ознайомитися із специфікою обраної професії, а й виявити свою професійну компетентність як реалізаційну здатність до здійснення професійної діяльності в її реальних умовах. Зміст практики охоплює всі функції та види професійної діяльності учителя фізичної культури. В процесі виконання програми практики, у взаємодії з колегами, учнями та їхніми батьками під педагогічним супроводом керівників практики та викладачів закладів вищої освіти майбутні учителі долучаються до роботи з школярами різних вікових категорій, стану здоров'я та фізичного розвитку. Педагогічна практика забезпечує практичний досвід планування, організації та здійснення різних видів професійної педагогічної діяльності в умовах закладів освіти різного типу, сприяє професійній рефлексії, професійному саморозвитку та самореалізації студентів, становленню та розвитку в них професійно важливих якостей, забезпечує їх успішну професійну адаптацію.

Під час педагогічної практики відбувається інтенсивне засвоєння усіх аспектів майбутньої професії, формується критичне та осмислене ставлення до професійних знань, розвиваються професійно необхідні уміння, навички, способи дії, виявляється потреба у професійному саморозвитку, розкриваються мотиви професійної діяльності, поглиблюється інтерес до професійної діяльності. Таким чином, педагогічна практика є визначальною ланкою в системі формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Ми вважаємо принципово думку О. Абдулліної [2], що вказувала на двоєдину природу педагогічної практики як засобу формування системи професійних знань, умінь та навичок у майбутніх учителів – це «вид практичної діяльності студентів, спрямований на вирішення різних педагогічних завдань. Специфікою цієї діяльності є те, що в ній більш якісно (у порівнянні з навчально-пізнавальною) здійснюється ідентифікація з професійною діяльністю вчителя. Практика проводиться в умовах, адекватних самостійній педагогічній діяльності. Робота студентів в період практики характеризу-

ється тим же різноманіттям функцій (навчальної, виховної, громадсько-політичної) і відносин (з учнями, їх батьками, вчителями, студентами), що і робота педагога.

Педагогічна практика – форма професійного навчання у вищій школі, і як така, ґрунтується на професійних знаннях, спирається на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння способами її організації [1, 102–103].

На думку О. Гауряк [7], педагогічна практика майбутніх вчителів фізичної культури «є інтегруючим і стрижневим компонентом особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, який передбачає формування його професійної компетентності через оволодіння різними видами діяльності, що веде до професійного самовдосконалення, самопізнання студента в різних професійних ролях у реальних умовах загальноосвітньої школи. Особливості підходів до організації навчальної практики майбутніх учителів фізичної культури зумовлені низкою специфічних ознак цього виду діяльності. Зокрема, особливість практики визначається широким спектром закладів, у яких може проходити практику студент, які належать до різних рівнів і типів, оскільки на відміну від інших педагогічних спеціальностей, вчитель фізичної культури повинен бути готовим до роботи з усіма категоріями дітей різного віку».

Педагогічна практика майбутніх учителів фізичної культури є основою і критерієм його професійної підготовленості, вважають М. Огієнко, Л. Лисенко [27]. Її «слід розглядати не як дискретний процес застосування сталих традиційних елементів, а як безперервний процес управління (і навіть самоуправління) професійним зростанням майбутнього вчителя фізичної культури, в основі якого є наступність і безперервний пошук та набуття необхідних професійних компетентностей».

Дослідники визначають мету педагогічної практики майбутніх учителів фізичної культури як «закріплення... професійних умінь та навичок педагогічної діяльності вчителя» [3, 3–4]; «створення єдиної системи, яка органічно поєднує отримані студентом знання і уміння з навичками практичної роботи вчителя фізичної культури у школі» [42, 19]; «формування та розвиток у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах школи, закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок зі спеціальності, а також збір фактичного матеріалу для виконання науково-дослідної роботи» [43, 19]; забезпечення практичної підготовки бакалаврів до професійної педагогічної діяльності [29, 5–6]; «формування професійних умінь і особистісних якостей фахівця та на їх основі видів професійної діяльності» [30, 5]. Примітно, що, незважаючи на різні підходи, мету і завдання педагогічної практики дослідники намагаються визначати у категоріях компетентнісного підходу.

На думку багатьох дослідників педагогічна практика виконує декілька функцій:

– адаптаційна функція практики виявляється в тому, що майбутні учителі знайомляться з різними типами навчально-виховних закладів, організацією роботи в них, адаптується до умов педагогічної праці, ритму педагогічного процесу, звикає до школярів, починає орієнтуватися в системі внутрішньошкільних стосунків і зв'язків, реально уявляти труднощі й можливі досягнення педагогічної діяльності;

– навчальна функція практики полягає в практичній перевірці знань, набутих у процесі теоретичної підготовки. Відбувається процес вироблення основних педагогіч-

них умінь і навичок, формування педагогічної свідомості та професійних цінностей, педагогічна рефлексія, що дозволяє моделювати і виконувати власну професійну діяльність;

– виховна функція практики виявляється в тому, що студент може навчитися любити і розуміти дітей різного віку, виробити в собі терпіння, відповідальність, почуття обов'язку, витримку, сформувати потребу в самоосвіті й самовихованні;

– розвивальна функція забезпечує розвиток практичних вмінь та навичок професійної діяльності студента, який навчається думати і діяти в реальних професійних ситуаціях. Формуються і розвиваються педагогічні здібності студента, виробляються компенсаторні вміння, якщо якісь здібності сформовані недостатньо;

– діагностична функція педагогічної практики виявляється у забезпеченні студентів можливістю оцінити недоліки в теоретичній підготовці, свій емоційний стан при спілкуванні з дітьми, вчителями, батьками, адміністрацією, усвідомити свої сильні і слабкі сторони як майбутнього вчителя, напрями подальшого професійного самоудосконалення [1, 5, 6, 11, 21, 31, 32].

Принципові положення щодо змісту практики містять рекомендації В. Леднева [23] про зміст практичної професійної освіти. Вчений наголошує, що структура практичної освіти у своїй послідовності визначається структурою поетапного засвоєння діяльності, а зміст її «наскрізних» компонентів визначається структурою діяльності, що засвоюється. Вчений виокремлював чотири основні етапи практичного засвоєння діяльності, які базуються на вихідному знанні її алгоритму та поступово вдосконалюються:

– попередній етап (нульовий) – створення основи для орієнтування – засвоєння алгоритму дії (діяльності);

– 1-й етап – оволодіння будь-яким видом діяльності – формування базових операцій, які складають основу майбутнього вміння;

– 2-й етап – удосконалення навичок виконання базових операцій попереднього етапу і засвоєння нових операцій, а також засвоєння найпростіших комплексних робіт, які охоплюють певний набір операцій;

– 3-й етап – засвоєння складних комплексних робіт на такому рівні, який дав би можливість виконувати роботу самостійно;

– 4-й етап – оволодіння діяльністю на рівні майстерності, тобто її творче засвоєння.

Залежно від професійних обов'язків майбутніх учителів фізичної культури під час педагогічної практики, Г. Балахничева, Л. Заремба, А. Цьось [4] визначають три періоди підпрактики:

I період – загальне ознайомлення студентів із навчально-виховною роботою школи з фізичної культури та можливостями вдосконалення цієї роботи, вивчення стану здоров'я учнів та їх фізичного розвитку, оволодіння методикою вивчення проблем взаємостосунків та спілкування при проведенні виховних заходів спортивного спрямування;

II період – набуття умінь використання засобів та методів фізичного виховання в роботі з командами груп або класу; навчальною та позакласною роботою вчителя; всебічним вивченням особистості учнів; активною участю у всіх виховних заходах, які відбуваються в школі;

III період – це вивчення системи диференційованої та індивідуальної роботи з учнями 5-11 класів. Зазвичай студенти вчать спостерігати, аналізувати дії учнів. Вони

збирають та оформляють матеріали психолого-педагогічних характеристик на окремого учня або на колектив (клас); вчать проводити позакласну роботу з фізичної культури з учнями в позанавчальний час.

Т. Северіна [35] виокремила чотири періоди керівництва педагогічною практикою: підготовчий, адаптивний, діяльнісний та заключний:

- підготовчий етап реалізовувався до початку практики, студенти мали дібрати необхідний матеріал, опрацювати відповідну літературу з тематики майбутніх уроків, визначити оптимальні методи, прийоми та форми навчально-виховної роботи;

- адаптивний етап, що співпадав з початком практики, передбачав ознайомлення майбутніх педагогів зі специфікою навчально-виховного процесу школи, класу, стилем викладання вчителів, особливостями учнів, рівнем їх знань;

- діяльнісний етап тривав протягом проходження педагогічної практики – студенти вивчали педагогічний досвід учителів школи, збагачували свої знання з теорії та методики навчально-виховної роботи, проводили уроки та виховні заходи, удосконалювали вміння педагогічної комунікації, визначали шляхи розв'язання актуальних педагогічних проблем, здійснювали програму самовдосконалення, виконували завдання на самоаналіз та самокорекцію, набували досвіду ціннісного ставлення до власного зростання;

- заключний етап відбувався після завершення практики. Він був спрямований на комплексний аналіз процесу та результатів діяльності майбутніх педагогів щодо реалізації програми особистісного самовдосконалення; визначення керівником практики адекватності самооцінки студентів; окреслення перспектив особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів.

Чотири етапи організації практики виокремлює Н. Недосекова [26]:

- перший етап передбачає проведення конференції, під час якої студенти інформуються про призначення кожного виду практики, строках проходження, її зміст, нормативно-методичну документацію та форми звітності про результати проходження практики;

- другий етап – ознайомлювальний. Студенти знайомляться з підприємством, його структурою, керівництвом, тобто вивчають підприємство в цілому. Він триває не більше двох днів;

- третій етап характеризується проявом предметно-професійних знань та застосування їх на практиці. На цьому етапі формуються практичні вміння і навички студентів, проявляються їхні організаторські та творчі здібності під час виконання виробничих завдань, що повністю імітують майбутню професійну діяльність. В цей період набувають розвитку складники предметно-професійної компетентності, що лежать в основі формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю;

- четвертий етап передбачає закріплення та узагальнення набутих вмінь та завершується складанням звіту з виробничої практики. Зміст звіту з виробничої практики побудований таким чином, що повністю відображає результат сформованості компетенцій предметно-професійної компетентності.

Аналіз досліджень [18, 20, 24, 26] дозволяє твердити, що як відносно самостійна форма навчання, педагогічна практика організується не лише з урахуванням загальних принципів навчання, таких як зв'язок із життям, систематичність, безперервність,

послідовність, зв'язок теорії і практики, науковість тощо, а й специфічних принципів.

На основі аналізу системи принципів, запропонованих різними дослідниками, ми виокремили ті з них, що, на нашу думку, можна вважати специфічними принципами організації:

- взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки та практичної діяльності студентів, інтеграція навчальної та дослідницької діяльності студентів; поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їх самоконтролю, самоаналізу і самооцінки; варіативність вибору змісту і форм діяльності практикантів; взаємодія професійно-педагогічних навчальних закладів, органів освіти і шкільних установ [25, 13];

- інтеграція ЗВО й баз проходження практики, поєднання педагогічного керування і студентського самоврядування в організації педагогічної практики, диференціація й індивідуалізація змісту педпрактики з урахуванням специфіки факультету, особливостей студентів, конкретних умов роботи інституту і школи [2, 11];

- врахування потреб освітнього простору та регіону; врахування специфіки підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах різних типів; варіативність змісту, форм і методів педагогічної практики; дослідницьке спрямування; координування зусиль суб'єктів управління і самоуправління педагогічною практикою [17, 12];

- динамічність; поліфункціональність; перспективність; свобода вибору;

- комплексності (врахування комплексу функцій, що реалізуються педагогічним працівником школи та державного стандарту у підготовці спеціаліста);

- поліфункціональності (одночасне виконання в ході практики різних професійних функцій і оволодіння в різних видах практики різними професійними ролями); вільного вибору (врахування інтересів і потреб як студента, так і керівників практики, змісту конкретних завдань в межах загальних завдань практики, тематики спільної практичної та науково-дослідницької роботи) [30, 7] тощо.

Забезпечення організаційно-педагогічних і навчальних умов формування професійної компетентності у процесі педагогічної практики має компенсувати труднощі педагогічного керівництва нею. Ці труднощі значною мірою зумовлені об'єктивними причинами, перш за все, особливостями професійної підготовки як форми організації навчання – розбещеність студентів по базах практики зумовлює їх віддаленість від керівників. Внаслідок цього керівник не має можливості оперативно реагувати на утруднення, що виникають у студентів в процесі практики. У процесуальному плані, підкреслює Є.М. Павлютенков [28], педагогічне керівництво може бути представлено як єдність спеціальних дій керівника, що складає основну його функцію організації... Функція організації передбачає спеціальні організаційні дії, збір інформації, прогнозування, прийняття рішень, процес організації виконання дій, діагностику і корекцію при провідній ролі цілепокладання.

Керівництво педагогічною практикою, вважає М. Козій [19], це спрямована діяльність старших представників педагогічно-освітньої інституції суспільства, яка в певний період професійної підготовки фахівця освіти знаходиться на чолі творчого прагнення студентської молоді, яка конкретизує власні дії на здобуття знань, умінь та навичок управління освітнім розвитком дітей. Воно сприяє визначеності студента в доборі механізмів виходу на професійну платформу освітніх дій, відносин із вихованцем і



суб'єктом взаємодії. Як соціальне явище, керівництво веде до чіткої визначеності щодо предметності в діях та стосунках суб'єктів.

Не можна не погодитися з С. Карою [18], яка вказує, що керівництво педагогічною практикою має двобічний характер і повинно ґрунтуватися на взаємодії викладачів університету та вчителів. У спільній роботі викладачі та вчителі виробляють загальну стратегію організації педагогічної практики залежно від її цілей, змісту курсу, на якому навчаються студенти, очікуваних результатів, форм контролю тощо. Функції керівників практики різні – якщо методисти кафедр педагогіки і психології після інструктажу студентів на настановчій конференції зустрічаються зі студентами епізодично, то методисти фахової кафедри працюють з ними систематично впродовж усієї педагогічної практики. Безпосереднє керівництво педагогічною практикою здійснюють учителі фізичної культури, а методисти університету виступають консультантами. Викладачі надають допомогу в змістовому оформленні і наповненні навчально-виховного процесу, вчитель – у методичному.

Педагогічна практика є відносно самостійною формою професійної підготовки, що сприяє комплексному формуванню професійної компетентності як реалізаційної здатності майбутніх учителів фізичної культури до здійснення професійної діяльності в її реальних умовах. Під час педагогічної практики поширюються, уточнюються та конкретизуються професійні знання, формується критичне та осмислене ставлення до них, розвивається професійне мислення, формується здатність практичного використання отриманих знань, виробляються уміння, навички та способи професійної діяльності, відбувається практичне засвоєння майбутньої професії, виявляється потреба у професійному саморозвитку, розкриваються мотиви професійної діяльності, поглиблюється інтерес до професійної діяльності. Таким чином, відбувається інтенсивне формування усіх компонентів та елементів професійної компетентності, але особливо інтенсивно відбувається розвиток операційно-діяльнісного елементу. Отже, педагогічна практика є визначальною ланкою в системі формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Для пед. спец. высш. учеб. заведений.* М.: Просвещение, 1990. 139 с.
2. Абдуллина О.А., Загряжкіна Н.Н. *Педагогическая практика студентов: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов.* М.: Просвещение, 1989. 175 с.
3. Безверхня Г.В. *Педагогічна практика: Методичні рекомендації.* Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2015. 28 с.
4. Балахнічева Г.В., Заремба Л.В., Цьось А.В. *Професійна майстерність учителя фізичного виховання: навч. посіб.* Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 64 с.
5. Браславська О.В., Макаревич І.М. *Сучасні підходи до створення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів ВНЗ. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2014. Ч. 1. С. 52–58.

6. Воровка М.І., Проценко А.А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Вип. 69. Т.2. Запоріжжя: КПУ, 2020. С. 57–61.

7. Гауряк О.Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах педагогічної практики. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2011. Вип. 14. С. 184–188.

8. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти.* 2004. № 1. С. 2–6.

9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.

10. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2012. Вип. 64. С. 103–107.

11. Донченко Л.М., Іванова В.М., Непша О.В., Сапун Т.О. Роль і місце виробничої практики в професійному становленні майбутніх учителів географії. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 126–130.

12. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія. К.: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

13. Жмакина Н.Л., Е.Г. Комолова. Формирование профессиональной компетентности специалиста образовательного учреждения. *Вестник Нижневартковского государственного ун-та.* 2010. № 1. Психологические и педагогические науки. URL: <http://vestnik.nvsu.ru/arhiv/16/94>.

14. Зайцева Ю.В. Сучасний стан і проблеми підготовки вчителя до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 112. Т. 2. С. 126–129.

15. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

16. Захаріна Є.А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в умовах сучасної парадигми освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології.* 2011. № 2. С. 247–251.

17. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 24 с.

18. Кара С.І. Удосконалення процесу організації педагогічної практики – пріоритетна умова формування професійної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2013. № 11. С. 28–31.

19. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посіб. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 141 с.

20. Колупаева Н.И. Организация педагогической практики студентов: методические указания к учебно-исследовательской и педагогической практике студентов Института психолого-педагогического образования. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 238 с.

21. Котова О.В. Непша О.В. Структурні компоненти підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ. 2014. Вип. 81. Т. 1. С. 164–168.

22. Кравець Л. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 55. С. 80–86.

23. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высш. шк., 1991. 224 с.

24. Надкернична Л. Організація педагогічної практики майбутніх учителів: результати експериментального дослідження. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2012. № 2. С. 74–81.

25. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов: учеб. пособие / Под ред. О.С.Гребенюк. Калининград: Изд-во КГУ, 1998. 83 с.

26. Недосекова Н.С. Критерії та рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю в процесі виробничої практики. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. Вип. 26 (279). С. 69–75.

27. Огієнко М.М., Лисенко Л.Л. Наступність в педагогічній практиці й безперервність пошуку професійних компетентностей як основа зростання майбутнього вчителя фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2016. Вип. 139 (1). С. 349–353.

28. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків: Вид. група «Основа», 2008. 128 с.

29. Педагогічна практика в загальноосвітньому закладі. Методичні рекомендації для студентів II-IV курсу спеціальності 6.010201 Фізичне виховання. / Уклад.: В.М. Туманова, О.В. Гацко, Т.Г. Діба. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 60 с.

30. Переддипломна та магістерська педагогічна практика студентів факультетів фізичного виховання та спорту: навч.-метод. посіб. / Ю.Б. Ячнюк, О.О. Воробйов, І.О. Ячнюк, С.В. Мединський. Чернівці: Рута, 2006. 144 с.

31. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Розвиток професійних умінь майбутніх учителів географії в процесі проходження виробничої (педагогічної) практики. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 9. Т. 2. С. 113–117.

32. Проценко А.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2018. 20 с.

33. Сватъєв А.В. Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності теоретико-методичний аспект: монографія. Запоріжжя: ЗНУ. 2012. 473 с.

34. Сергійчук О. Професійна компетентність у вищій педагогічній освіті – від теорії до практики. *Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво КСВ», 2017. Вип. 24. С. 183–193.
35. Северіна Т. Педагогічна практика в системі особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 28. С. 128–133.
36. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладач О.Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
37. Словник української мови: В 11 т. Т. 10. Т-Ф / За ред. І.К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1979. 658 с.
38. Словник української мови: В 11 т. / За ред. І.К. Білодіда. Т. 7. Поїхати-Приробляти. К.: Наук. думка, 1976. 723 с.
39. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. К.: ЕКМО, 2010. 362 с.
40. Стеценко Н.М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів шляхом підвищення їх практичної підготовки. URI: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/315>.
41. Філософський енциклопедичний словник: Довідкове видання. / гол. редкол. В.І. Шинкарук. К., 2002. 744 с.
42. Худолій О.М., Іващенко О.В., Карпунець Т.В., Кринін Ю.В. Педагогічна практика в школі. Повідомлення І. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2011. № 8. С. 19–34.
43. Худолій О.М., Іващенко О.В. Педагогічна практика в школі. Повідомлення III. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2011. № 10. С. 19–32.

## ZMIANY TECHNOLOGICZNE WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA KU WARTOŚCIOM

*The text is devoted to relations of rapidly developing new media with values professed by the society. The mechanism of change, which takes place under the influence of information technology tools by human is shown in article. Complexity of this problem and its multi-layered contexts are presented. The author is focused on three aspects, particularly important to education: loss of human values, media culture as a carrier of change, the manipulation and control consciousness of people, loss of human values.*

**Keywords:** *media pedagogy, humanistic values.*

Spółczesność informacyjna pierwszych dziesięcioleci XXI wieku charakteryzuje się niebywałym w dziejach cywilizacji wzrostem znaczenia nowoczesnych technologii informacyjnych w życiu człowieka. Jesteśmy świadkami tworzenia się zrębów społeczeństwa informacyjnego [13]. Procesy społeczne towarzyszące występującym przemianom wywierają ogromny wpływ na cały obszar nauk o edukacji. Pedagogika będąc czołową dyscypliną wśród tych nauk, w sposób dogłębny zmierzyć się powinna z problemem wartości w świecie medialnym. Jest to bez wątpienia duże wyzwanie dla badaczy ze względu na przyspieszenie ewolucji społecznej, jakiej jesteśmy świadkami. Procesy globalizacyjne w połączeniu z zaistnieniem nowych mediów doprowadziły do przepływu kultur, idei i wartości. Dokonała się także rewolucja obyczajowa, przełamując dotychczasowe standardy zachowań.

Cechą charakterystyczną zachodzących zmian jest wysoka dynamika wzrostu dobrobytu przy równoczesnej niestabilności systemów społecznych. Sprzyja to różnego typu patologiom, co wzbudza rosnący niepokój środowisk edukacyjnych. Trafnie proces ten diagnozował Kazimierz Denek: Niebezpiecznymi zjawiskami dla edukacji są: fundamentalne funkcjonowanie i odrzucanie wartości uprawnionych przez tysiąclecia, rozpad tradycyjnie pojmowanej rodziny, akceptacja swobód i odrzucanie zobowiązań, kult pieniądza i konsumpcji, pogarda dla etosu pracy i autorytetów. Zjawiska te świadczą o rozpadzie więzi społecznych. Kosztami ich jest kryminalizacja życia, korupcja władz, rozszerzanie się mafii, agresji, gwałtu, okrucieństwa, narkomanii i lekomanii [1].

W szkole jak w soczewce widzimy przeplatanie się wiedzy i technologii jej przekazu. Przetwarzanie informacji odbywa się zarówno na poziomie komunikacji międzyludzkiej funkcjonującej w przestrzeni społecznej, jak i na poziomie aktywności samego człowieka. Występujące w mózgu procesy związane z pobieraniem, przetwarzaniem, przechowywaniem, przekazywaniem informacji decydują o sukcesie bądź porażce jednostki funkcjonującej w wymiarze egzystencjalnym. Informacja i technologie umożliwiające jej przenoszenie wywierają coraz większy wpływ na zmiany społeczne. Odtwórczość i wytwórczość są dzięki temu wzmacniane, przyczyniając się do wzrostu produktywności we wszystkich dziedzinach działalności człowieka. Wszecobecny materializm informacyjny, w którym każdy rodzaj przekazu wiadomości staje się dobrem ekonomicznym, w znaczący

sposób zaczyna decydować o dochodach społeczeństw. Dlatego elity społeczne i polityczne przysmakują oczy na negatywne skutki, jakie wywołują nowe technologie, co skutkuje demontażem sfery wartości.

W dobie społeczeństwa konsumpcyjnego, gdzie powszechna staje się dewiza «wszystko na sprzedaż», media pełnią rolę nie tylko przekaznika postaw kulturowych, zachowań i propagowania poglądów i idei, ale także wywołują zjawisko kreowania nowej rzeczywistości. Dokonuje się zmian w obrębie wartości za pomocą wyrafinowanych mechanizmów inżynierii społecznej, realizowanych z pomocą przekazu medialnego. Sprzyjają temu również własności komunikacyjne tychże mediów, które wszelkimi sposobami rywalizują ze sobą o odbiorcę. Stawką są, między innymi, krociowe zyski z reklam. Stąd poszerzenie widowni za wszelką cenę jest podstawowym celem oddziaływań medialnych. W praktyce oznacza to łamanie barier kulturowych, zasad relacji społecznych, a także coraz głębszego wnikania w sferę intymną. Przesuwanie granicy tabu prowadzi do konfliktów społecznych, gdyż narusza powszechnie funkcjonujące zasady postępowania. W efekcie załamuje się dotychczasowy system wartości, a w to miejsce powstaje chaos, brak jasnych reguł postępowania. Z pomocą mediów każde kłamstwo można uczynić prawdą, a ludzi nieposiadających elementarnych zasad wykreować na szlachetnych, uczciwych i bez skazy. Zmiany te zachodzą tym łatwiej, im słabsze jest oddziaływanie wychowawcze szkoły oraz domu rodzinnego.

Zaawansowane technologie informacyjno-komunikacyjne stwarzają bezprecedensowe w dziejach cywilizacji problemy etyczne i moralne. Od obywateli wymaga się, aby byli coraz bardziej stechnizowani, radzili sobie z obsługą nowych mediów, lepiej współdziałali z robotami, wykonywali zadania przypominające czynności cyborgów itp., a jednocześnie w małym stopniu oczekuje się, by byli etyczni, zachowywali wartości humanistyczne, byli prawi i uczciwi. Występujący dualizm niesie ze sobą z jednej strony problemy związane z określeniem przez człowieka, co jest dobre, a co złe, z drugiej, sprzyja relatywizacji życia społecznego. Wobec tego typu zjawisk zasadnym stają się pytania: Jak od nowa tworzyć warunki do kształtowania oczekiwanych wartości w świecie opanowanym przez technologie? Jak poprzez działania edukacyjne budować świadomą ocenę wartości? Na tak postawione pytania nie ma jednej odpowiedzi, ponieważ mamy do czynienia z ideologiami, które «ślepo» i bezkrytycznie oddają pole technologiom. Głęboka wiara w naukowy postęp sprzyja tworzeniu się koncepcji społecznych oderwanych od rzeczywistości biologicznej człowieka.

Problem związku technologii z wartościami był przez wiele lat sprowadzany do zjawisk wyrwanych z szerszego kontekstu, np. hackerstwo, pornografia, przemoc, agresja itp., tymczasem najistotniejszymi obszarami w dyskursie społecznym i edukacyjnym powinny być: – zanik wartości humanistycznych, – kultura medialna jako nośnik zmian oraz – manipulacja i sterowanie świadomością ludzi. Przyglądając się wymienionym obszarom, mamy problem z pełną analizą wartości, a cóż dopiero mówić o ich ewaluacji. Na pierwszy rzut oka rzecz wydaje się prosta. Dopiero gdy zagłębimy się mechanizmy decydujące o przyjmowaniu przez człowieka określonych wartości, dostrzegamy złożoność materii i trudności z jednoznaczną oceną występujących procesów. Zanik wartości humanistycznych Wprowadzenie technologii komunikacyjnych do powszechnego wykorzystania w

społeczeństwie skutkuje zmianą środowiska człowieka, co trafnie wskazał wiele lat temu Marshall McLuhan już w 1975 roku [9].

Oznacza to, że jeżeli edukacja nie uwzględni wpływu tych technologii, zostanie wypchnięta z procesu wychowania jako nieskuteczna. Dlatego w wielu systemach kształcenia zaczęto pośpiesznie wprowadzać narzędzia technologii informacyjnej do procesu kształcenia. Zapomniano przy tym, że nie są one same w sobie czynnikiem sprzyjającym rozwojowi człowieka. Pożądaną rolę można osiągnąć tylko poprzez połączenie narzędzi ze świadomym działaniem przygotowanego pedagogicznie nauczyciela oraz odmiennym – od stosowanego dotychczas – programem kształcenia. Istotny też pozostaje dobór treści oraz nowe rozwiązania metodyczne. Wymaga tego zmiana środowiska powstałego pod wpływem nowych mediów. Nałożenie technologii na istniejącą rzeczywistość, gdzie liczy się tylko ćwiczenie pamięci, przyswojenie jak największej liczby informacji i preferowanie sfery poznawczej, prowadzi do tworzenia w umyśle uczącego się technokratycznej wizji świata. Wszystko to przyczynia się do ograniczenia zdolności ludzkiego reagowania na świat, opartego o humanistyczne wartości.

W medialnej rzeczywistości coraz częściej występuje sytuacja, w której pełni rolę cyborga przeznaczonego do wykonania zadania, które postawił przed nami ktoś inny. Zostajemy «wkręceni» w sprawy nas niedotyczące, działające na nas destrukcyjnie. Odkrycie rzeczywistych intencji innych wymaga szerszych działań wychowawczych szkoły oraz podejmowania przez nauczycieli problemów, które po rozwiązaniu będą stanowiły istotny czynnik wzmacniający postawy humanistyczne. Pytanie o wartości w szkole, w której powszechnie występuje technologia komunikacyjna, wymaga dokonania analizy wychodzącej poza dotychczasowe działania pedagogiczne. Innym problemem występującym na styku technologia i humanistyczne wartości jest radzenie sobie ze zjawiskiem nadmiaru informacji. Umiejętność określenia, które wiadomości są prawdziwe, półprawdziwe, nieprawdziwe oraz mało przydatne, nie jest rzeczą łatwą do osiągnięcia bez jasno sprecyzowanych kryteriów dotyczących wartości.

Dopływające do nas informacje w istotny sposób wpływają na nasze zachowania. Jesteśmy nimi zalewani w tempie rosnącym geometrycznie. Człowiek nieustannie staje przed koniecznością podejmowania decyzji posiadając tylko fragmentaryczne dane. Paradoksalne jest to, że dysponujemy ogromnymi zasobami informacyjnymi, np. w internecie, jednak, gdy rozpatrujemy dogłębnie dany problem, okazuje się, że dane są fragmentaryczne albo sprzeczne ze sobą. Uniemożliwia to wyciąganie poprawnych wniosków. Sytuacja jest jeszcze gorsza, gdy nie posiadamy dobrze funkcjonującej struktury poznawczej mózgu oraz nie mamy ugruntowanych wartości jako odniesień, swoistych drogowskazów. W wyniku nadmiaru wiadomości tworzy się chaos informacyjny, który jest siłą nośną dezorganizacji posiadanych wartości. Rezultatem są nie zawsze oczekiwane przemiany społeczne i kulturowe.

Odrębnym zagadnieniem jest trudność poruszania się w gąszczu informacji. Człowiek nieobeznany z techniką pozyskiwania wiadomości ma trudności z ich odnalezieniem. Ma to wpływ na ograniczenie percepcji rzeczywistości, co przeszkadza w jasnej ocenie faktów. Możemy to zaobserwować przy budowie przez media wirtualnego świata przedstawionego jako rzeczywistość. Szerzej piszę o tym w monografii «Pedagogika kognitywistyczna» [15]. Przytoczone przykłady wpływu technologii na zachowania człowieka ukazują jak

wielowarstwowy winien być realizowany w szkołach proces wychowania, oparty na wartościach humanistycznych. Jeżeli do tego dodamy zachodzącą w funkcjonowaniu nauczyciela i ucznia zmianę w procesie kształcenia, problem wartości nabiera nowego wymiaru. Technologia w postaci nowych mediów, włączając się do gry komunikacyjnej jako pełnoprawny partner, rozszerza działania umysłu [11; 12; 17]. Obecnie zagadnienie to jest słabo rozpoznane zarówno przez naukę, jak i praktykę pedagogiczną. Nieliczne badania wskazują na narastający problem edukacyjny.

Pokrótce przytoczone związki wartości humanistycznych z technologią wskazują na konieczność sięgnięcia do wiedzy wychodzącej poza tradycyjną pedagogikę medialną. Istnieje potrzeba wykorzystania rosnących zasobów wiedzy opartej na empirycznych badaniach, a zawartej w pedagogice kognitywistycznej. Dobrze to odzwierciedla analiza zmian w mózgu człowieka. Obecnie wiemy, że nie ulega on szybkiej zmianie genetycznej czy fizycznej, natomiast przekształca się sposób ludzkiego myślenia i działania. Wynika to z właściwości mózgu, jaką jest neuroplastyczność. To dzięki niej dostosowujemy się do zmiennego środowiska, a używając technologicznych narzędzi, wspieramy i poszerzamy możliwości własnego układu nerwowego. Ta cecha mózgu decyduje, które obwody neuronalne zostają wzmocnione, a które osłabione. Uwidacznia się to w działaniach związanych z pozyskiwaniem, przechowywaniem i interpretacją informacji, czyli tym, co dostrzegamy, zapamiętujemy, przechowujemy w pamięci i zapominamy. Przykładem może być wielokrotne powtarzanie informacji, które sprawia, że każde kolejne powtórzenie zostawia coraz głębszy ślad pamięciowy. Inaczej mówiąc, docierające do mózgu informacje reorganizują te już istniejące, dokonując modyfikacji. Oznacza to, że rodzice przekazując swoim dzieciom wyznawane wartości, dokonują tego w zmodyfikowanej formie. A to z kolei oznacza, że styczność rodziców z technologią spowodowała u nich zmiany w widzeniu wartości humanistycznych. Warto w tym miejscu przytoczyć poglądy Waltera J. Onga [10], który zauważył, że technologie nie są tylko wsparciem zewnętrznym, ale przekształcają świadomość wewnętrzną. A zatem, technologia dokonuje zmian w naszych sądach i wartościach. Innym problemem, z jakim się spotykamy przy zderzeniu wartości humanistycznych z technologią, jest naturalna skłonność człowieka do przenoszenia na środowisko jak największej liczby zadań poznawczych, nazywanych przez Daniela Dennetta «wyladowywaniem naszych umysłów» [2]. To wyladowanie ma szereg konsekwencji. Jedną z najważniejszych jest tworzenie narzędzi coraz doskonalszych i zawierających coraz większą wiedzę.

Patrząc na powyższe zjawisko z perspektywy wartości humanistycznych, możemy zauważyć dwa zjawiska. Jednym jest przenoszenie wartości zawartych w narzędziach pomiędzy ludźmi, grupami społecznymi itp. Osoba korzystająca z technologii otrzymuje wraz z nią wartości, jakie wyznaje jej twórca. Mamy więc przeniesienie intencji twórcy na narzędzie, z którego korzysta odbiorca. W ten sposób otrzymuje nowe wartości i modyfikuje te dotychczas wyznawane. Drugim zjawiskiem związanym z wyladowaniem jest sposób wykorzystania narzędzi informacyjnych. Jak wspomniałem wcześniej, możemy to robić w sposób twórczy lub odtwórczy. Zarówno w jednym, jak i drugim wypadku następuje wzmocnienie i rozszerzenie wyznawanych wartości przez osobę korzystającą z technologii, ponieważ proces ten wiąże się z rozszerzaniem widzenia rzeczywistości. Mamy zatem do



czynienia z utrwalaniem nabytych wartości lub przekształceniem poglądów, sądów, stanowisk w nową jakość.

Spółeczeństwo funkcjonujące w środowisku, gdzie istnieje powszechny dostęp do sieci komputerowej podlega procesowi łączenia rzeczywistości z wirtualnością. Powstaje w ten sposób nowa zbiorowość kierująca się zmodyfikowanymi wartościami. Miliony ludzi na całym świecie oglądają seriale, fascynują się losami bohaterów, próbując się do nich upodobnić. Kult szczupłego, wiecznie młodego człowieka tworzy strukturę zachowań opartą na zbiorowej wyobraźni, odległej od rzeczywistości. Chcemy być podobni do kreowanych przez media ludzi, mieć podobny do nich styl bycia i życia. Jednym słowem, dostarczana różnymi kanałami informacja staje się podstawą zachowań milionów ludzi, tworząc zunifikowane społeczeństwo globalne.

Mass media tworzą wzorce zachowań, ale także przelamują monopol występujących w danym momencie wartości humanistycznych. Nowe wartości osadzają się w umysłach ludzi, co sprzyja ich przebudowie. Tworzy to różnorakie implikacje dla szkoły, rodziny, np. powoduje konieczność filtrowania dzieciom szkodliwych informacji. Nie zawsze jest to skuteczne, przykładem są instalowane w komputerach programy ograniczające dostęp do stron internetowych zawierających pornografię, które nie spełniają swego zadania. Spowodowane jest to powstawaniem kolejnych stron, które w nazwach mają niewinnie brzmiące tytuły. Innym skutkiem swobodnego dopływu z mediów strumienia informacji, mającej szerszy kontekst społeczny, jest rozluźnianie dotychczas spójnych praw moralnych ze względu na poszerzenie funkcjonowania umysłu o świat wirtualny.

Człowiek żyjący współcześnie może bez ograniczeń dokonywać porównań wielu kultur, osiągnąć naukowych lub wielu dziedzin wiedzy. Skutkuje to nowymi pomysłami, poglądami, co przyczynia się do przeobrażeń cywilizacyjnych. Sprawia także, że zmieniana świadomość wypiera dotychczasowe sfery wierzeń, sztywnych reguł i przekonań. Mamy zatem trudny do rozwiązania problem. Z jednej strony powstaje nowa jakość myślenia i działania, z drugiej załamuje się dotąd stabilny system wartości. Rodzi się pytanie: Jak edukacyjnie poradzić sobie ze zmianą wywołaną mediami? Dopuszczenie mediów do każdego aspektu naszego życia przyczynia się do powstania nowych struktur społecznych np. usługi komputerowe, nowe zasady w pracy urzędów. Także nasza codzienna praca wspierana jest technologiami informacyjnymi. Masowe wchłonięcie przez współczesne społeczeństwa nowych mediów doprowadziło do wykorzystania szerokiej formy publicznej dyskusji, w której komputer stał się narzędziem dominującym, narzucającym zasady konwersacji. Zawierzenie i podziw dla pracy narzędzi technologii informacyjnej osłabiło wrodzoną intuicję. Przyczyniło się do ograniczenia subiektywności odczuć w naszych sądach o otaczającej rzeczywistości. Tymczasem jesteśmy na początku drogi wzrostu znaczenia mediów w życiu człowieka. Zapowiedzią wielkiej rewolucji są wirtualne studia telewizyjne, teleimersja w kształceniu na odległość. W swojej pracy człowiek napotyka na zazębiającą współpracę z androidem. Możliwym staje się czytanie przez komputer naszych myśli czy funkcjonowanie w przestrzeni wirtualnej np. w postaci awatara. Mamy zatem do czynienia ze stałym przekraczaniem kolejnych barier tworzenia świata naszych marzeń, świata uludy. Kryje się za tym znaczne niebezpieczeństwo, ponieważ oko ludzkie nie jest w stanie odróżnić informacji prawdziwej od fałszywej. Może to prowadzić do znacznego manipulowania informacją, a tym samym odbiorcą obrazu.

Wdrażanie coraz doskonalszych rozwiązań graficznych i symulacyjnych dokonuje przewartościowania w myśleniu humanistycznym o roli i miejscu człowieka jako jednostki całych społeczeństw we współczesnym świecie. Człowiek przygotowując się do pełnienia ról społecznych, potrzebuje powtórnego zdefiniowania zadań dla całego procesu kształcenia wspieranego powszechnie komputerami. Dotychczas funkcjonujący system społeczny nastawiony jest na odtwarzanie tych ról. Tymczasem powstają kulturowe alternatywy dla rodziny, myślenia o życiu człowieka czy stosunku do zabijania innych ludzi. Wszystko to jest rozpowszechniane przez media i wpływa na wzorce nowej rzeczywistości. Trudno też wskazać, jakie skutki będzie powodowało powszechne wykorzystywanie książek, w których treść będzie miała strukturę hipermedialną.

Zgromadzona wiedza zaprezentowana w sposób wizualny, poprzez rysunki, fotografie, filmy, pozwala nam poruszać się z jednej części do drugiej według własnego planu, pozwala rozpocząć pracę z dowolnie wybranego przez siebie miejsca, a każdy obiekt oglądać można z dowolnej strony [14]. Ponieważ układ sieciowy umożliwia poruszanie się zarówno pomiędzy poziomami, jak i na danym poziomie, stwarza to w umyśle uczącego się specyficzny układ wiedzy. Jest to swego rodzaju układ «przestrzennej wiedzy». Tego typu struktura sprzyja stymulowaniu do działań transgresyjnych. Struktura powstającej cyberprzestrzeni ma charakter nieciągły. Ta nieciągłość może być przydatna dla procesów przetwarzania informacji w mózgu. Może jednak być barierą trudną do pokonania dla uczących się, szczególnie dla tych, którzy legitymują się niskimi wskaźnikami inteligencji. Badania nad audiowizualnymi środkami dydaktycznymi wykazują, że prezentacja obrazowa wiedzy jest niekorzystna również dla uczących się, którzy wykazują się wysokimi wskaźnikami w testach inteligencji oraz testach myślenia twórczego. Tej grupie obraz wręcz przeszkadza w operacjach intelektualnych [16].

Kultura medialna jako nośnik zmian wartości Pojawienie się na przełomie tysiącleci – w stosunkowo krótkim czasie – ogromnej liczby nowoczesnych narzędzi technologii informacyjnej w życiu i pracy człowieka, miało istotny wpływ na rewolucję w kulturze. W wyniku wykorzystania na skalę masową nowych mediów, dotychczasowa humanistyczna wizja kultury rozpadła się na dwa przeciwstawne nurty. «Jeden – to koncepcja paidei, akcentująca aksjologiczno-edukacyjny aspekt kultury. Drugi, traktujący kulturę jako towar podlegający prawom rynku» [3]. W edukacji kultura, jako paidea, w zderzeniu z napierającą technologią znalazła się w odwrocie. Janusz Gajda analizując powstałe zjawisko, wymienia szereg czynników, które to zjawisko wywołały. Są to: odrębność wartości i sposobów życia w cywilizacji naukowo-technicznej i kulturze humanistycznej, kryzys gospodarczy oraz zagrożenia będące wynikiem funkcjonowania współczesnej cywilizacji.

Problem znalezienia wspólnej płaszczyzny dla technologii i kultury w kontekście wartości jest wielopłaszczyznowy. Świadczy o tym fakt wielokrotnego podejmowania tego zagadnienia w różnych gremiach naukowych [6; 11; 12; 13; 14; 18] bez znalezienia zadowalających rozwiązań. Przez długi czas wydawało się, że technologia – poprzez środki komunikacji – powoduje coraz większy dysonans między światem naukowo-technicznym a humanistycznym. Słabością w rozważaniach badaczy było poszukiwanie punktów stykowych i porównywanie tych dwóch światów bezpośrednio. W efekcie, jak podkreśla Bogdan Suchodolski, porównanie cywilizacji naukowo-technicznej – nacechowanej kosmopolityzmem i jednakowym wymiarem dla wszystkich – a kulturą humanistyczną –

róznicowaną historycznie i osadzoną w różnorodnej tradycji – musiało prowadzić do powstania trudnych do pokonania rozbieżności. Gdybyśmy jednak spróbowali znaleźć punkt odniesienia leżący poza światem technologii i kultury, możliwe stałoby się pokonanie wspomnianej bariery. Możliwość taką stwarza płaszczyzna kognitywistyczna, która podejmuje problemy z perspektywy funkcjonowania umysłu.

Badania prowadzone przez genetyków społecznych i antropologów coraz wyraźniej ukazują rolę i miejsce kultury w kształtowaniu się zachowań człowieka. Opisany przez Michaela Tomasello [18] proces zwany kumulatywną ewolucją kulturową pozwala zrozumieć intencjonalny przekaz w postaci komunikatu. Centralne miejsce we wszelkich podejmowanych tu działaniach ma wiadomość. Jeżeli rozpatrywać będziemy ją jako informację o określonej treści, to stwarzamy pedagogice pole do nowych obszarów badawczych. Pozwoli to tej nauce znaleźć rozwiązania systemowe na styku kultury i technologii. Paradoksalne jest to, że technologia medialna otworzyła drogę do badań nad zrozumieniem mechanizmów występujących w kulturze humanistycznej, gdzie ważne miejsce zajmują wartości. Obecnie jesteśmy świadkami poszukiwań prowadzonych przez socjobiologów próbujących wejść w obszar nauk o edukacji w poszukiwaniu związków kultury humanistycznej ze światem technologii [6]. W polskiej dydaktyce pierwszym, który zwrócił na to uwagę był Krzysztof Kruszewski w książce «Zmiana i wiadomość». Perspektywa dydaktyki ogólnej [8].

Wzrastające znaczenie informacji powoduje, że w obszarze kultury humanistycznej uwidacznia się szereg zjawisk i procesów dotychczas niespotykanych. Do podstawowych należy powszechność oraz szybkość dostępu do dóbr kultury. Nigdy dotąd człowiek nie miał tak szerokiego dostępu do wytworów myśli i rąk innych ludzi. Dotychczas wytworzony dorobek ludzkości można coraz częściej podziwiać na dyskach wizyjnych lub w sieci komputerowej. Powoduje to, że w każdej chwili możemy sięgnąć do kolekcji CD-ROM lub określonej strony internetu, i poznać zbiory wybranego muzeum czy zgłębić dany obszar tematyczny, np. dotyczący architektury. Jeszcze większe możliwości stwarzają światowe sieci komputerowe ze swoimi bazami zawierającymi informacje biblioteczne (książki, archiwa, słowniki) czy katalogi np. filmów (Movie Database Browser). Można skorzystać także z usług, gdzie na życzenie użytkownika, po napisaniu wyrazu lub zdania w odpowiednim formularzu wyświetlanym na ekranie komputera, otrzymujemy obiekty dźwiękowe. W World Wide Web wiele muzeów z całego świata prezentuje swoje zbiory. Ta powszechność dostępu do dóbr kultury sprzyja dopływowi różnego rodzaju informacji będących budulcem zmiany o charakterze poznawczym, ale również w wyznawanych przez człowieka wartościach. Szybkie otrzymanie informacji zwrotnej pozwala weryfikować nawet najbardziej fantastyczne pomysły. Możliwość porównania ogromnej liczby informacji oraz łatwość ich reorganizacji sprzyja powstawaniu nowego spojrzenia na dotychczasowe pewniki funkcjonujące w nauce i świadomości ludzi.

Żałowanie się stabilności aksjomatów występujących w nauce, w sferze moralnej i etycznej ma swoje określone konsekwencje w sposobie myślenia i rozumienia świata, decyduje o zachowaniach, a więc ma znaczenie dla procesu wychowania w rodzinie i szkole. Szybkie tempo zmian w kulturze, dotychczas dokonujących się w skali wielu pokoleń, obecnie jest tak znaczące, że staje się doświadczeniem jednego pokolenia. Wysoki poziom zmienności i niestabilności wywołuje pojawienie się kultury chwili. Niszczy to

ciągłość wielowiekowej struktury wartości wypracowanych przez wiele pokoleń. Informacja płynąca ciągłym strumieniem z ekranu telewizora, drażni system nerwowy i wywołuje emocje. Sięga do struktur podkorowych kontrolujących emocje i zachowanie. Jest to tym prostsze, że większość informacji dostarczana jest odbiorcy bezpośrednio – jak na tacy, którą staje się ekran telewizora. Wysoka dynamika, ruch obserwowany na ekranie, silne błyski i dynamiczna zmiana kolorów wywołują konieczność szybkiego reagowania. Odbiorcy nie pozostawia się żadnej alternatywy, brakuje mu czasu na refleksję. W efekcie przystosowujemy swoją wizję rzeczywistości do napływających informacji, starając się nadażyć za zachodzącymi zmianami. Coraz bardziej odcuzamy się patrzenia innego, aniżeli to dyktowane nam rytmem zmian na ekranie telewizora. Magiczna skrzynka zuboża nas, coraz chętniej oglądamy produkty kultury masowej mające prostą, czasami nawet banalną fabułę. Modyfikacja poglądów, stanowisk i wartości odbywa się niezauważalnie, kultura bowiem sięga do najgłębszych warstw naszej podświadomości. Stan ten pogłębiają interakcyjne nowe media, które wchodzą znacznie głębiej w nasz umysł.

Kultura cyberprzestrzeni wychodzi poza dotychczasowy układ, stając się systemem otwartym. Poprzez interakcję człowiek może kreować własne wizje w wirtualnej przestrzeni, używając do tego obrazu, dźwięku, animacji i ruchu, oraz może ingerować w istniejącą rzeczywistość. Człowiek ma zatem możliwość płynnego, subiektywnego i swobodnego interpretowania treści, a także poznania wielowarstwowego i interdyscyplinarnego. Stwarza to wręcz nieograniczone możliwości poznawcze użytkownika, a także staje się stymulatorem rozwoju myślenia. Praca intelektualna z tak rozległymi obszarami wiedzy wymaga jednak przygotowania, wystarczy wspomnieć zastosowanie na dużą skalę technik twórczego myślenia. W przypadku braku określonej wiedzy człowiek może być wykorzystywany przez innych ludzi do osiągnięcia własnych często nieuprawnionych korzyści. Praca z narzędziami technologii informacyjnej tworzy nowe zależności oraz interakcje z otoczeniem. Prowadzone przeze mnie badania wskazują z jednej strony na daleko idące zmiany w funkcjonowaniu rodziny, które zaszły w wyniku pojawienia się komputerów osobistych, z drugiej zaś, tworzenia się w społeczeństwie enklaw subkultur władających technologią informacyjną. Uwidacznia się to w środowiskach dziecięcych, młodzieżowych, jak również osób dorosłych. Uczniowie pracujący przez dłuższy czas z komputerem tworzą hermetyczne grupy wysoko wyspecjalizowanych fachowców. Ich duża sprawność manualna połączona ze sprawnością intelektualną nastawioną na rozwiązywanie określonych grup problemów sprawia, że stają się z biegiem czasu członkami swoistych subkultur. Mamy wówczas do czynienia z sytuacją, w której komputer staje się swoistym narkotykiem cementującym specyficzną grupę.

Praca z komputerem wytwarza różnego rodzaju umiejętności intelektualne. Fakt ten ma znaczący wpływ na rozwój wyższych czynności poznawczych. Dlatego przy projektowaniu badań nie można pominąć funkcjonowania naszego mózgu. Praca z komputerem występująca w skali masowej niesie ze sobą określone skutki społeczne. Sprzyja tworzeniu się w naszym umyśle określonej rzeczywistości, w której zaczyna dominować świat iluzji. Wirtualna rzeczywistość powoli wdziera się do naszego życia. Już po kilku minutach pracy z programem tworzącym wirtualny obraz zostajemy wciągnięci w świat wyobraźni i baśniowych kolorów, fascynującej przygody wizyjnej. Receptory wzroku i słuchu kodują informacje docierające do najgłębszych pokładów naszego mózgu. Przychodzi to tym

łatwiej, gdyż kodowanie to należy do najstarszych zachowań u człowieka. Ma zatem istotne znaczenie dla przetwarzania informacji, a tym samym powinno być przedmiotem szerszych badań w obszarze pedagogiki kognitywistycznej. Możliwość łatwego sięgnięcia do obszarów informacji będących do niedawna tabu ma też swoje minusy. Prowadzi m.in. do propagowania nienawiści czy idei zbrodniczych [12; 16].

Na stronach internetu spotkać możemy wyrażanie osobistej nienawiści do firm, szefów, znajomych, nauczycieli czy aktorów. Nienawidzić można wszystko: zespoły, IRC-operatorów lub klawisz caps lock umieszczony na klawiaturze komputera. Spotykamy tu również wynurzenia internautów prezentujących najczarniejsze myśli tkwiące głęboko w umyśle człowieka. To także wpływa na tworzenie kultury relacji między osobami komunikującymi się w sieci.

Problem manipulacji informacjami nie jest nowy w ewolucji społecznej ludzkości. Od początku swojego istnienia homo sapiens korzystał z różnych działań manipulacyjnych w celu uzyskania korzyści i wysokiej pozycji w grupie. Dobrze jest to widoczne przy analizach antropologicznych opisujących społeczności funkcjonujące z dala od współczesnej cywilizacji. Nowe media dzięki swoim właściwościom komunikacyjnym stwarzają znakomite możliwości manipulacji. Włodzimierz Gogołek analizując manipulację, próbował ustalić, jak przebiega ona w starych i nowych mediach. Zauważył przy tym istotne zmiany, jakie wystąpiły w ostatnich latach. Pojawienie się internetu zbudowało specyficzne środowisko, rodzaj hybrydy łączącej wszystkie składowe technologie informacyjnych z człowiekiem. Hybryda posługuje się uproszczeniami (wynikającymi z cyfrowego zapisu danych) oraz pozornym ograniczeniem odległości (globalna komunikacja multimedialna), co sprawia, że uczestnicy procesu komunikowania dostrzegają świat ze znaczenie wyższego pułapu. Uwaga poczyniona przez Gogołka ma daleko idące konsekwencje, ponieważ internet uproszczając prezentowane zjawiska i procesy, pozwala zrozumieć ich zawite związki i relacje, jednocześnie stosunkowo łatwo można za jego pośrednictwem manipulować faktami [5; 10].

Relatywizacja pozwala zrozumieć tendencje zmian wówczas, gdy odbiorca ma pełną wiedzę o rzeczywistości. W przypadku jej braku odbiorca staje się ofiarą manipulacji. Obecnie jesteśmy świadkami, niespotykanej dotychczas w historii ludzkości, próby zmiany wartości poprzez działania manipulacyjne. Największy wpływ na zmianę wartości obserwujemy u młodzieży. Wynika to z faktu, że jest to grupa najbardziej podatna na zmiany, a przyczyną jest specyfika rozwoju neurobiologicznego. Tym łatwiej młodzi ulegają manipulacji, im większa jest ich izolacja tworzona przez media. Przykładem może być internet, gdzie młody człowiek siedząc samotnie przed ekranem komputera, odbiera ogrom informacji o różnym znaczeniu i skali oddziaływania. Wspomniane osamotnienie uruchamia reakcję, której celem jest zmiana tej niekomfortowej sytuacji i znalezienie kontaktu z kimś życzliwym. Swoją szansę dostrzegają tu sekty, które stosując różnego rodzaju proste zabiegi psycho- i socjotechniczne, prowadzą szeroką działalność w zakresie naboru nowych członków. Najczęściej stosuje się techniki takie, jak: – «atakowanie odbiorcy miłością, – wykorzystanie słabości człowieka, – wymuszanie decyzji, – pochlebstwo, – otwarcie na naukę, – medytacje» [17]. Paradoksem jest to, że przedstawione techniki manipulacji tym łatwiej są stosowane, im większe stwarza się możliwości swobodnego

wyrażania myśli. Internet przez swoje właściwości sprzyja preparowaniu informacji lub nawiązywaniu kontaktów z dziećmi.

Reasumując pokrótce, przedstawione zagadnienia związane z funkcjonowaniem wartości w świecie technologii cyfrowych nie wyczerpują poruszanych problemów. Sygnalizują z jednej strony ich złożoność, z drugiej ukazują potrzebę zwrócenia uwagi badaczy obszaru pedagogiki medialnej, jak i szerzej, nauk o edukacji na problemy związane z wartościami humanistycznymi.

## LITERATURA

1. Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
2. Dennett, D.C. (1997). *Natura umysłów*. Warszawa.
3. Gajda, J. (2002). *Media w edukacji*. Kraków.
4. Gajda, J., Juszczak, S., Siemieniecki, B., Wentka, K. (2002). *Edukacja medialna*. Toruń.
5. Gogolek, W. (2006). *Manipulacja w sieci (rzecz o narzędziach)*. W: B. Siemieniecki (red.), *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*. Toruń.
6. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Konin.
7. Juszczak, S. (2002). *Edukacja na odległość*. Toruń.
8. Kruszewski, K. (1987). *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
9. McLuhan, M. (1975). *Wybór pism*. Warszawa.
10. Ong, W.J. (1992). *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Lublin.
11. Siemieniecki, B. (red.). (2000). *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Toruń.
12. Siemieniecki, B. (red.). (2006). *Manipulacja informacją w mediach*. Toruń.
13. Siemieniecki, B. (2007). *Pedagogika medialna*, t. 1. Warszawa.
14. Siemieniecki, B. (1992). *Nowe możliwości stosowania techniki komputerowej w edukacji. Kultura i Edukacja*.
15. Siemieniecki, B. (2013). *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków.
16. Siemieniecki, B. (1991). *Środki dydaktyczne w procesie myślenia twórczego*. Kraków.
17. Siemieniecki, B. (2003). *Technologia informacyjna w polskiej szkole*. Toruń.
18. Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa.

## DIALOG WARTOŚCIĄ W JAKOŚCIOWYCH BADANIACH EDUKACYJNYCH

*The art of dialogue should be taught in schools. Dialogue is not only a very challenging and responsible task – ability to carry on a dialogue is an essential skill required from us in the XXI century. Unfortunately, the modern school still suffers from the hegemony of monologue. In this article we discuss reasons why dialogue is still so rare in the Polish school; we point out main threats to the educational dialogue and we propose solutions which might improve the status quo. Here we classify causes of dialogue's impediments into three groups: historical conditions, civilization conditions and personal conditions.*

*We concluded that first step to build and develop the educational dialogue should be aimed at developing self-concept and self-understanding as well as taking actions that lead to understanding others.*

**Keywords:** *dialogue, education, values.*

Dziennikarz amerykański Alen James w jednym ze swoich wywiadów między innymi powiedział: «Ponieważ tak niewielu ludzi potrafi prowadzić trudną sztukę dialogu, każdy kto tego się nauczy, posiadać wszelkie przyjaźnie». Inny polski znawca dialogu Jan Wal [12] twierdzi, że dialog jest dramatem i zmaganiem, jest trudem, który mimo wszystko należy podjąć.

Z powyższych stwierdzeń może wynikać, że dialog nie należy do łatwych przedsięwzięć konwersacyjnych. Jego złożony proces powoduje to, iż nie wszystkie osoby potrafią go skutecznie uprawiać, ale równocześnie należy pamiętać, że sztukę tą można sobie przyswoić i wyćwiczyć tak, by potem móc ją skutecznie w życiu społecznym stosować [10]. Sztuki dialogu należy uczyć i właśnie w tym zakresie na szkole spoczywa wielkie i odpowiedzialne zadanie, które na wszystkich szczeblach edukacji, nie wyłączając studiów wyższych, winno się mieć na uwadze. Sztuka dialogu daje się urzeczywistnić, może zaistnieć w toku nauczania wszystkich przedmiotów, realizowana konsekwentnie i solidarnie przez wszystkich nauczycieli, może wykształcić wśród wychowanków taką umiejętność prowadzenia rozmowy, która stanowić będzie przykład dla wielu dorosłych. Czasy, w których przyszło nam żyć wymagają od nas szczególnej umiejętności prowadzenia dialogu. Dialog jest immanentnie związany z demokracją.

Tam, gdzie kończy się dialog, zaczyna się totalitaryzm.

Prawdziwy dialog jest spotkaniem co najmniej dwu osób, a jego celem – wzajemne poznanie się i co najważniejsze – poszukiwanie i poznanie prawdy w drodze wymiany myśli. Ten cel stanowi szczególną wartość, którą należy kształtować i rozwijać wśród nas samych, jak i wśród młodzieży na wszystkich szczeblach edukacji.

### 1. Przyczyny trudności w prowadzeniu dialogu

Aktualna, polska rzeczywistość szkolna niestety jest nadal rzeczywistością monologu, co wykazują ostatnie badania przeprowadzone zarówno w szkołach ponadpodstawowych jak i na szczeblu studiów wyższych [10]. Także w badaniach amerykańskich stwierdza się tendencje do dominacji monologu nad dialogiem w obrębie dyskursu edukacyjnego [1].

W niniejszym opracowaniu pragniemy zastanowić się dlaczego tak się dzieje, co sprawia, że z takim trudem toruje sobie dialog? Jakie są źródła zagrożenia dla tego rodzaju dyskursu? Postaramy się również zarysować drogę wyjścia z tego impasu edukacyjnego. W naszym przekonaniu istnieją trzy podstawowe przyczyny trudności w prowadzeniu dialogu. Należą do nich uwarunkowania historyczne, cywilizacyjne i osobowościowe.

### **Uwarunkowania historyczne**

Szkolnictwo powojennej Polski podporządkowane było «jedynie słusznej ideologii». W szkole nie było miejsca na jakąkolwiek odmienność nie mówiąc już o autonomii (te same programy, plany nauczania, podręczniki, cele kształcenia i wychowania). Przyjmując marksistowską ideologię, człowiek sprowadzany był jakby tylko do materii, w związku z tym stał się wygodnym przedmiotem manipulacji i indoktrynacji. To za ucznia myśłano, za niego oceniano i wartościowano. Uczeń traktowany był jako cząstka kolektywna a nie jako osoba jedyna i niepowtarzalna mająca prawo do godności i szacunku, prawo do podmiotowego traktowania, do wyciągania własnych wniosków, głoszenia własnych opinii i poglądów.

Zanim jednak uprzedmiotowiono ucznia, trzeba było ubezwłasnowolnić nauczyciela. Informacja miała płynąć zawsze z góry, od decydentów, a pedagogzy będąc ich bezwolnymi narzędziami, mieli posłusznie wykonywać wszelkie polecenia i instrukcje władzy. Ten sam styl dydaktyczno- nakazowy mieli pełnić nauczyciele wobec uczniów. By nie odejść od narzuconej przez program linii interpretowania zdarzeń, faktów, zjawisk, skutecznie przez niemal 50 lat odzwyczajano uczniów od myślenia, od zadawania pytań, od dyskusji, od wspólnego dochodzenia do prawdy.

Na szczęście w nieodległej przeszłości było wielu wspaniałych i odważnych nauczycieli, którzy wielokrotnie na przekór odgórnym zarządzeniom potrafili być sobą, potrafili odważnie przemycać zabronione treści, byli otwarci na pytania uczniów. Jednak totalitaryzm, nie tolerujący dialogu, nie akceptujący różnic poglądów utrwał i to dosyć skutecznie zasadę, że uczniowie mieli jedynie słuchać, zapamiętać i powtórzyć wyuczone regułki – stąd wiodącym stał się jednokierunkowy przekaz wiadomości realizowany tokiem podającym.

Ten pakiet totalitarnych przyzwyczajęń będzie miał swoje odbicia przez kolejne okresy przemian. Stąd też wejście na otwartą drogę dialogu edukacyjnego przysparza sporo kłopotów i tych zewnętrznych i tych wewnętrznych. Jak tu pogodzić się z tezą, że nauczyciel nie zawsze może mieć rację, czy z tezą, że uczeń może czasem wiedzieć na dany temat więcej niż nauczyciel?

### **1.2. Uwarunkowania cywilizacyjne**

Jednak nie wszystko można wyjaśnić uwarunkowaniami historycznymi, bo jak wytłumaczyć fakt, że także w demokratycznej amerykańskiej szkole, dyskurs edukacyjny charakteryzowany jest przez badaczy jako IRF (initiation, response, feedback) rozumiany jako: zamknięte pytanie nauczyciela, krótka odpowiedź ucznia i jej ocena przez uczącego [1]. Nie pozostawia to miejsca dla aktywności ucznia, wspólnego dochodzenia do prawdy, dla dialogu. Tak skondensowany i uproszczony schemat komunikacyjny wydaje się być konsekwencją przemian cywilizacyjnych.

Nikt nie zatrzyma zawrotnego tempa rozwoju cywilizacji naukowo- technicznej, której szczególnie nasilenie przypada na przełom XX i XXI wieku. Nikt nie powstrzyma lawiny samochodów. Których nie są już w stanie pomieścić nasze drogi, trudno wyeliminować huk decybeli dochodzących z licznych dyskotek, powstrzymać potok ludzkich istnień pędzących



w szalonym tempie do bliżej nieokreślonego celu. Niewielu jest w stanie oprzeć się krzykliwym i nachalnym reklamom, agresywnym grom komputerowym czy pełnym przemocy filmom. Niekontrolowane rozmowy internetowe wciskają się bezpardonowo w nasze życie, a telefony komórkowe, niczym pętle zawieszane na naszej szyi, stanowią nieodłączny atrybut codzienności.

W dzisiejszej globalnej wiosce główną rolę w komunikacji międzyludzkiej odgrywa elektronika, odległości fizyczne mają w codziennym życiu coraz mniejszą rolę. Wszystko dzieje się tu i teraz. Ale równocześnie jak pisał M. Ledzińska [6], dochodzi do trudności w rozumieniu innych, bowiem poznanie i rozumienie bliźnich, wymaga wiedzy o nich oraz poznania i rozumienia siebie samego.

Wrogami dialogu są zawsze pośpiech i hałas, zamknięcie się przed drugim człowiekiem, niemożność spotkania się z nim twarzą w twarz! Dialogu nie zastąpi «dialog» z maszyną. J. Czapiński w jednym z wywiadów na ten temat wyraża następującą opinię: «Rozmawiając z kimś twarzą w twarz, może pan zapytać: «Dlaczego masz takie smutne oczy»? Nie zada pan tego pytania przez telefon ani w mailu. Nowoczesne technologie ograniczają gamę sygnałów, które do siebie wysyłamy. Spłyca to relacje międzyludzkie, bo język niewerbalny jest bogatszy i bardziej soczysty. Szybkość mówienia, barwa głosu, wygląd, mimika, gestykulacja – to wszystko sprawia, że mamy poczucie, że kontaktujemy się z żywą istotą.» Tym co wyraża człowieka jest jego twarz, wyraz jego oczu, układ ust, mimika. Tego wszystkiego co wiąże się z naszymi stanami uczuciowymi nie odda najbardziej wyrafinowana wirtualna rozmowa.

Niekwestionowane osiągnięcia cywilizacyjne ostatnich lat, nieumiejętnie wykorzystane, mogą prowadzić do blokowania i redukcji dialogu sprowadzając go do zdawkowych, często jednowyrazowych wypowiedzi, przytakiwań czy zaprzeczeń.

### **Wybrane cechy charakteru wspierające i utrudniające dialog.**

Do zaistnienia autentycznego i pełnego dialogu niezbędnymi stają się m.in. takie właściwości charakteru jak:

- skromność i pokora,
- takt i kultura,
- cierpliwość,
- odpowiedzialność za wypowiedzane sądy i opinie,
- tolerancja i pluralizm.

U podstaw wyżej wymienionych cech nastawienia do partnera interakcji leżą takie cechy osobowości jak: otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumiennosc (por. Wielka Piątka autorstwa Costy i McCrae). Prowadząc z drugą osobą dialog musimy na wstępie założyć, że nasz adwersarz ma przynajmniej odrobinę racji w tym, o czym dyskutujemy. Któż może zagwarantować przed rozmową, że nasz pogląd, nasza opinia w danej sprawie nie zostanie podważona przez przytoczone argumenty i uzasadnienia strony przeciwnej. Każdy z nas jest przywiązany do swojego punktu widzenia, ma własne zdanie na dany temat i to jest oczywiste i normalne, gorzej się jednak dzieje (a niestety ma to często miejsce) gdy jesteśmy «przyrośnięci» do swojego poglądu i jedynym argumentem staje się powiedzenie: «nie bo nie». W każdym z nas tkwią większe lub mniejsze pokłady pychy i zarozumiałości, a nawet próżności i egoizmu. Człowiek pyszny nie jest w stanie dostrzec własnych błędów i braków, często sądzi, że jest ideałem i dlatego nie dostrzega potrzeby doskonalenia własnej

osobowości. Człowiek pyszny nie lubi służyć, ale pragnie a nawet wymaga by mu służono, by jemu zawsze przyznawano rację. Nie potrafi także słuchać, uważając, że to jego powinno się słuchać. Człowiek owładnięty pychą nie zważa na reakcje swojego otoczenia i osadza wszystko według własnych kryteriów, które jego zdaniem są jedyne i niepowtarzalne.

Brak taktu i kultury to kolejna cecha utrudniająca a czasem nawet uniemożliwiająca dialog. Cecha ta jest aż nadto widoczna w tzw. dysputach telewizyjnych naszych polityków. J. Wal pisze na ten temat bardzo dosadnie: «Ludzie nie myślą i nie mówią o innych źle, tylko zawsze najgorzej. Nie na tym jednak koniec. Ich złośliwość dokonuje dzieła zniszczenia. Jeśli niszczy człowiek prosty, każdy środek, który mu się nawinie pod rękę jest dobry. Jeśli natomiast walkę z drugim człowiekiem podejmuje osoba inteligentna, wyszukuje środki i wybiera te, które są najbardziej dokuczliwe (...) Skłócenie ludzi, torowanie sobie drogi do kariery łokciami, stosowanie zasady oko za oko, ząb za ząb, wystawiają nie najlepsze świadectwo współczesnemu człowiekowi» [11].

Brak odpowiedzialności za słowo daje znać o sobie niemal w każdej publicznej dyskusji przed kamerami telewizji. Jakżeż dalecy jesteśmy od podstawowej zasady, która mówi, że być odpowiedzialnym to znaczy brać na siebie skutki swojego postępowania do czego jako osoba moralna czuję się wewnętrznie (w swoim sumieniu) przymuszony. Nieodpowiedzialnie wypowiedzianym słowem można nieraz zranić bardzo głęboko drugiego człowieka. Panowanie nad słowem, bycie powściągliwym w wypowiedzanych sądach to trudne zadanie jakie spoczywa na osobach podejmujących dialog. Jeżeli przyjmiemy i zrozumiemy elementarny fakt, że każdy z nas jest inny, że nie ma dwóch takich samych osobowości, tak jak nie ma dwóch takich samych liści, że świat stanowi wielobarwną mozaikę ludzkich istnień, wówczas być może łatwiej nam przyjdzie świadomie kontrolować wypowiedzane przez nas myśli.

Brak cierpliwości w dialogu daje znać o sobie wtedy, kiedy nie potrafimy słuchać uważnie drugiej osoby, kiedy ma miejsce tzw. słuchanie mimo ucha, słuchanie na niby. Cierpliwość w relacjach interpersonalnych jest o wiele trudniejsza niż ta, która wiąże się z realizacją naszych własnych celów i dążeń. Własne cele jest łatwiej kontrolować i przewidywać, natomiast zachować cierpliwość w dialogu, nie dać się ponieść emocjom i nerwom, «nie wyjść z siebie» w sytuacjach wielu niewiadomych, to zadanie wymagające od nas dużego wysiłku woli.

Wymienione powyżej czynniki utrudniające dialog, zapewne nie wyczerpują jeszcze wielu innych zjawisk, procesów i zdarzeń towarzyszących globalizacji naszego świata, rewolucji cywilizacyjno-technicznej, podważeniu a nawet negowaniu uniwersalnych wartości, które mogą równie skutecznie blokować dyskurs edukacyjny. Ale nawet pozostając przy tych już wymienionych czynnikach, możemy stwierdzić, iż czeka nas wszystkich wielka i odpowiedzialna praca nad badaniem i rozwijaniem dialogu edukacyjnego.

### **Dialogiczność w pedagogii Jana Pawła II**

Dialog Jana Pawła II wyrastał z bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby i szacunku dla rozmówcy, dla jego inności, jedyności i niepowtarzalności, a równocześnie wyrastał z dojrzałej świadomości samego siebie i świadomości propozycji, jaką niósł Ojciec Święty. Postawa dialogowa Jana Pawła II nieraz wyrażała się jakimś żartem, ale sedno jego

mistrzostwa dialogowego tkwiło w jego autentyczności bycia sobą, tzn. bycia tyko i aż człowiekiem bratem i sługą ludzi, Karolem Wojtyłą. Człowiekiem, który uważnie i cierpliwie umiał wysłuchać każdego, a przez to pozwalał drugiemu być i ujawnić się w swojej niepowtarzalności i wewnętrznej prawdzie.

Święty Jan Paweł II w swojej letniej rezydencji Castel Gandolfo w 2002 roku mówiąc o szkole, zwrócił szczególną uwagę na rolę i znaczenie dialogu i relacji interpersonalnych pomiędzy uczniami a nauczycielami [3]. Zaapelował wtedy do wszystkich pedagogów by owe relacje uczynili przedmiotem szczególnej troski, gdyż jest to jeden z najważniejszych problemów jaki dotyka szkołę XXI wieku. Poszerzające się pole egoizmu, tzw. wyścig szczurów, brak więzi pomiędzy uczniami, jak również pomiędzy nauczycielami a uczniami grozi zapaścią wychowawczą szkoły. Można postawić tezę, że od jakości wzajemnych relacji interpersonalnych, od dialogu, zależeć będzie efektywność pracy szkoły tak w zakresie dydaktycznym jak i wychowawczym.

Potrzeba przygotowania uczniów do dialogu jest zatem niezbywalną koniecznością związaną także nierozzerwalnie z procesem kształcenia dzieci i młodzieży. Nauka negocjowania, stawiania pytań, kultury dyskusji, obrony swoich racji, szanowania poglądów drugiej osoby, może z powodzeniem procentować w życiu dorosłym. Dialog edukacyjny w procesie kształcenia ma do spełnienia wiele bardzo istotnych zadań, między innymi:

- uczy kultury rozmowy,
- wyzwala wiarę w znalezienie odpowiedzi na nurtujące problemy,
- mobilizuje do zadawania pytań,
- uczy współpartnerstwa i współdziałania w grupie,
- uczy odpowiedzialności za słowo,
- wyzwala niepokój i intelektualny,
- pozwala urzeczywistnić sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a uczniem,
- pozwala pełniej poznać osobowość drugiego człowieka,
- wytwarza więzi społeczne w zespole.

Na spotkaniach, szczególnie z młodymi ludźmi, Jan Paweł II zwracał się do wszystkich razem i do każdego z osobna, a czynił to tak, jakby chciał uczyć się i poznawać punkt widzenia tego, którego spotyka. W spotkaniach tych, jak pisze A. Rynio, mamy do czynienia z relacją osobową, w której odkrywa się konkretne «MY» bez zanikania relacji «JA»-»TY»[7]. Spotkania te dokonują się nie tylko w sferze fizycznej, ale także psychicznej i duchowej.

Ten relacyjny charakter spotkań charakteryzował szacunek, dobroć, zrozumienie i miłość drugiego człowieka. Jakże wymownym przykładem dialogicznej postawy Jana Pawła II było spotkanie młodzieży z Ojcem Świętym w dniu 1. czerwca 1980 roku na stadionie Parc des Princes w Paryżu [8]. Podczas czuwania modlitewnego Papież odpowiadał na 21 pytań przesłanych wcześniej przez młodych do Watykanu. Jan Paweł II nadał temu spotkaniu zaskakując tytuł «Cała Ewangelia jest dialogiem z człowiekiem». Na zakończenie tego modlitewnego zgromadzenia Jan Paweł II powiedział «Dziękuję, że spotkanie to potraktowaliście jako dialog, że chcieliście rozmawiać z papieżem. Dialog odpowiada mojemu osobistemu przekonaniu, że **być sługą słowa to tak przepowiadać by odpowiadać**» (podkr. Autora). Wypowiedź ta stanowi oficjalną deklarację Ojca Świętego przyjmującego dialog jako styl swojej posługi pasterskiej, swojego nauczania.

Potwierdzeniem dla tej deklaracji są późniejsze wszystkie spotkania z młodzieżą, a najwyraźniej zostało to uwidocznione w liście «Do Młodych całego świata» (1985) i przemówieniach wygłoszonych z okazji Światowych Dni Młodzieży.

Siła, moc, a zarazem nowatorska inspiracja pedagogiczna Jana Pawła II w moim przeświadczeniu polegała na harmonijnym scalaniu trzech wiodących strumieni dialogu tj. komunikacji, relacji i wspólnego odkrywania prawdy. Ojciec Święty nie tworząc teorii dialogu, swoim praktycznym działaniem, swoim nauczaniem potwierdzał nieustannie istotę i znaczenie ścisłego związku komunikacji z relacjami, które czynią dopiero możliwym dialog prowadzący do poszukiwania prawdy.

Jan Paweł II przywiązywał szczególną rolę do pytań, które zadają zarówno filozofowie jak i zwykli ludzie, zarówno dorosłe osoby jak i małe dzieci. Papież pisze: «Prawda jawi się człowiekowi najpierw pod postacią pytania» [5]. Problem polega jednak na tym, by nauczyciele na poszczególnych szczeblach edukacji, tej naturalnej skłonności uczniów do zadawania pytań nie tłumili i nie hamowali.

### **Droga do dialogu edukacyjnego**

Kierując się papieskim nauczaniem, dialogiczną postawą Jana Pawła II, opracowałem koncepcję dialogu edukacyjnego, która jak miemam może pomóc nauczycielom poznać jego istotę, wyeksponować podstawowe elementy, warunki i zasady tej trudnej sztuki porozumiewania się między ludźmi [13].

W myśl tej koncepcji budowanie dialogu nie należy do zajęć łatwych ani prostych. Ujęcie istoty tego budowania przybierało różne koncepcje teoretyczne i wersje graficzne, by ostatecznie zdecydować się na tą zamieszczoną w niniejszym opracowaniu. Mam nadzieję, że opis tej teorii pomoże szybko czytelnikowi zorientować się w schemacie i zrozumieć istotę rzeczy. Nasze budowanie dialogu, naszą drogą do dialogu, rozpoczynamy od nawiązania kontaktu z uczniem. By ów kontakt zaistniał należy doprowadzić do komunikacji, która stanowi pierwszy krok prowadzący do tworzenia więzi klasowych. Podstawą komunikacji jest mówienie i słuchanie oraz wieloraka paleta znaków i symboli niewerbalnych.

Słuchanie może mieć charakter pasywny (bierne słuchanie) lub aktywny. To jak będą słuchać nas uczniowie, zależy w dużym stopniu od tego jak będziemy do nich mówić. Jeżeli przekaz komunikatów będzie miał charakter nieuporządkowany, jeżeli nie zatroszczymy się o jasność wyводу, jego logiczną strukturę, mówienie językiem przystępnym i zrozumiałym z dużą dozą naszego zaangażowania emocjonalnego, wówczas aktywność receptywna pozostawi wiele do życzenia. Uwaga dowolna uczniów będzie często przeplatana uwagą mimowolną.

Natomiast prowadzony wykład, opowiadanie czy opis z zachowaniem wszelkich reguł metodycznych może wyzwolić aktywne słuchanie uczniów polegające na wnikliwym śledzeniu toku wyводу nauczycielskiego, na prowadzeniu myślowego dialogu z wykładowcą, na stawianiu w toku jego trwania pytań do nauczyciela, uwag czy nawet wątpliwości. Tego typu kontakt ma najczęściej w szkole charakter jednokierunkowego przekazu informacji (nauczyciel mówi – uczeń słucha). W związku z tym oddziaływanie nauczycielskie ma charakter zawężony i ograniczony głównie do sfery receptywnej.

Podstawą do nawiązania relacji będzie respektowanie przez pedagogów zasady miłości i zasady podmiotowości. Są to dwie najtrudniejsze do realizacji zasady dialogu, ale bez ich

zaistnienia, nie może być mowy o relacjach interpersonalnych. Zasada miłości winna się ujawniać, winna się realizować poprzez m.in. nasze dobro, życzliwość, cierpliwość, sprawiedliwość, współpartnerstwo i optymizm pedagogiczny, ale i konsekwencję, stanowczość, nagradzanie i karanie.

Natomiast zasada podmiotowości winna mieć na uwadze takie podstawowe fakty jak to, że każda osoba jest jednostką jedyną i niepowtarzalną, że każdy uczeń ma prawo do godności i szacunku, że jest jednostką myślącą i czującą, że ma prawo do błędu, że jest osobą wolną ale i odpowiedzialną, i że w każdym z nas tkwi przynajmniej odrobina dobra.

Jeżeli nauczyciel znając i akceptując te dwie podstawowe zasady, zechce realizować proces kształcenia poprzez jednokierunkowy przekaz informacji, oczywiście, że może czynić to nadal, ale przekaz ten nabierze w tym przypadku ludzkiego wymiaru, stanie się bardziej ciepły i bezpośredni. W takim układzie o wiele łatwiej będzie nawiązać nić edukacyjnego porozumienia, wymiany zdań, udzielania odpowiedzi na pytania uczniowskie. Efektem tego typu oddziaływań będzie pełniejsze rozwinięcie sfery receptywnej ale także włączenie w ten obszar sfery uczuciowej i wolitywnej. I znów można przyjąć, że część nauczycieli na tym etapie zatrzyma swój proces kształcenia edukacyjnego. Tu już dramatu nie będzie, ale warto iść dalej.

Jeszcze bardziej pogłębionym i wielostronnie oddziałującym na zespół klasowy jest dialog edukacyjny. Na tym etapie kształcenia nauczyciel przestaje pełnić rolę jednego i jedyne go przekaziciela wiedzy, a staje się doradcą, inspiratorem i koordynatorem wspólnego odkrywania prawdy. To właśnie istotą dialogu staje się owo wspólne odkrywanie prawdy, gdzie nauczyciele pełnią niejako rolę sokratejskiego akuszerza, pomagając uczniom w urodzeniu się prawdy.

Jak pisze M. Gogacz, niemożliwym jest wychowanie do prawdy bez relacji interpersonalnych [4]. Chodzi tu zwłaszcza o poszanowanie cudzych poglądów i uznawanego systemu wartości, prawa do odpowiedzi i obrony własnych poglądów. Rozpoznanie prawdy, przyjęcie jej, kierowanie nią – to ogromny trud moralny. Jest to ciągle korygowanie wiedzy ucznia, jego rozumienia i działania. Ucząc rozpoznawania prawdy w zaufaniu, życzliwości, uczy się wierności prawdzie. Przez to uczeń kształtuje i doskonali swoje życie duchowe, rozwija je w nieustannej zmianie myślenia, czyli *metanoi*, otwierającej na całą rzeczywistość, na całą prawdę, na wszystkie relacje. M. Szpiter uważa, iż zadaniem nauczyciela jest usprawnienie uczniowskiego poznania i rozumienia [9]. Dlatego miarę szkołom nadaje bezwzględna wierność prawdzie, a przez nią realnej rzeczywistości.

Zatem prawda, która jest celem edukacji i samo edukowanie jako osobowa relacja wiążąca nauczyciela i ucznia, wyzwalająca rozumienie i zmianę decyzji w kierunku prawdy – w międzynosobowym zaufaniu i przyjaźni, stanowi naturę humanizmu. Prawda jest jedną z trwałszych i uniwersalnych wartości, które uczeń poznaje dzięki nauczycielowi. Ale równocześnie, prawda jako wartość w dzisiejszych czasach ulega coraz większej dewaluacji, staje się bardziej wartością deklaratywną niż stosowaną w praktyce. Dlatego rola nauczyciela w wychowaniu do prawdy jest obecnie tak istotna i tak znacząca.

W odkrywaniu prawdy szczególną rolę pełnią następujące zasady:

- wstępne uznanie, wstępne zaakceptowanie, że moi adwersarze mogą mieć choć odrobinę racji,
- inspirowanie uczniów do zadawani pytań związanych z omawianym zagadnieniem,

-poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania, poprzez formułowanie hipotez roboczych,

-analiza hipotez z równoprawną ich obroną i krytyką,

-wnikliwie uzasadnianie racji,

-wiarygodność w ich uzasadnianiu.

Zaletą wspólnego odkrywania prawdy jest budowanie wielokierunkowych więzi klasowych, a także wielostronny rozwój sfer osobowości uczniów takich jak: sfera intelektualna, uczuciowa, receptywna, sensomotoryczna i wolietywna. Kontynuacja poznania prawdy rodzi potrzebę, a w wielu sytuacjach nawet konieczność poszukiwania kompromisu. Sposoby dochodzenia do kompromisu będą przydatne wszystkim uczniom w ich późniejszym, dorosłym życiu. A tego trzeba się też nauczyć. Oczywiście kompromis ma zawsze jakieś granice, mimo wolności wyboru, mimo tolerancji i pluralizmu, są ograniczenia wyznaczone przez przesłanki racjonalistyczne, a także przez przyjęty system wartości. Kiedy już doszliśmy razem do kompromisu, podejmujemy decyzję, formułujemy nasze stanowisko zwane konsensusem, który obliguje nas do realizacji danego zadania.

Aby osiągnąć pełnię dialogu, najpierw należy nawiązać kontakt z uczniem poprzez komunikację, następnie ubogacić ją relacjami interpersonalnymi, w których szczególną rolę pełni zasady miłości i podmiotowości. I dopiero na tym fundamencie można przejść do budowania i realizowania dialogu edukacyjnego. (Niestety, jak się później okaże, nasza szkoła średnia zatrzymała się na etapie komunikacji). Z naszych rozważań wyłania się dyrektywna konkluzja. Aby dialog edukacyjny stał się sztuką, należy tak przetwarzać informacje, by stały się one swoistą mądrością, która będzie motywować uczniów do życia według wartości i prowadzić ich będzie do rozumienia siebie samego i innych osób [2]. Zatem wiedzę należy przekształcać w mądrość. W odkrywaniu tej wiedzy i budowaniu mądrości należy zadbać o wysoki poziom kontaktów osobowych zarówno w aspekcie werbalnym jak i pozawerbalnym.

Sztuka dialogu winna być oparta na poznawczej docieklivosti uczniów, krytycyzmie, tolerancji i pluralizmie, odwadze i otwartości na drugiego człowieka, optymizmie i miłości, ale i na pokorze oraz wiarygodności. Jeżeli sprostamy temu wezwaniu, mamy szansę zbliżyć się do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego, które prowadzić może do uznania nas przez uczniów za osoby godne uznania i szacunku.

Reasumując, należy stwierdzić, że nawet najlepiej opracowane plany dydaktyczno-wychowawcze, programy, instrukcje władz zwierzchnich, zalecenia dyrekcji w zakresie podejmowania dialogu edukacyjnego, nie zostaną spełnione bez przekonania nauczycieli, bez swoistej determinacji całego grona pedagogicznego na rzecz budowania zrębów, budowania fundamentów niezbędnych dla zaistnienia dyskursu edukacyjnego na wszystkich szczeblach kształcenia.

J. Wal kończąc swoje rozważania nad dialogiem tak pisze: «Zdrowy rozsądek, instynkt samozachowawczy ludzkości opowiadają się za dialogiem. Głupota i lenistwo są mu przeciwne. Co zwycięży, któż to wie?» [12]. Oby rozsądek zwyciężył.

## LITERATURA

1. Baum, V., Mroz, M. (2002). *Investigating pupils' questions in the primary classroom*, Educational Research, 44. No. 2.

2. Dymara, B. (1993). *Sztuka bycia nauczycielem*, Cieszyn.
3. Dziwisz, S. (red.) (2006). *Anioł Pański z Janem Pawłem II*, Watykan.
4. Gogacz, M. (1985). *Człowiek i jego reakcje*, Lublin.
5. Jan Paweł II (1998). *Encyklika «Fides et ratio»*, Kraków.
6. Ledzińska, M. (2004). *W poszukiwaniu priorytetów edukacyjnych: znaczenie poznawania i rozumienia innych*, «Edukacja Otwarta» nr1/2.
7. Rynio, A. (2004). *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin.
8. Sosnowska, J. (red.) (2005). *Kalendarium wielkiego pontyfikatu*, tom 1. Kraków.
9. Szpiter, M. (2004). *Nauczyciel wobec wychowania do prawdy*, «Edukacja» nr 1.
10. Śnieżyński, M. (2008). *Sztuka dialogu*, Kraków.
11. Wal, J. (1995). *By nie żyć nadaremnie*, Kraków.
12. Wal, J. (1998). *Vademecum dialogu*, Kraków.
13. Zwoliński, A. (red.) (2003). *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, Radom.

## **ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*In their professional activities, when solving official tasks, navy sailors often have to overcome various external and internal factors that are associated with the emergence of a threat to their life and health; strain of mental, physical strength; manifestation of personal qualities; the ability to effectively act both individually and as a teamwork of the unit, combat unit and a crew of the ship as a whole including using personal protective equipment in accordance with the requirements of his her profession,*

*A future Naval officer must have a sufficiently high level of development of general and special endurance, strength, speed, agility, flexibility; developed speed-strength and coordination abilities; psycho-emotional resistance to action against the background of physical and mental exhaustion; high level of efficiency, adaptation and recovery. In addition to physical and psychological abilities, a Navy sailor needs the skills of quick decision-making in conditions of a high degree of danger to life including in the mode of a strict time limit and extreme situations and a trained vestibular apparatus.*

*In the educational activities management system of midshipmen at the higher naval institution, the method of modeling various areas of their training has become widespread. The results achieved during the modeling contribute to the definition of all components of the professional training in order to qualitatively train naval mariners (Navy sailors) and implement the content of training as well as creating favorable conditions for achieving a high level of development of the qualities and abilities of a future Navy officer in the profession.*

**Постановка проблеми.** У своїй професійній діяльності при вирішенні службових завдань військовим морякам часто доводиться долати різного роду зовнішні і внутрішні чинники, які пов'язані з виникненням загрози їхньому життю та здоров'ю; напругою розумових, психічних і фізичних сил; проявом особистісних якостей; умінням ефективно діяти як індивідуально, так і в складі підрозділу, бойової частини та екіпажу корабля в цілому в тому числі із використанням засобів індивідуального захисту.

Відповідно до вимог своєї професії майбутній офіцер Військово-Морських Сил повинен мати достатньо високий рівень розвитку загальної та спеціальної витривалості, сили, швидкості, спритності, гнучкості; розвинені швидкісно-силові і координаційні здібності; психоемоційну стійкість до дій на тлі фізичного і психічного виснаження; високий рівень працездатності, адаптації та відновлення. Крім фізичних та психологічних здатностей військовому моряку необхідні навички швидкого прийняття рішення в умовах високого ступеня небезпеки для життя, в тому числі в режимі жорсткого ліміту часу і екстремальних ситуаціях та натренований вестибулярний апарат.

В системі управління навчальною діяльністю курсантів вищого військово-морського закладу великого поширення набув метод моделювання різних напрямків їх підготов-



ки. Досягнуті при моделюванні результати сприяють визначенню всіх складових професійної підготовки з метою якісної підготовки військових моряків та реалізації змісту навчання, а також створення сприятливих умов для досягнення високого рівня розвитку необхідних в професії якостей та здібностей майбутнього офіцера Військово-Морських Сил.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до нормативних документів майбутній військовий моряк незалежно від місця і умов несення своєї служби, в узагальненому вигляді, повинен мати певні знання, вміння і навички [5]:

- знати і розуміти соціальну значущість своєї майбутньої професії, виконувати свій службовий обов'язок відповідно до норм моралі і професійної етики, керуючись принципами законності, патріотизму і гуманізму;
- вміти переносити тривалі фізичні та психологічні навантаження, підтримувати і удосконалювати особисту фізичну, психологічну та функціональну підготовленість, а також отримувати, аналізувати, оцінювати і використовувати інформацію про оперативну обстановку, що складається при здійсненні професійної діяльності;
- мати навички управління в різних умовах обстановки (повсякденний режим, посилений режим, збройне вторгнення) і підтримки професійної, фізичної, психологічної та функціональної готовності військових моряків до виконання службових завдань.

На підставі проведеного аналізу спеціальної літератури та нормативної документації були вивчені особливості та специфіка професійної діяльності військових моряків, що дозволило виявити найбільш значущі якості та здібності.

Найбільш професійно значущі якості та здібності військових моряків.

Вид якостей і здібностей	Характеристика прояву якостей і здібностей
Фізичні якості і рухові здібності.	Загальна і спеціальна витривалість, загальна і спеціальна сила, загальна і спеціальна швидкість; гнучкість; координаційні та швидкісно-силові здібності.
Функціональні здібності.	Високий рівень працездатності, адаптаційні та відновлювальні здібності; гострий зір і слух; вестибулярна стійкість.
Психологічні якості.	Психоемоційна і професійна стійкість, стресостійкість; пам'ять; швидкість реакції; оперативне мислення.
Особистісні якості.	Сміливість, рішучість, відповідальність, ініціативність, наполегливість, старанність, самовладання, терпіння, пильність, комунікабельність.

Виявлення найбільш значущих в професійній діяльності якостей і здібностей, дозволяє визначити вимоги до професії.

Основні позиції вимог до професійної діяльності військових моряків.

Типи і види діяльності.	Характеристика прояву якостей і здібностей у професійній діяльності (узагальнені вимоги)

Типи і види діяльності.	Характеристика прояву якостей і здібностей у професійній діяльності (узагальнені вимоги)
Ступінь важкості і напруженості професійної діяльності.	Важка і дуже напружена робота: великі фізичні навантаження; тривалий час перебування у вимушеній позі, здатність до різкої зміни режиму діяльності, сильна нервова система.
Режим праці і відпочинку.	Ненормований час (відповідно до оперативної обстановки).
Емоційне напруження.	Особистий ризик, небезпека, відповідальність за безпеку інших.
Інтелектуальна напруженість.	Рішення складних завдань, необхідність фіксувати і швидко переробляти інформацію.
Обсяг пам'яті.	Пам'ятати більше п'яти елементів протягом тривалого часу.
Робота зорових аналізаторів.	Точна робота зорового аналізатора у всіх діапазонах видимості.
Робота слухових аналізаторів.	Робота при наявності перешкод.
Ступінь шкідливості і небезпеки професійної діяльності.	Несприятливі кліматичні умови і періодична зміна стану спокою та коливання.
Розвиток фізичних якостей і рухових здібностей: швидкість.	Мобільне пересування поодиночі або в складі підрозділу, що вимагають термінових рухових реакцій
Розвиток фізичних якостей і рухових здібностей: сила.	Перенесення різного спорядження, виконання прийомів рукопашного бою; ведення стрільби з різних положень, в тому числі в повному бойовому обмундируванні та в засобах індивідуального захисту.
Розвиток фізичних якостей і рухових здібностей: витривалість.	Здійснення марш-кидків в складі підрозділу, одиночне пересування.
Розвиток фізичних якостей і рухових здібностей: спритність (координаційні здібності).	Подолання перешкод різної складності, в тому числі природних, виконання прийомів ближнього бою, виконання різних оперативних дій.
Психічні якості.	Сильна нервова система, психоемоційна і професійна стійкість, стресостійкість; пам'ять (короткострокова, довгострокова, рухова); швидкість реакції; почуття темпу, часу і простору; оперативне мислення.

Типи і види діяльності.	Характеристика прояву якостей і здібностей у професійній діяльності (узагальнені вимоги)
Особистісні якості.	Сміливість, рішучість, відповідальність, ініціативність, наполегливість, старанність, самовладання, терпіння, пильність, комунікабельність, здатність до індивідуальних і колективних дій і взаємодій, здатність приймати рішення в умовах високого ступеня небезпеки для життя, в тому числі в режимі жорсткого ліміту часу і екстремальних ситуаціях.

Виконання своїх службових обов'язків військовими моряками супроводжується високою напругою, що відбувається в умовах порушення режиму праці та відпочинку, а також в умовах постійного стресу. При таких досить складних умовах праці успішність дій військових моряків знаходиться в прямій залежності від рівня фізичної підготовленості, тобто від стану розвитку професійно важливих фізичних якостей і рухових здібностей [3].

Вимоги до фізичних якостей і рухових здібностей, необхідним у професійній діяльності військових моряків є наступними:

*Швидкість* – це здатність виконувати певні дії за мінімальний проміжок часу. Прояв швидкості у військових моряків потрібен при виконанні таких професійних дій: забезпечення швидкості процесів в організмі, від яких залежать швидкісні характеристики. Швидкість включає в себе наступні компоненти: швидкість пересування, швидкість реакції і частота рухів. Швидкість пересування проявляється в переміщенні поодиноці або в складі підрозділу. Швидкість реакції проявляється в прийнятті важливих і складних рішень відповідно до мінливої оперативної обстановки, виконанні стрільби по рухомій мішені.

*Сила* – це здатність долати зовнішній опір або протидіяти йому за рахунок м'язових напружень. Силкові здібності характеризуються тим, що основну роль в їх прояві грає активізація процесів максимальної і близько максимальної м'язової напруги. Особистісно-силкові здібності в професійній діяльності військових моряків проявляються в перенесенні різного спорядження в процесі несення спеціальних чергувань та вах, а також в повсякденній життєдіяльності.

*Швидкісно-силкові здібності* – це здатність людини до прояву гранично можливих зусиль у найкоротший проміжок часу при збереженні оптимальної амплітуди рухів. Вони проявляються в рухових діях, в яких поряд зі значною силою м'язів потрібна і швидкість рухів. Швидкісно-силкові здібності в професійній діяльності військових моряків проявляються в швидкому подоланні перешкод, виконанні прийомів рукопашного бою.

*Силова витривалість* – це здатність тривалий час підтримувати оптимальні силкові характеристики рухів. Силова витривалість визначається здатністю протистояти втомі, що викликається тривалими м'язовими напруженнями. Силова витривалість у професійній діяльності військових моряків проявляється в процесі подолання дистанцій в повному бойовому екіпуванні із застосуванням засобів індивідуального захисту.

*Силова спритність* – проявляється там, де є змінний характер режиму роботи м'язів, мінливі й непередбачувані ситуації діяльності. Силову спритність визначає здатність точно диференціювати м'язові зусилля різної величини в умовах непередбачених ситуацій і змішаних режимів роботи м'язів. Силова спритність у професійній діяльності військових моряків проявляється в процесі ведення стрільби і виконання прийомів рукопашного бою.

*М'язова сила* – це режим роботи м'язів. Розрізняють такі режими роботи м'язів: динамічний, статичний і статодинамічний. У професійній діяльності військових моряків, як правило, проявляються всі три режими роботи при виконанні різноманітних трудових дій.

*Витривалість* – це здатність до виконання будь-якої певної діяльності без зниження її ефективності. Прояв витривалості у військових моряків потрібен при виконанні таких професійних дій: вчинення марш - кидків в складі підрозділу, одиночне пересування.

Витривалість – це також здатність протистояти втомі. Залежно від специфіки видів діяльності розрізняють кілька типів стомлення: розумове, сенсорне, психоемоційне та фізичне.

У діяльності військових моряків найчастіше спостерігаються такі типи втоми: сенсорна, психоемоційна та фізична.

Координаційні здібності Це здатність людини оптимально управляти і регулювати свої рухові дії.

Координаційні здібності умовно можна розділити на три великі групи:

Здатність точно узгоджувати і регулювати просторові, тимчасові і динамічні параметри рухів (від «почуття простору», «почуття часу» і «м'язового почуття»). Військові моряки виявляють цю здатність при виконанні таких професійних дій: подолання перешкод різної складності, виконання прийомів самооборони.

Здатність підтримувати статичну (поза) і динамічну рівновагу (Залежить від здатності утримувати стійке положення тіла, тобто рівновагу, що полягає в стійкості пози в статичних положеннях і її балансуванні під час переміщень). Військові моряки виявляють цю здатність при виконанні таких професійних дій: подолання природних перешкод, виконання прийомів ближнього бою.

Здатність виконувати рухові дії без зайвої м'язової напруженості. (Управління тоничною і координаційною напруженістю). Військові моряки виявляють цю здатність при виконанні різних професійних оперативних дій.

Гнучкість. Це здатність людини виконувати рухову дію з великою амплітудою. Військові моряки проявляють гнучкість при виконанні таких професійних дій: подолання перешкод різної складності, виконання прийомів самооборони та ін.

З метою вдосконалення фізичної підготовки для курсантів вищого військово-морського закладу з домінуванням засобів індивідуального захисту доцільно розглянути окремі компоненти з метою їх покращення. Тобто деталізовано розглянути взаємопов'язані компоненти: цільовий (мета, завдання, принципи), змістовний (зміст дисципліни «Фізичне виховання і спеціальна фізична підготовка»), оцінний (показники спеціальної фізичної, функціональної та психологічної підготовленості курсантів) і результативний.

Цільовий компонент включає в себе мету, спрямовану на досягнення конкретного результату, що забезпечує досягнення завдання, керуючись певними основними принципами.

Загальною метою є вдосконалення програмно-змістовного забезпечення спеціальної фізичної підготовки майбутніх військових моряків до застосування засобів особистого захисту у професійній діяльності. Досягнення цієї мети, стає можливим тільки при послідовному та ефективному вирішенні наступних завдань.

**Завдання 1. Формування фізичної культури особистості.**

Особистість курсанта має такі компоненти – емоційний, інтелектуальний, мотиваційний. Від ступеня розвитку цих компонентів залежить результативність майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим в процесі навчання курсанта необхідно здійснювати реалізацію педагогічних умов та впливати на процес формування мотивації особистості засобами спеціальної фізичної підготовки.

Серед показників мотиваційного компонента – внутрішня мотивація, спрямована на якісну військову діяльність; орієнтація на отримання висококласної професійної освіти; прагнення до саморозвитку і самоосвіти; ознайомлення з програмами фізичної підготовки майбутніх військових моряків.

Це стає можливим при створенні таких умов: проведення систематичного моніторингу виникаючих проблем під час навчання, аналіз і впровадження різних складових розвитку особистості засобами фізичної підготовки в процес освіти, виявлення рівня розвитку особистості на всіх курсах навчання при освоєнні навчальної дисципліни «Фізичне виховання і спеціальна фізична підготовка», вдосконалення процесу формування особистості засобами спеціальної фізичної підготовки [1, 6].

Вирішення цього завдання здійснюється через підвищення рівня спеціальної освіти в галузі фізичної культури і рівня фізичного вдосконалення. Крім того, велика увага повинна приділятися формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення до процесу вивчення та засвоєння спеціальної фізичної підготовки і соціально-духовних цінностей, які формуються на заняттях з спеціальної фізичної підготовки [4, 7].

**Завдання 2. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до процесу спеціальної фізичної підготовки.**

Певна система потреб курсантів формує мотиви, які стимулюють їх на прояв активності та діяльності. Розглянемо особливості мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх моряків до процесу спеціальної фізичної підготовки.

Основні мотиваційні компоненти готовності майбутніх моряків:

*Мотиваційний компонент професійного вдосконалення.* Виражається в прагненні досягти більшої компетентності поміж інших, тим самим домогтися поваги і визнання серед колег.

*Мотиваційний компонент дружньої взаємодії.* Виражається в бажанні проходити шлях професійного розвитку, співпрацюючи з усіма зацікавленими суб'єктами.

*Мотиваційний компонент необхідності.* Обов'язкового виконання вимог загальної і спеціальної фізичної підготовки.

*Мотиваційний компонент здорового суперництва і конкуренції.* Виражається в прагненні досягти певного авторитету, шляхом оволодіння необхідними професійними вміннями та навичками, прагнення бути схожим на тих, хто ними володіє.

*Змагальний мотиваційний компонент.* Який виражається в прагненні досягти найвищих результатів у навчальній і професійній діяльності.

*Мотиваційний діяльнісний компонент.* Виражається в зосередженні уваги не на самому процесі занять зі спеціальної фізичної підготовки, а на ефективності її результатів.

Вирішення цього завдання здійснюється через формування потреби в регулярному підвищенні рівня власної спеціальної фізичної підготовленості і на цій основі через досягнення позитивного психоемоційного фону на заняттях з спеціальної фізичної підготовки, оволодіти її цінностями.

Завдання 3. Підвищення показників спеціальної фізичної підготовленості.

Поява нових загроз в світі і особливо гібридна війна Росії проти України впливає на організацію процесу професійної підготовки курсантів, зокрема, на рівень компетентності в різних питаннях обороноздатності країни. У зв'язку з цим діапазон професійних завдань розширюється, а функціональні обов'язки ускладнюються. Це вимагає спеціальних умінь для оперативної обробки інформації, стійкості до тривалої за часом роботи в самих різних умовах, включаючи екстремальні, високого рівня фізичної підготовленості та працездатності. Виконання бойових і вузькопрофесійних завдань курсантами стає можливим тільки при наявності певного рівня фізичної підготовленості, а успішне виконання поставлених завдань у важких умовах вимагає високого рівня фізичної працездатності.

Вирішення цього завдання здійснюється через організацію безперервного процесу фізичної підготовки із застосуванням засобів спеціального тренування, зокрема засобів особистого захисту, що враховують індивідуальні особливості майбутніх військових моряків, і формування необхідних в професії умінь і навичок (вміння різних пересувати і плавання в обмундированні, ведення рукопашного бою, подолання перешкод, використання засобів особистого захисту та ін.).

Завдання 4. Підвищення показників психофізичної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Психофізична готовність курсантів до майбутньої професійної діяльності виступає інтегральним показником безпосередньо їх професійної підготовленості. Вона включає в себе ступінь володіння професійними компетенціями, рівень розвитку фізичних якостей і функціональних здібностей, формування нервово-психічної та емоційної стійкості. Відповідно психологічна готовність майбутніх військових моряків до застосування засобів індивідуального захисту в процесі професійної діяльності залежить від принципів підвищення фізичної, функціональної та психічної підготовленості [2].

Принципи підвищення фізичної, функціональної та психічної підготовленості курсантів-моряків.

*Принцип поступовості.* Реалізація даного принципу передбачає ускладнення застосовуваних засобів спеціальної фізичної підготовки і розширення їх діапазону від першого курсу навчання до випускного. Застосовувані засоби і методи реалізуються на підставі взаємозв'язку і наступності, через регулярні заняття з раціональною зміною відпочинку і навантаження. Перехід до наступних засобів виконується тільки при наявності рівня оптимально сформованих умінь і навичок.

*Принцип адекватності.* Реалізація даного принципу передбачає включення в процес освоєння спеціальної фізичної підготовки курсантів нових службових завдань, які відповідають вимогам професійної діяльності і не створюють нездоланих перешкод для їх виконання.

*Принцип сполученого впливу.* Реалізація даного принципу передбачає організацію занять з спеціальної фізичної підготовки таким чином, щоб використовувані засоби були спрямовані на розвиток фізичних якостей і рухових здібностей, стан яких дозволяє формувати професійно важливі вміння і навички.

*Принцип комплексності.* Реалізація даного принципу передбачає, що зміст спеціальної фізичної підготовки позитивно впливає не тільки на розвиток професійно значущих якостей і здібностей, поліпшення показників функціонального і психологічного стану курсантів, а й спрямований на ефективне вирішення службових завдань, передбачених майбутньою професійною діяльністю.

*Принцип оздоровчо-тренувальної спрямованості.* Реалізація даного принципу передбачає моніторинг показників власного здоров'я курсантів, а також їх психофізичного стану через проведення систематичного педагогічного і лікарського контролю. Своєчасна корекція фізичного, психічного і професійного здоров'я здійснюється через вибіркове застосування засобів спеціальної фізичної підготовки в тісній взаємодії курсантів, викладачів фізичної підготовки і офіцерського складу, а також активне використання гігієнічних і оздоровчих чинників природи.

Компоненти та критерії щодо підвищення фізичної, функціональної та психічної підготовленості курсантів-мор'яків.

*Змістовний компонент* є ядром і включає в себе дисципліну «Фізичне виховання і спеціальна фізична підготовка», яка розроблена з урахуванням специфіки та особливостей майбутньої професійної діяльності курсантів.

Структура дисципліни «Фізичне виховання і спеціальна фізична підготовка» складається з розділів фізичної підготовки, що включає в себе прискорене пересування та легку атлетику; гімнастику та атлетичну підготовку; рукопашний бій; спортивні та рухові ігри, практичну підготовку. Кожен розділ має свої засоби, які відображають зміст викладених в них видів спорту та різновидів фізкультурно-спортивної діяльності.

Для реалізації засобів, передбачених в розділах фізичної підготовки, що включає в себе прискорене пересування та легку атлетику; гімнастику та атлетичну підготовку; рукопашний бій; спортивні та рухові ігри, практичну підготовку, застосовують загальнопедагогічні методи і спеціальні методи теорії і практики фізичної культури.

#### 1. Загальнопедагогічні методи:

- а) метод слова: розповідь, пояснення, опис, коментарі та вказівки;
- б) наочний метод: демонстрація, виправлення помилок, страховка.

#### 2. Спеціальні методи теорії і практики фізичної культури:

- рівномірний метод, вправи виконуються з рівномірною інтенсивністю і поступовим збільшенням тривалості діяльності;
- повторний метод, багаторазове виконання однотипних вправ або рухів через певні проміжки часу;

— змінний метод, вправи виконуються безперервно або з періодичною зміною інтенсивності і тривалості;

— інтервальний метод, вправи виконуються по частинах з поступовим скороченням часу відпочинку між ними.

Для спеціальної фізичної підготовки підбирали засоби, що відображають специфіку та особливості майбутньої професійної діяльності майбутніх військових моряків:

— освітні та розвиваючі засоби, спрямовані на освоєння рухових умінь і навичок, через освоєння елементів техніки видів спорту, передбачених в розділах фізичної підготовки, і розвиток професійно значущих фізичних якостей і рухових здібностей;

— тренувальні засоби (за схемою: постійна інтенсивність - контрольна робота – змінна інтенсивність – максимально можливий результат);

— засоби, пов'язані безпосередньо з майбутньою професійною діяльністю (засоби індивідуального захисту).

При реалізації передбачених засобів, крім загальнопедагогічних і спеціальних методів використовували такі методи, як:

— кругове тренування - виконання певних завдань по пунктах (станціях) згідно за-далегідь підготовленому плану;

— функціональне тренування – вибрані засоби застосовували в різних зонах потужності, підвищення потужності джерел енергозабезпечення досягали за допомогою використання засобів різної спрямованості і в різних зонах потужності;

— моделювання – моделювання ситуації, пов'язаної з рішенням службового завдання, при вирішенні якого курсант повинен продемонструвати спеціальні знання, вміння та навички і проявити психологічну готовність;

— ситуаційний метод – створення проблемних ситуацій, які можуть виникати в майбутній професійній діяльності, де вони самі повинні знайти найбільш ефективне рішення певної проблеми.

*Оціночний компонент* ефективності моделі спеціальної фізичної підготовки майбутніх військових моряків до застосування засобів особистого захисту у професійній діяльності може включати в себе три блоки показників: професійно-прикладна фізична, функціональна і психологічна підготовленість. Досліджувані показники в повній мірі дозволяють характеризувати ступінь готовності майбутніх військових моряків до виконання своїх майбутніх професійних обов'язків.

*Результативний компонент* це професійно-прикладна фізична готовність курсантів до якісного виконання вимог своєї майбутньої професії.

**Висновок.** Успішність реалізації рекомендацій буде можлива при виконанні наступних організаційно-педагогічних умов:

а) забезпечення різноспрямованого змісту спеціальної фізичної підготовки курсантів на основі їх стану здоров'я, показників фізичної та функціональної підготовленості, психоемоційного стану, з огляду на вимоги, що пред'являються до майбутньої професії майбутніх військових моряків.



б) досягнення єдності і узгодженості педагогічного впливу на курсантів в процесі фізичної підготовки, з акцентованим використанням засобів індивідуального захисту, для створення оптимальних умов для забезпечення їх готовності до вирішення в майбутньому службових завдань.

в) володіння всіма суб'єктами, які беруть участь в освітньому процесі з фізичної підготовки, необхідними в професійній діяльності майбутніх військових моряків знаннями, вміннями і навичками, які є основою для формування у них професійних компетенцій.

г) готовність викладачів фізичної підготовки до якісної педагогічної діяльності: комунікативність, змістовне співробітництво, «суб'єкт-суб'єктні» стосунки; здатність педагога використовувати в своїй діяльності такі засоби, способи і форми: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, створення проблемних службових ситуацій і знання професійного їх вирішення.

д) проведення систематичного моніторингу фізичної, функціональної та психологічної підготовленості курсантів протягом усього періоду їх навчання, а також проведення оперативної корекції змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання і спеціальна фізична підготовка».

Таким чином, ефективність рекомендацій щодо пілотної моделі спеціальної фізичної підготовки майбутніх військових моряків до застосування засобів особистого захисту у професійній діяльності безпосередньо залежить від програмно-змістовного забезпечення спеціальної фізичної підготовки курсантів, тобто реалізації дисципліни «Фізичне виховання і спеціальна фізична підготовка».

Підготовленість моряка є комплексним результатом фізичного, технічного, тактичного й психічного напрямів підготовки. Запровадження рекомендацій в навчальному процесі вищого військово-морського закладу забезпечить розвиток професійно важливих якостей військових моряків до застосування засобів індивідуального захисту в процесі професійної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Балахничева Г.В., Заремба Л.В., Цьось А.В. Професійна майстерність учителя фізичного виховання: [навч. посіб.]. Луцьк: Східноєвр. нац. ун-т, 2013. 164 с.
2. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Косенко, А.Ф. Кочергіна Т.І. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навчальний посібник / Заг. ред. М.С. Корольчука. Київ: Фірма «Інкос», 2002. 272 с.
3. Норчук Ю.В. Психологічний аналіз та концептуалізація завчасної стійкості майбутніх військовослужбовців. Вісник Національного університету оборони України. 2015. № 3 (46). С. 214–219.
4. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання: [підручник в 2-х томах / за ред. Т.Ю. Круцевич]. К.: Олімпійська література, 2008. Т. 1. 391 с.
5. Тимчасова настанова з фізичної підготовки у Збройних Силах України, 2014. 64 с.
6. Флерчук. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 188–191. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist\\_2012\\_5\\_43.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_5_43.pdf)
7. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання. Київ, 2000. 380 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ОНЛАЙН ЗАНЯТТЯ: ДОПОМІЖНІ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСИ ТА СТРУКТУРА

*With the onset of the global pandemic in early 2020, teachers and students had to change their usual work in the classroom to online classes. The article considers the peculiarities of the use of auxiliary Internet resources in the organization of remote online classes. The study combines different research methods (induction method, deduction method, generalization, survey, quantitative analysis method, etc.). The aim of the article is to explore different approaches to the construction and structuring of online classes on the example of foreign language learning by students of non-language specialties and to consider effective support resources to ensure quality distance learning. The study involved 97 first-year students of non-philological faculties. The research was carried out at three stages of implementation of online learning in Ukraine. The study also draws attention to the peculiarities of the organization and structuring of practical online classes. The article provides examples of applications and services that help the teacher to effectively prepare for a foreign language lesson and keep students' attention during distance learning. Today there are many different online platforms, applications for video meetings, services for working with various files and formats, building presentations, surveys and more. The article discusses three different ways to organize an online English class using different programs and educational platforms. Taking into account the survey of students on the effectiveness of the acquisition and perception of new knowledge at each stage of the study, a separate comparison and organizational shortcomings. According to the obtained results, in the future it is proposed to consider other support resources for the organization of effective online learning, based on the positive experience and taking into account the shortcomings, as well as to find new methods of effective objective online assessment of all foreign language competencies.*

**Keywords:** дистанційна освіта, онлайн заняття, освітня платформа, структура заняття, іншомовні компетентності, електронний додаток, онлайн сервіс.

Із початком світової пандемії на початку 2020 року освітні заклади зокрема викладачі стикнулися із низкою нових викликів, на які довелося незвично оперативно та ефективно реагувати. Освітній процес сьогодні є невід'ємною частиною динамічного життєвого ритму, для якої немає змоги робити тривалі паузи. Саме тому довелося не лише змінити звичну роботу в аудиторії на онлайн класи, але й швидко вчитися ефективно організовувати весь процес. У перший період (з березня по червень 2020 року) викладачам довелося шляхом спроб і помилок тестувати та впроваджувати у навчальний процес нові технології, вчитися самим працювати з програмним забезпеченням та якісно забезпечувати освітній процес для своїх студентів. Протягом другого періоду (з вересня 2020 року по січень 2021 року) завдяки використанню вже апробованих платформ для дистанційної освіти у поєднанні зі зручними для кожного програмами

для проведення відео конференцій викладачі приділяли значну увагу пошуку новітніх методик та ресурсів для організації освітнього процесу в дистанційному режимі. На цьому етапі почались дискусії щодо видів контролю та способів об'єктивного оцінювання в онлайн режимі і пошук дієвих виходів – методів оцінювання. Сьогодні ми проходимо третій етап (бере відлік приблизно з лютого 2021 року), пов'язаний з розробкою та вдосконаленням навчальних програм дистанційної освіти, переглядом структури побудови онлайн заняття, зважаючи на вже отримані протягом двох попередніх періодів, результати, а також імплементацією методик гейміфікації та використанням мультимедіа з навчальною метою тощо.

Мета наукової розвідки полягає у дослідженні різних підходів до побудови та структуруванню онлайн заняття на прикладі вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей та розглянути ефективні допоміжні ресурси для забезпечення якісного дистанційного навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогіки як науки питання методичних особливостей дистанційного навчання досліджують В. Юнчик [35], В. Кухаренко, В. Попов, Л. Требик [22], М. Левіщенко [12], О. Шум [30; 34]; особливості ефективного структурування та організації практичного заняття, зокрема з іноземної мови вивчають І. Казак, О. Степаненко [16], К. Стефанишин [17; 18], О. Шпак [24], проблемам використання гейміфікації, зокрема *warming up* та *cooling up activities* в освітньому процесі приділяють свої розвідки О. Ткаченко [21], Л. Жиділова [8], К. Ляшенко, К. Бугайчук, О. Коневщинська [10], Б. Качан [9], Т. Краснова, О. Макаревич [13], О. Шум [26; 28].

Використана під час дослідження методологія має комплексний характер. Описовий метод використано з метою формування теоретичної бази дослідження, метод аналізу застосовано з метою порівняння лексикографічних експлікацій термінологічних значень, дефінітивний метод – для обґрунтування ключових понять дослідження, метод індукції та дедуції – для визначення напрямку пошуку від накопичення ресурсів та методів дистанційного навчання до їх групування та систематизації, метод кількісного аналізу – з метою надання відсоткових показників успішності використання окремих методів та мультимедійних матеріалів онлайн, метод узагальнення – для формулювання висновків наукового дослідження, а також візуальний метод – з метою наочного відображення результатів дослідження. Метод анонімного опитування застосовано з метою отримання зворотного зв'язку зі студентами, виявлення переваг та подальшого доопрацювання недоліків в організації дистанційного онлайн заняття.

Успішність заняття в режимі офлайн або онлайн залежить не в останню чергу від його побудови, тобто чіткого планування та структурування. Різні види занять (семінар, лекція, практичне заняття, колоквиум, лабораторне заняття тощо) проходять по-різному. Практичні заняття зазвичай передбачають детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни з викладачем і формування вміння та навичок їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом сформульованих завдань та вирішення ситуаційних задач. Узагальнюючи опрацьовані наукові розвідки, зазначимо, що на думку дослідників у сфера педагогіки, практичне заняття, зокрема з іноземної мови, має включати проведення попереднього контролю знань студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення, рішення завдань з їх обговоренням і оцінюванням результатів. Практичне за-

няття з будь-якого предмету повинно формуватися у відповідності з наступною структурою: постановка мети, вихідні дані; методичні вказівки для виконання студентами завдань; приклад вирішення подібних завдань; безпосереднє завдання для самостійної роботи (за аналогією з розглянутим раніше алгоритмом); перевірка та зауваження викладача; контрольні запитання студентам для закріплення матеріалу; оцінювання рівня сформованості умінь; фідбек та питання до викладача; за потреби видання домашнього завдання студентам або завдань для самостійної роботи. У структурі заняття самостійна робота домінує. Викладач бере участь на стадії постановки завдання, при розробленні методичних вказівок і здійснює контроль. Практичне заняття може мати різний вигляд (практична робота, ділова або дидактична гра, аналіз ситуації, колоквиум, дискусія тощо) [17, 80–81; 18, 82–83].

Сьогодні існує чимало різноманітних онлайн платформ, додатків для відео зустрічей, сервісів для роботи з різними файлами та форматами, побудови презентацій, опитувань тощо. Після проведення моніторингу зробимо деякі узагальнення. Серед можливих сервісів для проведення відео конференцій та онлайн-зустрічей з метою здійснення дистанційного навчання можна використовувати *Any Meeting, Click Meeting, Connect, GoToMeeting, Google Meet, Teams, TrueConf, Webex Meetings, Zoom* та інші. Найпопулярнішими освітніми технологічними платформами в Україні за чисельністю використання вважаються *Moodle, Google Classroom* та *KNU Education Online*. З метою урізноманітнення та ефективної організації онлайн заняття сьогодні можна використовувати такі сервіси: - інтерактивні онлайн дошки (*AMW board, AWWAP, Conceptboard, GroupBoard, Miro, Scribblar, Twiddla* тощо); - додатки для підготовки презентацій, зокрема за шаблонами (*Canva, Google Presentations, Mentimeter, Prezi, Sway* та інші); - сервіси для роботи з інтелектуальними картами – діаграмами, схемами, графіками (*Dwar.io, Gliffy, Google Drawings, MindMeister, Xmind* тощо); - ресурси для створення інтерактивних онлайн тестів та квізів (*Flippity, Kahoot, Triventy, Plickers, Simpoll, Quizizz* та інші); - сайти для створення опитувань, наприклад, з метою отримання фідбеку (*Google Forms, Opinion Stage, Oproso, Survey Monkey, Survey Nuts*) тощо. На нашу думку, використання таких ресурсів допомагає зацікавити студентів та мотивувати їх до вивчення дисципліни, а також частково вирішити та покращити процес об'єктивного оцінювання. Вагомою перевагою усіх згаданих додатків є те, що всі вони мають простий і зрозумілий для користувача функціонал та легко інтегруються на онлайн платформи та сервіси відео конференцій.

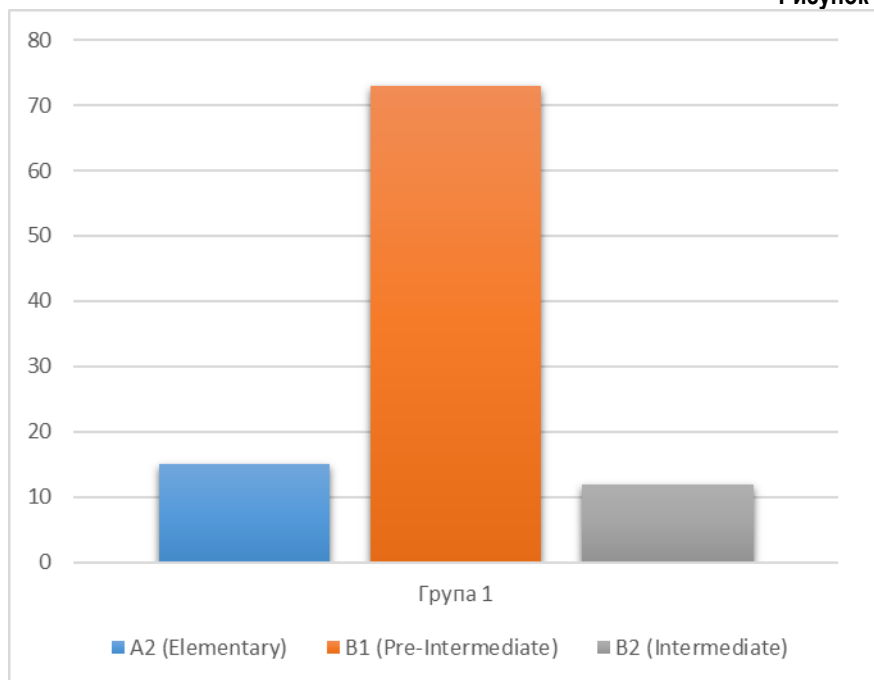
У ході нашого дослідження ми ставимо собі за мету порівняти різні особливості організації онлайн заняття з іноземної мови та їх ефективність за результатами оцінки успішності студентів. У своїй розвідці ми спираємося на п'яти етапну структуру практичного заняття: організаційну частину, засвоєння лексики-граматичного матеріалу до теми, виконання тренувальних вправ, роботу з текстом та поточний контроль. На нашу думку, практичне заняття з навчальної дисципліни «Іноземна мова» не можна розглядати як суто практичне, оскільки розгляд граматичних та лексичних питань є невід'ємною складовою формування іншомовних компетентностей. Під час здійснення нашого експерименту змістове наповнення занять цілком відповідає навчальній програмі дисципліни «Іноземна мова (англійська)» (силабусу), завдання побудовано з

урахуванням програмних вимог і підпорядковано меті дисципліни – забезпеченню базових комунікативних потреб студентів у побутовій та професійній сферах.

Під час експерименту було проаналізовано три підходи до організації та структурування онлайн занять з іноземної мови, у яких взяло участь 97 студентів першого року навчання нефілологічних спеціальностей, які вивчали англійську мову як першу іноземну. Дослідження кожної із груп проводились по чергову на різних етапах дистанційного онлайн навчання. Усіх учасників було умовно поділено на три групи відповідно до їхніх академічних груп. Поділ академічних груп на підгрупи за рівнем володіння іноземною мовою відповідно до програми передбачений не був.

Перша група студентів – дві академічні групи загальною чисельністю 30 чоловік, займалась дистанційно онлайн протягом одного семестру відповідно до плану навчальної дисципліни у класичній формі за допомогою платформи *Moodle* та сервісу для проведення відео конференцій та онлайн зустрічей *Zoom*. На початковому етапі було здійснено вхідне тестування з усім інтерв'ю з метою визначення рівня знань студентів, за результатами якого рівень A2 (Elementary) мали 15% студентів, B1 (Pre-Intermediate) – 73% та B2 (Intermediate) – 12% відповідно:

Рисунок 1.



Згідно з навчальною програмою основним джерелом було обрано підручник *SpeakOut*. На навчальній платформі студенти мали змогу ознайомитися зі структурою та навчальним планом дисципліни, а також отримувати необхідну граматичну та лек-

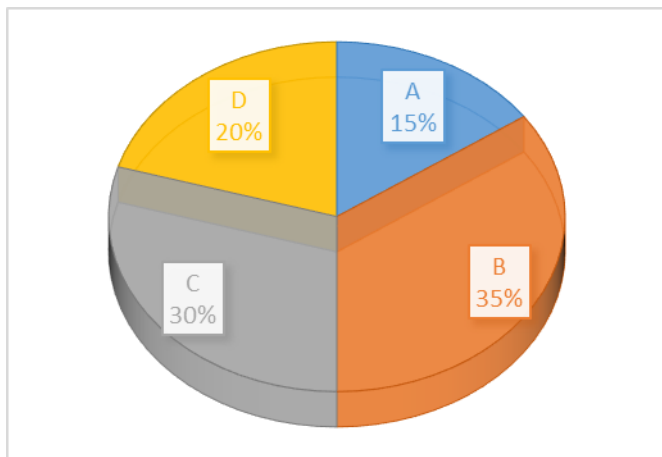
сичну довідку до кожної теми, посилання на відео та аудіо, зокрема в мережі Інтернет. Окрім підручника з метою виконання домашніх завдань використовувався робочий зошит (без використання платформи *MyEnglishLab*).

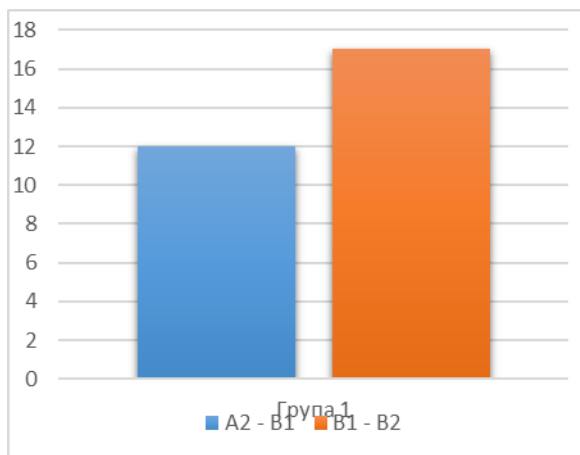
Типова структура заняття виглядала наступним чином: - активності *warming up* (з метою повторення матеріалу) в усній формі; - нова граматична або лексична тема (із залученням візуальних пояснень у вигляді окремих картинок і таблиць, у тому числі із підручника, без використання спеціальних презентацій); - вправи із використанням аудіо або рольові ігри для тренування нової лексики / читання тексту / граматичні вправи; - активності *cooling up* в усній формі з метою узагальнення заняття; - оцінювання; - отримання завдання або рекомендацій.

Сервіс *Zoom* при цьому використовувався у безкоштовній версії. Під час виконання вправ на говоріння (діалоги, полілоги, рольові ігри тощо) студентів не розподіляли на сесійні зали. Учасники групи за бажанням або за списком відповідали без підготовки. Граматичні вправи студенти виконували усно. Під час занять використовувались аудіо та відео матеріали до тем з основного навчального підручника. Контроль знань здійснювався шляхом перевірки письмових завдань (есе) або речень на переклад, а навички усного мовлення безпосередньо під час підповідей на занятті. За звітний період було здійснено два тематичні тестування та комплексний семестровий тест, який складався з усної онлайн та письмової (лексична та граматична) частин.

За результатами семестрового контролю, який складався із двох частин (усної і тестової), а також із урахуванням роботи студентів протягом семестру оцінку А (90-100 балів) отримало 15% студентів, В (82-89 балів) – 34%, С (75-81 балів) – 29%, D (67-74 балів) – 20%, одного студента було відправлено на перекладання. За приблизним прирівнюванням результатів до рівня володіння іноземною мовою 12% студентів покращили свій початковий рівень з А2 (Elementary) до В1 (Pre-Intermediate), 17% – з В1 (Pre-Intermediate) до В2 (Intermediate), один студент із початковим рівнем В1 (Pre-Intermediate) був змушений перекладати дисципліну. Решта залишились у межах свого попереднього рівня:

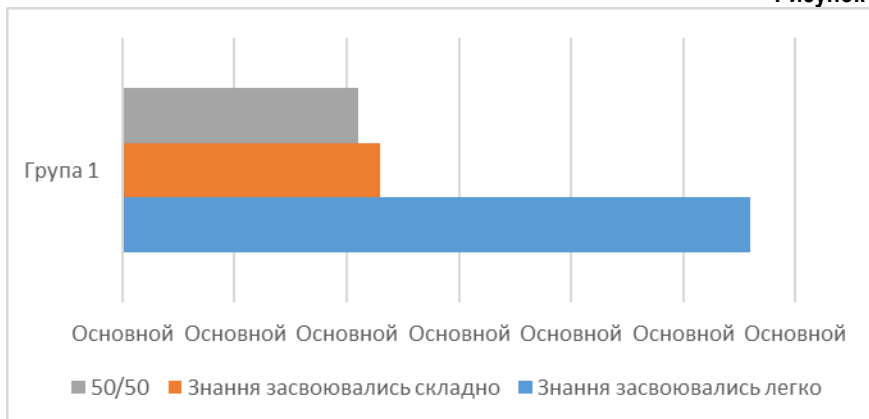
Рисунок 2.





Також було проведено анонімне опитування студентів через *Google Forms* щодо якості проведення дистанційних занять, відповідно до якого легко засвоювались знання у 56% опитаних, важко засвоювались знання у 23% респондентів, відповідь 50/50 обрали 21%:

**Рисунок 3.**

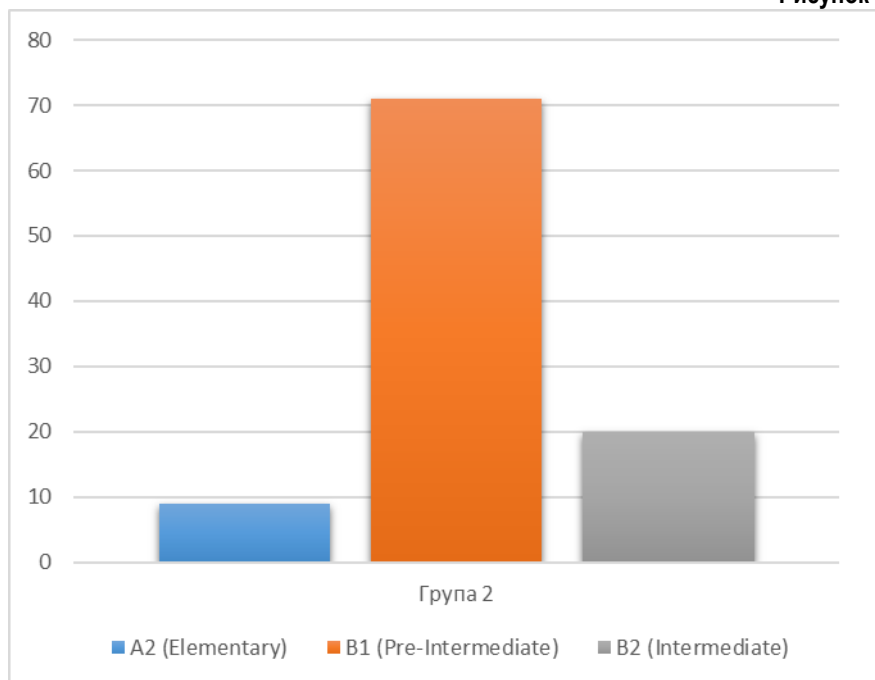


Основними недоліками було зазначено труднощі зі сприйняттям граматичного матеріалу на слух через незначні перебої з мережею та необхідність довго очікувати під час відповіді інших студентів у рамках рольових ігор, а також неможливість попередньої підготовки.

Друга група студентів – також дві академічні групи загальною чисельністю 34 людини, які займались дистанційно онлайн протягом одного семестру відповідно до плану навчальної дисципліни за допомогою платформи *Google Classroom* та сервісу для проведення відео конференцій та онлайн зустрічей *Google Meet*. На початковому

етапі було здійснено вхідне тестування з усім інтерв'ю з метою визначення рівня знань студентів, за результатами якого рівень A2 (Elementary) мали 9% студентів, B1 (Pre-Intermediate) – 71% та B2 (Intermediate) – 20% відповідно:

Рисунок 4.



Відповідно до навчальної програми основним джерелом було обрано підручник *SpeakOut*. На навчальній платформі студенти мали змогу ознайомитися зі структурою та навчальним планом дисципліни, а також отримувати необхідну граматичну та лексичну довідку до кожної теми, посилання на відео та аудіо, зокрема в мережі Інтернет, додаткові завдання. Окрім підручника з метою виконання домашніх завдань використовувався робочий зошит (без використання платформи *MyEnglishLab*).

Типова структура даних онлайн занять виглядала наступним чином: - активності *warming up* (з метою повторення матеріалу) в усній та інтерактивній формі; - нова граматична або лексична тема (із залученням підготовлених відео презентацій); - вправи із використанням аудіо або рольові ігри для тренування нової лексики / читання тексту / граматичні вправи; - активності *cooling up* в усній та інтерактивній формі з метою узагальнення заняття; - оцінювання; - отримання завдання або рекомендацій.

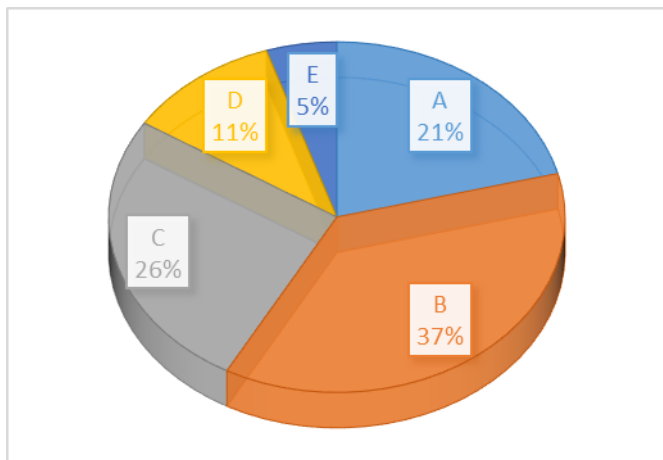
Особливістю сервісу *Google Meet* та платформи *Google Classroom* є те, що найефективніше з ними працювати за наявності акаунта *Google*, тобто електронної скриньки *Gmail*. Загалом для викладача і для студентів ці сервіси є доволі зрозумілими та простими у використанні. Особливістю проведення дистанційних занять у цьому форматі є

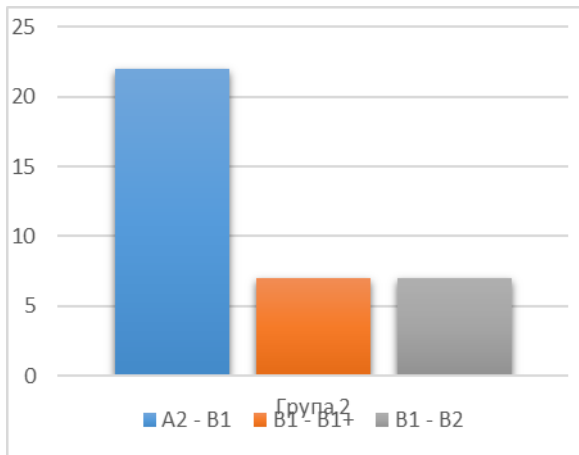


те, що під час виконання вправ на говоріння (діалоги, полілоги, рольові ігри тощо) студенти отримали змогу бути розподілені на пари чи групи – сесійні підгрупи. Таким чином студенти отримали змогу готуватися до усної відповіді. Для тренування спонтанного мовлення ми збільшили кількість питань для обговорення під час занять. З метою підвищення рівня зацікавленості студентів граматичні вправи та елементи активностей *cooling up* було оформлено за допомогою сервісів *Kahoot* та *Flippity*. За рахунок того, що їх легко інтегрувати і поширювати, їх виконання не вимагало додаткових умінь чи зусиль. З метою демонстрації теоретичного матеріалу для підготовки презентацій з граматики ми використовували готові трафарети сервісу *Canva*, а новий лексичний матеріал за темами оформлювали за допомогою зразків сайту *Prezi*. Під час занять використовувались аудіо та відео матеріали до тем з основного навчального підручника. Контроль знань здійснювався шляхом перевірки письмових завдань через зворотній зв'язок на платформі *Google Classroom*; навички говоріння – під час усного підготовленого або спонтанного мовлення. За звітний період було здійснено два тематичні тестування та комплексний семестровий тест у режимі онлайн, який складався з усної та письмової (лексична та граматична) частин.

За результатами семестрового контролю, який складався із двох частин (усної і тестової), а також із урахуванням роботи студентів протягом семестру оцінку А (90-100 балів) отримало 21% студентів, В (82-89 балів) – 37%, С (75-81 балів) – 26%, D (67-74 балів) – 11%, Е (60-66 балів) – 5%. За приблизним порівнюванням результатів до рівня володіння іноземною мовою 22% студентів покращили свій початковий рівень з А2 (Elementary) до В1 (Pre-Intermediate), 7% – з В1 (Pre-Intermediate) до В1+, 7% – з В1 (Pre-Intermediate) до В2 (Intermediate). Решта студентів залишились у межах свого попереднього рівня:

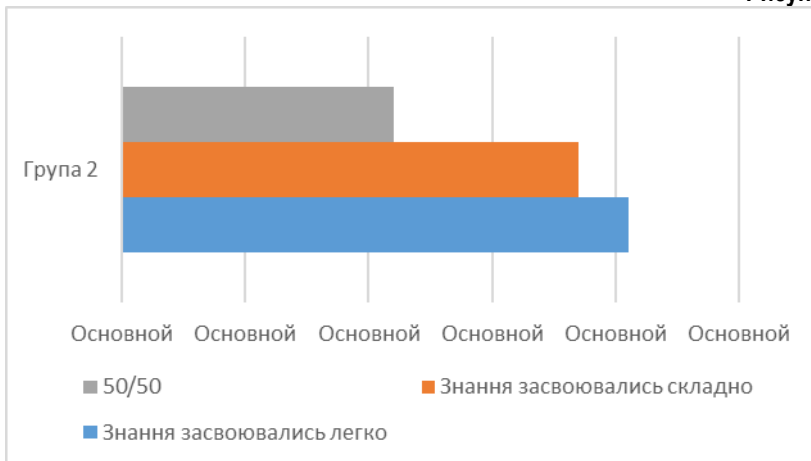
Рисуюнок 5.





Окрім того було проведено анонімне опитування студентів через *Google Forms* щодо якості проведення дистанційних занять, відповідно до якого легко засвоювались знання у 41% опитаних, важко засвоювались знання у 37% респондентів, відповідь 50/50 обрали 22%:

**Рисунок 6.**

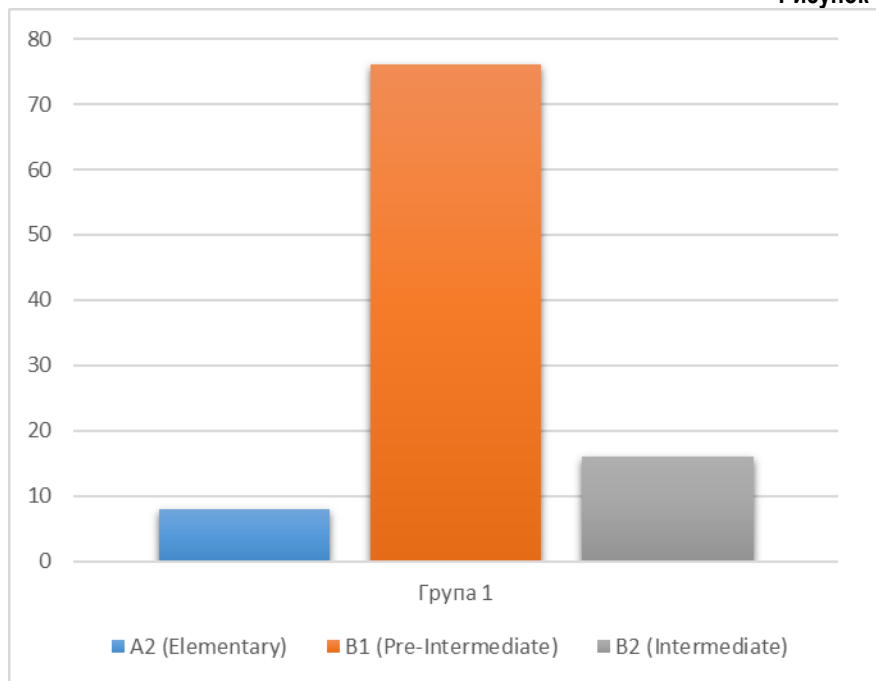


Загальним недоліком було визначено перенасичення завданнями та постійне переключення уваги з одного виду діяльності на інший. Поряд із цим візуалізація теоретичного матеріалу значно покращила його засвоєність.

Третя група студентів – дві академічні групи загальною чисельністю 33 особи, займались дистанційно онлайн протягом одного семестру відповідно до плану навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)». Урахувавши результати двох попередніх груп було вирішено здійснювати навчальний процес за допомогою освітньої

платформи Moodle та сервісу для проведення відео конференцій та онлайн зустрічей Zoom. На початковому етапі було здійснено вхідне тестування з усним інтерв'ю з метою визначення рівня знань студентів, за результатами якого рівень A2 (Elementary) мали 8% студентів, B1 (Pre-Intermediate) – 76% та B2 (Intermediate) – 16% відповідно:

Рисунок 7.



Згідно з навчальною програмою основним джерелом було обрано підручник *SpeakOut*. На навчальній платформі студенти мали змогу ознайомитися зі структурою та навчальним планом дисципліни, а також отримувати необхідні довідкові матеріали з граматики та лексики до кожної теми, посилання на основні та додаткові відео та аудіо матеріали, домашні завдання. Окрім підручника з метою виконання домашніх завдань використовувався робочий зошит (без використання платформи *MyEnglishLab*).

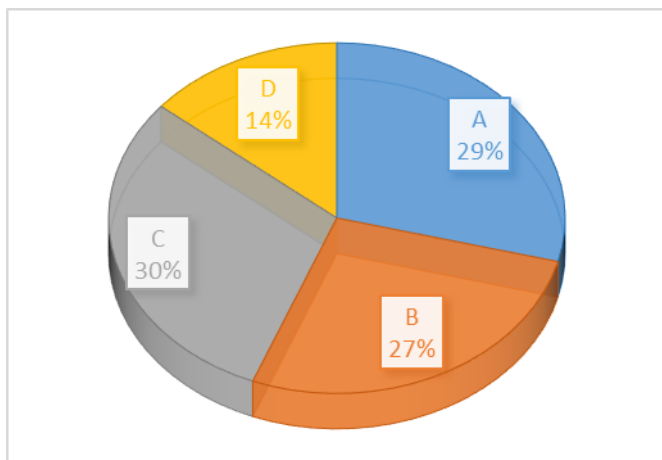
Типова структура даних онлайн занять виглядала наступним чином: - активності *warming up* (з метою повторення матеріалу) в усній та інтерактивній формі; - нова граматична або лексична тема (із залученням підготовлених відео презентацій); - вправи із використанням аудіо або рольові ігри для тренування нової лексики / читання тексту / граматичні вправи; - активності *cooling up* в усній або інтерактивній формі з метою узагальнення заняття; - оцінювання; - отримання завдання або рекомендацій.

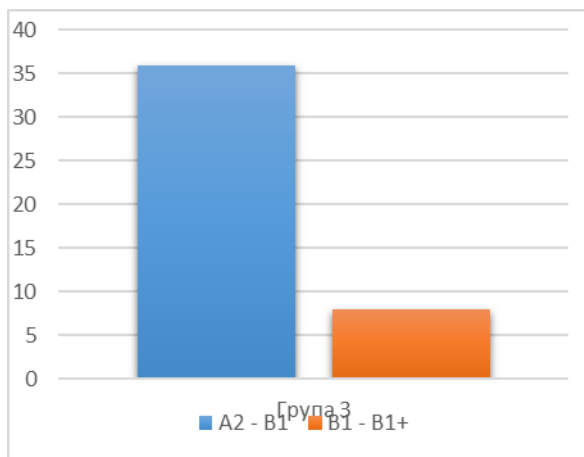
На цьому етапі дослідження ми використовували освітню платформу Moodle, оскільки до неї було прив'язане семестрове тестування студентів, а також використовували базові можливості сервісу з проведення відео конференцій та онлайн зустрічей

*Zoom*, зокрема сесійні зали під час виконання вправ на говоріння (діалоги, полілоги, рольові ігри тощо). Студенти розподілялись на пари чи міні групи. Таким чином вони мали змогу обговорювати завдання, не заважаючи один одному, а за потреби залучати до свого обговорення викладача, що, на нашу думку, дає змогу об'єктивніше оцінити роботу студента. З метою мотивації студентів у навчальному процесі ми використовували сервіс *Kahoot* для формування окремих елементів активностей *warming up* та *cooling up*. За рахунок того, що посилання на такі завдання легко поширити, наприклад у чаті *Zoom*, їх легко виконувати онлайн з будь-якого пристрою протягом обмеженого проміжку часу. З метою демонстрації теоретичного матеріалу для підготовки презентацій з граматики та лексичних таблиць ми використовували готові зразки сервісу *Canva*. Під час занять використовувались аудіо та відео матеріали до тем з основного навчального підручника, а також додаткові короткі навчальні ролики з адаптованих програм BBC з ресурсу *YouTube*. Контроль знань здійснювався шляхом вибіркової усної перевірки домашніх завдань та перевірки викладачем письмових завдань (есе), отриманих через зворотній зв'язок на платформі *Moodle*; навички говоріння – під час усного підготовленого або спонтанного мовлення. За звітний період було здійснено два тематичні тестування та комплексний семестровий тест у режимі онлайн на платформі *Moodle*, який складався з письмової (лексична та граматична) та усної частини (в *Zoom*).

За результатами семестрового контролю, який складався із двох частин (усної і тестової), а також із урахуванням роботи студентів протягом семестру оцінку A (90-100 балів) отримало 29% студентів, B (82-89 балів) – 27%, C (75-81 балів) – 30%, D (67-74 балів) – 14%. За приблизним прирівнюванням результатів до рівня володіння іноземною мовою 36% студентів покращили свій початковий рівень з A2 (Elementary) до B1 (Pre-Intermediate), 27% – з B1 (Pre-Intermediate) до B1+, 8% – з B1 (Pre-Intermediate) до B2 (Intermediate). Решта залишились у межах свого попереднього рівня:

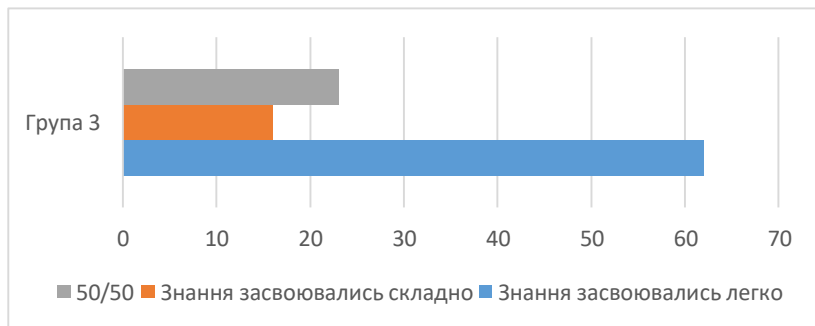
Рисунок 8.





Окрім того було проведено анонімне опитування студентів через *Google Forms* щодо якості проведення дистанційних занять, відповідно до якого легко засвоювались знання у 62% опитаних, важко засвоювались знання у 15% респондентів, відповідь 50/50 обрали 23%:

**Рисунок 9.**



Загальним недоліком було визначено ускладненість розуміння оригінальних відео без використання субтитрів та рідкі перебої з мережею як з боку студентів, так і з боку викладача. Однак ці недоліки не мали суттєвого впливу на результативність вивчення дисципліни.

Узагальнюючи результати нашого дослідження ми доходимо висновку, що, у першу чергу, незалежно від того, чи йдеться про онлайн, чи офлайн заняття, воно має бути корисним та ефективним, а також відповідати структурі, у нашому разі, практичного заняття та навчальному плану дисципліни. Дистанційна форма навчання з використанням широкого спектру додатків і онлайн програм відкриває нові можливості перед викладачами та студентами, що значно покращує іншомовні компетентності. Із проведеного нами експерименту та порівняння результатів трьох груп, вважаємо, що з

метою утримання уваги студентів під час дистанційного онлайн заняття потрібно змінювати вид діяльності (активності) не рідше ніж раз на 15 хвилин, змінюючи граматичні або лексичні вправи на читання або рольові ігри у будь-якій послідовності. Використання сесійних залів дає змогу студентам не менш ефективніше, ніж у реальних аудиторіях, тренувати та відшліфувати навички говоріння. Широкий спектр додатків та онлайн сервісів допомагає урізноманітнити формат подачі теоретичного матеріалу, чим одночасно впливає на підвищення мотивації студентів під час онлайн заняття, зосередження їхньої уваги на інтерактивних компонентах. Однак, зауважимо, що перенасичення дистанційного заняття використанням різноманітних новітніх технологій та завдань розпоршує увагу особи, що навчається, та одночасно може сприяти зниженню мотивації у процесі навчання через постійне розпорощення чи швидке переключення уваги з одного виду діяльності на інший або з використання одного ресурсу на інший. На нашу думку, під час проведення заняття доцільно користуватися одним зручним для викладача сервісом, наприклад, для підготовки презентацій або розробки тестів. Головною перевагою є простий та зручний функціонал для викладача та студентів, а також зручність у поширенні посилання, зокрема на тест, або поширення на головному екрані, наприклад, презентації. З нашого дослідження ми робимо висновок, що найефективнішим за умов безперебійного якісного доступу до мережі Інтернет є таке онлайн заняття, у якому є збалансованим використання новітніх та класичних технологій, що одночасно дає змогу об'єктивно і точно оцінити індивідуальну та групову роботу студентів. Звертаючи увагу на розглянуті додатки для відео конференцій, зазначимо, що всі вони в цілому мають схожий функціонал, тому вибір програми може здійснюватися за спільним рішенням сторін (викладач – студенти).

У перспективі, на нашу думку, є доцільним розглянути та проаналізувати інші наявні допоміжні ресурси для організації ефективного онлайн навчання, розробити навчальні плани для дистанційного навчання з урахуванням усіх особливостей організації онлайн заняття, спираючись на отриманий позитивний досвід та врахувавши недоліки, а також знайти нові методи ефективного об'єктивного онлайн оцінювання усіх іншомовних компетентностей студента.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Games vs Game-based Learning vs Gamification. URL: <http://goo.gl/F0nf7W>
2. Kapp K. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. 2012. 336 p.
3. Башук Н. Відео на заняттях з іноземної мови як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/ru/node/904>
4. Бугайчук К. Гейміфікація у навчанні: сутність, переваги, недоліки. URL: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1319>
5. Гавришак І. Українська мова як іноземна: навчальний посібник / За ред. М. Тишковець. Тернопіль: ТДМУ, 2018. 168 с.
6. Гейміфікація в освіті. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2596-heimifikatsiia-v-osviti>
7. Гейміфікація. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>

8. Жиділова Л., Ляшенко К. Гейміфікація (e-learning) як засіб підвищення ефективності навчання на уроках математики в початковій школі. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3049>
9. Качан Б. Гейміфікація в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів. Електронне наукове фахове видання «Народна освіта». Випуск №2(32). 2017. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4865](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4865)
10. Коневщинська О. Зарубіжний досвід використання «Minecraft: Education Edition» у проектній діяльності. *Information Technologies in Education*. 2017. № 3 (32). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2017\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2017_3_8)
11. Костенко І. Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. URL: [www.ibris-nbuv.gov.ua/ibris\\_nbuv/cqiirbis\\_64](http://www.ibris-nbuv.gov.ua/ibris_nbuv/cqiirbis_64)
12. Левіщенко М. Основи дистанційного вивчення іноземної мови. *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі* (5 червня 2020 року) / За заг. ред. Ю. Волошина, Н. Гончаренко-Закревської, Н. Василюшиної. К.: ФМВ, НАУ, 2020. С. 490–493.
13. Макаревич О. Гейміфікація як невід’ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий учений*. 2015. № 2 (17). Лютий. С. 275–278. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/2/357.pdf>.
14. Носуль Ю. Використання відео матеріалів на уроках англійської мови URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-video-materialiv-na-urokah-anglijskoi-movi-209396.html>
15. Приходько Д. Особливості застосування відеоматеріалів у процесі викладання іноземної мови. 2013. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1143>
16. Степаненко О. Викладацька практика філологів. Дніпро: СПД Охотник, 2016. 56 с.
17. Стефанишин К. Особливості організації практичного заняття з української мови як іноземної у ТДМУ імені І.Я. Горбачевського. *Мовна комунікація: наука, культура, медицина: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (6–7 червня 2019 р.). Тернопіль: Укрмедкнига, 2019. С. 79–82.
18. Стефанишин К. Практичне заняття як основна форма навчального процесу з дисципліни «Українська мова як іноземна» у вищій школі. URL: [https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med\\_osvita/article/view/10999/10500](https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/10999/10500)
19. Стинська В. Методика викладання у вищій школі. Методичні рекомендації. Івано-Франківськ, 2016. 65 с.
20. Теорія і методика викладання в вищій школі. Практикум з навчальної дисципліни: навчальний посібник для підготовки докторів філософії очної форми навчання, які навчаються за спеціальністю 133 – «Галузеве машинобудування» / КПІ ім. Ігоря Сікорського; укладач І. Казак. Електронні текстові данні. Київ: КПІ імені Ігоря Сікорського, 2018. 38 с.
21. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. URL: [http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2015\\_11/Pedagogy/303-309.pdf](http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2015_11/Pedagogy/303-309.pdf)

22. Требик Л. Основні принципи дистанційного навчання у підвищенні кваліфікації управлінських кадрів регіону. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Trebik.pdf>

23. Українська мова як іноземна (англійськомовна форманавчання): типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 «Охорона здоров'я». Укладач С. Луцак та ін. К., 2016. 20 с.

24. Шпак О. Шляхи підвищення ефективності організації роботи учнів на уроці іноземної мови (англійської). URL: [http://www.schoolin13.com.ua/wp-content/uploads/2013/06/1\\_docx.pdf](http://www.schoolin13.com.ua/wp-content/uploads/2013/06/1_docx.pdf)

25. Шум О. Ефективність використання коротких навчальних відео під час онлайн занять з німецької мови. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції. Київ (20-21 квітня 2021 р.)*. К.: КНЕУ, 2021. С. 244–246. URL: [https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/36386/smkmosu\\_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/36386/smkmosu_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

26. Шум О. Метод кейсів як ефективна складова дистанційного онлайн заняття з іноземної мови. *Економіка. Фінанси. Бізнес. Управління, матеріали II Міжнародного форуму. Викладання англійської мови у закладах вищої освіти: постпандемічні проблеми та їх рішення*. К., 2021. С. 63–65.

27. Шум О. Використання відео матеріалів під час онлайн занять з іноземних мов для майбутніх фахівців сфери ІТ. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна філологія: теорія та практика»*. Київ: Національна академія СБУ, 2021. С. 290–292.

28. Шум О. Допоміжні засоби викладання іноземних мов ув онлайн форматі. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: Матеріали дев'ятої Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників* (Суми, 15–16 квітня 2021 р.) / Уклад. М. Набок. Суми: Сумський державний університет, 2021. С. 84–88.

29. Шум О. Іншомовна підготовка студентів у режимі онлайн: переваги та недоліки. *Діалог культур у Європейському освітньому просторі: Матеріали VI Міжнародної конференції*, м. Київ, 11 травня 2021 р. Київський національний університет технологій та дизайну. Упор. С. Дворянчикова. К.: КНУТД, 2021. С. 242–245. URL: [https://drive.google.com/file/d/1hp-hM37-OlzmpT\\_KDWRy-xc00Cvd67J/view](https://drive.google.com/file/d/1hp-hM37-OlzmpT_KDWRy-xc00Cvd67J/view)

30. Шум О. Особливості вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням дистанційно та онлайн (на прикладі вивчення англійської та німецької мов). *Мова і право. Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару*. 29 жовтня 2020 року, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ / За заг. ред. А.В. Колесник, А.З. Подворчан. Дніпро: ДДУВС, 2020. С. 103–106.

31. Шум О. Особливості викладання іноземних мов майбутнім фахівцям у галузі реклами. *Філологічні й педагогічні студії: Матеріали міжнародної науково-практичної онлайн конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя»*. К.: ПП АВІА3, 2020. С. 231–233. URL: <http://ppstudies.kyiv.ua/index.php/conf2020/conf2020/paper/view/54>



32. Шум О. Платформа Moodle для вивчення іноземних мов: переваги та недоліки, проблема авторського права. *Філологічні й педагогічні студії: Матеріали міжнародної науково-практичної онлайн конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя»*. К.: ПП АВІАЗ, 2020. С. 152–154.

33. Шум О. Робота з відео як ефективна складова дистанційного онлайн заняття. «*Ad orbem per linguas. До світу через мови*»: Матеріали міжнародної науково-практичної відеоконференції, 13-14 травня 2021 року. К.: Вид. центр КНЛУ, 2021. С. 450–452.

URL:

<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AEXSGSsj3whK1K0&cid=68696B3E65309B90&id=68696B3E65309B90%2130089&parId=68696B3E65309B90%2130086&o=OneUp>

34. Шум О. Роль викладача під час дистанційного онлайн вивчення іноземних мов. *Філологічні й педагогічні студії: Матеріали міжнародної науково-практичної онлайн конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя»*. К.: ПП АВІАЗ, 2021. С. 141–143.

URL:

[http://ppstudies.kyiv.ua/index.php/conf2020/conf2021\\_June/paper/view/119](http://ppstudies.kyiv.ua/index.php/conf2020/conf2021_June/paper/view/119)

35. Юнчик В. Методичні особливості дистанційного навчання оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2013. Вип. 7 (50).

URL:

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=Ozfm\\_2013\\_7\\_67](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=Ozfm_2013_7_67)

36. Ямшинська Н. Використання аудіо та відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/991>

## МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ Й МИСТЕЦЬКІ ІМПЕРАТИВИ ХУДОЖНЬОГО ДОРОБКУ ВІКТОРА ГАНОЦЬКОГО

*The story of a spaceman L. Popov was written 40 years ago – after his space flight with V. Ryumin. The author prepared it for publication in 2005, but failed to publish the book. In the year of V. Hanotskyi's jubilee (May 27, 1936, Nastasivka village, Tomakivka district, Dnipropetrovsk region – January 2, 2010, Kirovohrad), a group of friends and colleagues fulfilled his dream adding to the story their memories about the poet, novelist and publicist.*

*It is difficult and joyful to write about Viktor Ganotskyi. It is difficult, because not only the Central Ukrainian literature, but all Ukrainian literature has lost a close soul with the departure of Viktor Fedorovich to the Kingdom. And it is joyful, because his contribution to the national literature is significant and the book prepared for publication testifies to the persistence of this contribution and, we hope, will significantly expand the circle of admirers of the writer's work. And it is difficult and joyful because from a distance of almost twenty years, unexpectedly, like a bolt out of the blue, there was an offer to write an afterword to the story «Wings grow on earth», namely, there is an opportunity to express the own vision of the writer's work, and the author himself as a person and the artist. So said about Viktor Ganotskiy one of the authors of the book, a practicing teacher in the recent past S. Kolisnyk. In addition, he saw the afterword to the story and memoirs about the author in the format of the target direction, primarily for the educational audience: the system of lessons in the literature of native land (I – lesson-biography of V. Ganotskyi, II – lyrical works, III – autobiographical prose of the writer), developed and tested with T. Yarovenko. The compiler argued his position with an example from the life of the Kirovograd region, when, thanks to the school, the main meme of the documentary-artistic story by A.V. Gitalov «The Duma about Bread» was imprinted in the minds of a whole generation, namely: respect for bread and agricultural labour. However, even in the afterword, which is presented in full here, there is a tangible message to the teacher's audience.*

**Key words:** Viktor Ganotskyi's works, lyrics, compilation, space, image system.

Писати про Віктора Ганоцького (27 травня 1936, с. Настасівка Токмаківського району Дніпропетровської області – 2 січня 2010, м. Кіровоград) і тяжко, і радісно. Тяжко, бо не лише центральноукраїнське письменство, а й вся українська література утратила з відходом Віктора Федоровича у кращі світи близьку душу. І радісно, бо його внесок у вітчизняну словесність визначний. Тож підготовлена до видання художньо-документальна повість В. Ганоцького «Крила виростають на землі» [2] засвідчує утриваленість цього внеску і, сподіваємось, – значно розширюватиме коло шанувальників творчості письменника. І тяжко, й радісно тому, що з відстані майже двадцяти проминутих літ, зненацька, як грім серед ясного неба, надійшла пропозиція написати післямову до повісті «Крила ростуть на землі», тобто з'явилась можливість висловити власне бачення творчого доробку письменника, та й самого автора як людини й митця.

Так сказав про Віктора Ганоцького один із упорядників книги, вчитель-практик С. Колісник. Окрім цього, він бачив післямову до повісті і спогадів про автора у форматі цільового спрямування насамперед освітянській аудиторії: система уроків літератури рідного краю (I – урок-біографія В. Ганоцького, II – ліричний доробок, III – автобіографічна проза письменника), розроблених та апробованих Т.С. Яровенко. Аргументував свою позицію С. Колісник прикладом із життя Кіровоградщини, коли, завдяки школі, в свідомості цілого покоління закарбувався головний мем документально-художньої повісті О.В. Гіталова «Дума про хліб», а саме: бережне ставлення до хліба і хліборобської праці [4]. Проте і в післямові, яка в повному обсязі подається тут, відчутний посыл учительській аудиторії.

Літературно-читацькою громадою Кропивницького Віктор Ганоцький позиціонується насамперед, як поет, тонкий лірик та успішний журналіст, майстер невідступно-чесного пера. Це сукупно мотивувало внесення поета до сонму моральних авторитетів і «веж нашої духовності», за поетичним таки визначенням Леоніда Куценка, яке трансформувалось у заголовок вступної статті літературознавця до першого тому хрестоматії «Блакитні вежі» [1, 5–8] – зібрання творів письменників Приінгульського краю.

**«А слово моє ви ще вип’єте...»**

**(сонячне сяйво й тривоги поетичних перлин)**

Розлоге поетичне визначення природи творчості Віктора Ганоцького належить Антоніні Корінь, воно містить квінтесенцію духовної та мистецької сутності поета: *«Вірші В. Ганоцького часом підкупляють своєю довірливістю і простотою. Але за цією простотою – глибина почуттів, якими наповнена його душі криниця»* [3, 53]. Олег Бабенко цитує А. Корінь у післямові «Із душі криниці» [3, 51–54] до книги прози Ганоцького «Постскрипtum, або Крапку ставити рано» [3]. Не піддаючи жодному сумніву «душі криницю», хочу переповісти один спогад Віктора Федоровича. У дитинстві на Дніпрі, коли хлопчакам хотілося пити, а до села, ясна річ, іти було далеченько, вони пірнали на глибину в тільки їм відомих місцях, розгрібали замулені джерела і під товщею річкової води пили з них смачнющу, аж солодку, воду. Міркую: криниця – то все таки рукотворне, а джерело – незалежне, із надр. Варто зазначити також, що всі, хто писав про Віктора Федоровича, охоче й щедро ілюстрували свої відгуки, статті, спогади його творами. Яскравим доказом цього є постскрипtum до зазначеної вище книги її редактора і видавця С. Янчукова. Вочевидь, користуючись нагодою, Станіслав Миколайович опублікував, можливо, один із останніх творів В. Ганоцького, збережений вдовою поета Наталією Кузьмівною. Цей твір – заклик до гармонії краси й любові – у контексті відходу автора за вічну межу, сприймається нині, як духовний заповіт митця: *«Дивіться музику. Дивіться! Сім кольорів веселки, чи сім нот?! / Хай обличчя ваше освітлиться./ Як бані храму в сяйві позолот. / Дивіться музику і серцем і душею/ Судний день дивіться й повсякчас./ Радійте з нею./ Плачте разом з нею./ Допоки промінь сонця не погас»* [3, 50].

Продовжуючи розмисел Антоніні Корінь, хочу наголосити, що простота й доступність Слова приходять небагатьом, хто не боїться бачити світ і життя довкола, якими вони є. І ще отой тихий смуток упереміш із жахким страхом душі, яка відлітає від нібито своїх (пишеться бо поезія для сучасників), але ще не спіткала нових, справжніх із числа прийдешніх. Усим своїм нелукавим, несфальшованим умовностями, людським і

мистецьким еством Віктор Ганоцький сумує з приводу того, що викликає його мужній спротив – попсовій пошлості безкультур'я, ментальним лінощам, суцільній засоціологізованості та заідеологізованості натовпу. Якби постало завдання охарактеризувати Віктора Федоровича як людину й письменника одним словом, то без вагань відповіла би: **«порядність»**. Не можу не згадати тут яскравого харківського поета Роберта Третьякова: є у його доробку вірш «Запеклим «друзям»» [8]. Зацитую останні рядки цього твору, бо вони, на мій погляд, лягли в основу і людського, й мистецького, і професіонального життя Віктора Ганоцького і стали, по суті, для нього дороговказом: *«Ми зводим день, де сонце у зеніті,/ І знаю я, що день такий гряде,/ Коли усі щасливі стануть в світі.../ Тоді й моя вже черга надійде!»* [8].

І мені здається, що це правда. Ми всі зіткані з протиріч, недомовленостей, половинчатих рішень і делікатних замовчувань, зі страху зізнатись у чомусь навіть самим собі. Життя і творчість Віктора Ганоцького потверджують його благородне переконання: головний рушій всесвітніх процесів – любов, тому любові й поваги до людини в його поезії найбільше, а любов завше закликає за собою – і Дух, і Час, і Красу, і Безсмертя – безсмертя, на жаль не творця, але його творинь.

**«Особливо мені подобається писати нариси...»  
(біографічна проза у перезві з поезією)**

У любові до жанру нарису В. Ганоцький зізнався в оповіданні «Нянька для Лиски» [3, 43–46], де, зокрема, акцентується таке: *«Особливо мені подобається писати нариси. Намагаюся помітити кожну деталь, кожну дрібницю, і звичайно ж, головне, що характеризує героя того твору»* [3, 43].

Що ж таке нарис? Найчастіше нариси присвячуються відтворенню сучасних подій чи зображенню людей, яких особисто знав письменник. Предметом нарису може бути будь-який факт чи явище реальної дійсності, узятий як проблема, у площині своєї суспільної, моральної, загальнолюдської значущості. Основою для нарису є авторська думка. Доведення певної концепції взятої до вивчення проблеми і пропонування шляхів її розв'язання. Специфічне художнє завдання нарисової епічної форми, як вважають, полягає в тому, «щоб демонструвати й пояснювати якісь особливо важливі або нові, раніше невідомі явища. Нарис завжди знаходиться на передньому краї літератури, дає змогу швидко відкликатися на нові теми та проблеми». При цьому, на відміну від «чисто» художніх жанрів епосу, в яких художньо-образний елемент перебуває в органічній єдності з ідейно-публіцистичним елементом, тісно злитий і врівноважений з ним, у нарисовій формі ідейне на першому місці, а фантазія на другому, так що в ньому, як наголошувала М. Шагінян **«думка піднесена над фактом»**... [9] У нарисі головна думка, ідея, тенденція, соціальна проблема, що порушуються, чітко наголошені, даються більшою чи меншою мірою відкрито: *«Якщо в романі, повісті, оповіданні оголеність думки часто сприймається як недолік, то в нарисі ця ж риса – немовби естетичний закон»* [9]. В журналістиці функції жанру полягають у тому, щоб розширити зображальні можливості журналістики: за допомогою інформації ще й розважити, дати можливість зазирнути по той бік фактів, пояснювати їх та уводити в контекст, допомагати інтерпретувати опубліковане та орієнтуватися в ньому, глибоко розглядати тему та узагальнювати.

У книжці В. Ганоцького «Постскрипtum» вміщено 7 прозових творів. Щодо жанрового визначення у мене виникли певні вагання. На перший погляд, – це оповідання – невеликі прозові твори, сюжет котрих ґрунтується на певному (рідко кількох) епізодах із життя одного (іноді кількох) персонажів. Характери в оповіданні показані здебільшого у сформованому вигляді. Описів мало, вони стислі, лаконічні. Важливу роль відіграє художня деталь (деталь побуту, інтер'єру, психологічна деталь і та ін.). Здається, кожен твір відповідає канонічним параметрам, та все ж, як на мене, це, швидше, образки, зарисовки-спогади, або ті ж такі нариси письменника про його час і людей у ньому, врешті, не підлягає сумніву і твердження О. Бабенка, який справедливо наголошував: «*Філігранно володіючи Словом, В. Ганоцький уже в прозі ще раз піднімає й осмислює теми пережиті-виплекані у власних поезіях*» [3, 54]. Аби не бути голослівною, пропоную розглянути два життєві випадки, що містично позначились на долі й творчості письменника. Отже, оповідання «Екзекуція», яке відкриває книжку [3, 4–13]. Спочатку, я подумала, що це буде щось на зразок гумористичної «Моєї автобіографії» Остапа Вишні, тим більше, що Віктору Федоровичу почуття гумору було притаманне, як ментальна риса нащадка козацького роду. Але перебіг подій, кульмінація й розв'язка твору враз розвіяли будь-які алюзії на вишневі усмішки, бо назва таки конденсувала моторошний зміст змальованих подій, які й до чорного гумору зарахувати важко. Але, як згадує автор «...*Так я осягав силу і вагу слова. Але остаточно мене у цьому переконав інший випадок. Не тільки переконав, що друковане слово грізна зброя, але й деякою мірою вплинув на формування моєї світоглядної позиції і фактично визначив мою життєву дорогу (згодом за фах я виберу журналістику)*» [3, 4]. Яка ж подія сталася, що через півстоліття змусила відтворити її на папері?

«*Тої весни у нашому селі через недбайливість людей сталася трагедія: електричним струмом убило кількох корів. Перед тим пронеслася буря і повалила кілька дерев'яних стовпів, дроти цілий день валялися на землі. Увечері йшла з пасовиська громадська череда і натрапила на небезпеку. Про це я написав у журнал* [3, 5] (наголошу: республіканський сатиричний «Перець» – уточнення наше – Т.Я.), *та ще й жовчі додав: мовляв, корови ж фізики не вивчали, то звідки їм було знати, що електродротів, які під напругою, торкатися не можна. Написав та й забув*» [3, 5]. Хочу звернути увагу читачів на ключове уточнення письменника череда була **громадською** [3, 5], тобто корови належали колгоспникам, тому й реакція на допис була такою, як побачимо далі. Якби череда була **колгоспною**, то й перебіг подій був би зовсім іншим і в компетенції відповідних органів. Ось така увага В. Ганоцького до деталей, до на перший погляд неначе побіжних, другорядних, але насправді надзвичайно важливих уточнень стане характеристичною рисою його творчого стилю.

Врешті-решт розголос про публікацію в «Перці» дійшов і до сільської влади. Настрахована немінучими перевітками й покараннями влада викликає автора допису в колгоспну управу для розмови, насправді ж, щоб добитися від нього спростування надісланого матеріалу.

Цього ще не знає головний герой і призвідець такого ґвалту, єдине, що повідомляє йому листоноша, однорука дівчина Шурочка, вона здається оповідачеві здалеку «*однокрилою птахою, яка хоче злетіти і не може*». Отож, Шурочка попереджає, «що голова *«злий, як чорт»*» [3, 8].

І грянув грім у кабінеті голови:

– Словом так, – притис Клименко (голова – Т.Я..), ніби припечатав п'ятірню до столу – Сідай і пиши в редакцію, що ти все вигадав. Хай надрукують опроверженіє.

– Та все ж у журналі правда! – захищаюсь я. – І дроти валялись на землі, і корів убито струмом...

– По доброму кажу: пиши опроверженіє. Ось ручка, папір, – підсунув до мене Клименко приладдя. – Нічого писати я не буду! – затявся я [3, 8].

Хочу звернути увагу читачів на єдине слово повторене двічі, а згодом ще кілька разів: росіянізм **опроверженіє**, за ним постає усвідомлення п'ятнадцятирічним хлопцем, що влада ця чужа, адже вона за неправду стоїть.

І тоді власне починається сама езекуція, тобто фізичний вплив на впертого сількора. Сцена, що передує описові катувань невелика за обсягом! – якісь півтори сторінки, але вони насичені правдиво викінченими характеристиками. Ось всесильний голова сільради Клименко, який насправді боїться друкованого слова. І грізний дільничний міліціонер Максимцов, байдуже-звиклий до розправи із застосуванням катувань. І присланий на підмогу фінінспектор Коршунов, цього персонажа В. Ганоцький нагородив промовистим прізвиськом похідним від іменника коршун (знову росіянізм, адже питомо українська назва цього птаха-хижака – шуліка/шуляк [6, 298]). Коршунов і справді хижак, *«цей вірний служака тодішньої системи. Його ненавидить і боїться все село, бо де він з'являється, там жди горя: за несплату податку забирав у людей корів і не гребував порпатися в злидненні скринях сільчан, відбираючи все, що йому приглянулося»* [3, 11]. І поряд з ними усіма зрадники, за мірками воєнної дівтори, дидертири: директор школи, який мав би захистити підлітка, і головбух МТС, батько його однокласника – вони ганебно втекли з кабінету голови, залишивши хлопця на поталу розлюченим чиновникам [3, 8].

Оповідач – alter ego письменника стисло передає епізод катувань: *«Зайшов Коршунов до кабінету зі словами: «Ну, де тут наш кореспондент?», на що Максимцов йому у відповідь: «Тримай міцніше, а я займуся...» І зайнялися. Коршунов обхопив мене ззаду і потягнув до дверей, а Максимцов, відхиливши їх, засунув мої пальці між ними і одвірком. Потягнув за дверну ручку. Нестерпний біль шугонув мені в голову і облік усе тіло. Я дико закричав»* [3, 10–11].

*«Ну що, напишеш опроверженіє?»* – допитувався міліціонер і, не почувши у відповідь нічого, крім слів *«відпустіть, мені боляче»*, перехопив іншу мою руку і втиснув пальці у щілину. Автор переконливо змальовує психологічний стан катованого підлітка: *«десь там, на краю свідомості майнула думка, що не вийшли б з мене ні Зоя Космодем'янська, ні Сергій Тюленін, які стійко переносили фашистські тортури. А я несамоовито кричав від болю, благав відпустити, але обіцянки відмовистись від надрукованого в «Перці» не давав»* [3, 10–11]. Тут садисти від влади опосередковано порівнюються з фашистами, але то ж були вороги, а ці начебто свої. За перебігом подій, за учасниками дійства виразно постає безправне українське радянське село. Село, за Дмитром Івановим, *«У терновому вінку»* (наприклад, у *«Баладі про гріх»*) [5, 41–45]. Чим не образок епохи тоталітаризму чи швидше апофеозу безкарності й підлоти?

Останнім із сільради тікає колишній моряк Трубач, не наважуючись захистити хлопця. Словом, ніхто із мужніх чоловіків, які були на селі взірцем і мірилом моральних

чеснот, не насмілився втрутитися й припинити беззаконня. Але, як і в більшості творів В. Ганоцького торжество правди і справедливості, торжество Людини безсумнівні. Тому й закінчується «Екзекуція» змалюванням великого гідного людського вчинку: «*І тільки Шурочка, бідолашна, худенька, маленька, однорука Шурочка, увірвавшись у голловин кабінет, захистила мене. Плачучи, вигукуючи «що ж ви робите, звірі?» вона гаснела малесеньким кулачком моїх кривдників, поки ті відпустили мене*» [3, 12].

Знову людська недбалість, цього разу на теренах людської совісті, моралі чи аморальності спіткає В. Ганоцького в селі Ганнинському на Кіровоградщині. На схилі років Віктор Федорович купив невелику сільську хатину для спокою і відпочинку від гуркоту міста, та не так сталося, як гадалося, про що він і написав у вірші «Хата» [1, 84]. Якось спостеріг звичну для односельців картину: на пагорбі братської могили мирно паслися корови, громадська череда. Побачене вразило і в переносному, і в прямому сенсі прямисінько в серце поета:

*А в день Перемоги, під сум прапорів/Ми будем їм клястись у вічній любові/  
І... пасти на братських могилах корів/  
На крові./На крові./На крові... (Пасуться корови)* [1, 84–85]

І буде виступ із цим твором перед громадою Ганнинського, виступ, який закінчиться лікарняною палатою у кардіологічному відділенні. Серце великої душою й почуттями і статурою недрібної людини не витримувало фальші й безвідповідальності перед історичною пам'яттю, яка має продовжитись у нащадках.

#### **«Крила ростуть на землі»: особливості комплікації**

Перш за все з'ясуємо етимологію дефініції «повість». В літературі Київської Русі повістями називали або літописи («Повість минулих літ»), або життя святих («Повість про Акіра Премудрого»), або воїнські повісті («Історія Іудейської війни» Йосипа Флавія). Співвіднесеність повістевої форми з розповідями про діяння реальних та легендарних осіб, викладом хроніки історичних подій якнайкраще відповідає етимології самого слова «повість» – це, власне, «по-вість» (де префікс *по* – вказує на віднесеність у минулий час, а *вість* – значить повідомлення, розповідь, тобто – вість про минуле, розповідь про те, що колись відбулося). В такому жанровому розумінні повість повинна була відрізнити всі об'єктивно-розповідні твори (ті, які мали внутрішню авторську настанову на достовірне, об'єктивно-історичне висвітлення фактів життя) від творів, орієнтованих на вимисел. Майже до кінця XVIII століття жанр повісті, який весь цей час плідно розвивається, не використовується в значенні терміну. Свої жанрові, власне літературно-художні, риси повість отримує з розвитком поняття вимислу в літературі, коли документальності її змісту була протиставлена вигадана фабула. На початку XIX ст. побутувало, наприклад, таке визначення жанру: «Повісті бувають: істинні та вимислені. До істинних належать історичні та реальні. До вимислених: моральні, почуттєві і т. п.» [7]. Отже, повість – це епічний прозовий твір. Зазвичай автори віршованих повістей, який характеризується однолінійним сюжетом, а за широтою охоплення життєвих явищ і глибиною їх розкриття посідає проміжне місце між романом та оповіданням. Відрізняється повість від оповідання перш за все тим, що вона більш-менш послідовно витримана в рамках певного літературного стилю. У повісті, як правило, дійсність відображається не безпосередньо, а **постає перед нами у світлі**

**авторської інтерпретації, забарвлена певним художнім осмисленням** [7]. Останнє акцентуємо як дотичне авторського стилю В. Ганоцького-повістяра.

Будь-який твір починається з назви. Принаймні для читача, а нерідко – і для письменника, творця. Назва акумулює в собі художній задум, ідейний зміст твору, становить його візитну картку. Якщо шукати у творі найважливіше слово чи словосполучення, то ним, безперечно, треба визнати назву твору [10].

У нашому випадку ключовим у назві є слово крила. Насамперед цей іменник викликає асоціації з птахами і польотом, принаймні частотність саме цих асоціацій ми спостерігаємо серед учнів при виконанні завдання створити асоціативний куц з іменником крила, або птах. Також із цим словом надзвичайно багатий фразеологічний словник української мови. При чому фразеологізми зі словом КРИЛА, мають і позитивне і негативне емоційне забарвлення, наприклад:

**відчувати крила за плечима** – бути сповненим натхнення, душевного піднесення, сили; **ростуть (виростають) крила** – хто-небудь відчуває приплив сили, енергії, натхнення; **як на крилах** – у доброму настрої, на піднесенні; дуже швидко; **•під своє крило** – для захисту, опікування; **давати крила** – викликати в кого-небудь піднесення, натхнення, почуття впевненості у собі, у своїх силах, здібностях; **обламувати крила** – позбавити кого-небудь високих прагнень, поривань, мрій; **•опустити крила** – утратити впевненість у собі, примиритися з чимось, зневіритися у своїх силах; **обпалювати собі крила** – зазнавати невдачі в чому-небудь; не досягати чогось бажаного; **складати крильця** – відмовлятися від будь-яких дій, від боротьби; скорятися; **підрізати крила** – позбавити кого-небудь можливості здійснювати щось; підірвати міць, знесилити когось або обмежити поле діяльності [10].

Окрім цього, на назву нашої повісті проектується філософський зміст свого часу культових творів Івана Драча та Ліни Костенко з однойменною назвою Крила [11; 12]. Балада Івана Драча «Крила розповідає про те, як Новий рік обдарував людей різними подарунками, - і дядькові Кирилові дістались крила. Але подарунок не радував ні Кирила, ні його дружину, бо від такого подарунку родина не мала ніякої користі. І тоді:

*Кирило до тьми брів,/ І, щоб мати якусь свободу,/*

*Сокиру брусом задобрив,/ І крила обтяв об колоду [11].*

У баладі І. Драч через образ дядька Кирила розповідає про невміння людей скористатися своїм, вимірним віками, щастям, прирікає їх бути рабами мізерних побутових інтересів. Божественний дарунок – крила не приносять сподіваної радості Кирилові, бо його обмежений внутрішній світ не готовий їх прийняти [11]. У притчевій формі поет роздумує про добрі й лихі начала в людській душі: чи це не злочин – самообтинання власного духовного світу? власного щастя? Цікавий штрих у баладі – «*крила розкрасили поетом, щоб їх муза була небезкрила...*». Можливо, саме мистецтво, краса врятує світ і людину від сірого, безбарвного існування? [11]

Поетезія Ліни Костенко «Крила» продовжує основну думку її вірша «Крига на одрі» про крилатість людини, про те, що крилами, які її тримають на землі, є чесність, щирість, вірність, працьовитість, щедрість, поетичність. Життя безкрилої людини, котра не вміє мріяти, сіре й нецікаве [12].

Анотація максимально вичерпно інформує читача про цільове завдання повісті: розповісти «*по гарячих слідах про космічний політ Л. Попова і В. Рюміна та їхній*



приїзд на Кіровоградщину. Тоді вона й дебютувала не сторінках обласної газети «Кіровоградська правда». Нині ж минає двадцять п'ять років від тієї історичної події і шістдесят років від дня народження Л.І. Попова. до цих дат і приурочене видання повісті окремою книгою» [2, 1].

Глибинну суть назви та й самої повісті формулює у передмові «Зоряні крила» льотчик-космонавт П. Попов, одразу наголошуючи, – «...це книга про землю, на якій виростали крила для злету у зоряні світи, про джерела подвигу. Примітно те, що автор розкриває всю сукупність факторів, які сформували героя повісті. Це – сім'я, школа, робітничий колектив. Шлях, який пройшов Леонід Попов, характерний для покоління, що народилося після Великої Вітчизняної війни. У повісті показані ті першооснови, на яких виростає людина обов'язку, особистість. І хоча розповідь замикається вузькими рамками – дитинство і перші самостійні кроки у житті, ми бачимо цілісну картину змушнення і становлення майбутнього Героя» [2, 8].

Тож, чим є передмова та післямова в суто літературному вияві? Загальновідомо, що робота з книгою зазвичай починається з ознайомлення з її апаратом (назва, анотація, назви розділів та їх послідовність, передмова і післямова, коментарі і т. ін. – саме в такій послідовності побудовано й нашу розмову), тобто зазначений апарат дає загальну уяву про основну тему та ідею книги, про особливості викладу матеріалу, стиль тощо. Іноді замість передмови в кінці книги вміщується післямова, яку пишуть сам автор, чи упорядник, перекладач, чи редактор. За змістом післямова близька до передмови, але тому, що знайомляться з нею переважно тоді, коли твір чи книгу вже прочитано, в ній відсутні поради, як їх слід читати. Всезнайка Google наголошує, що завдання післямови полягає в наданні відповіді на ті запитання, які можуть виникнути в процесі читання, доповнити, показати значення книги в сучасному житті. Врешті післямову можна розглядати як феномен художньої свідомості, тобто явище, в якому знаходиться вся сутність цієї свідомості. Тож, післямова є складовою заключної частини книги, що містить додатковий, переважно аналітичний, матеріал про твір, автора або суспільно-політичне тло. Передмова має подібну до післямови природу, проте перша готує читача до сприйняття твору, дає пораду, на що слід звернути увагу, а друга – підсумовує та доповнює написане, з яким уже ознайомився читач і склав своє враження.

Структурно повість складається з восьми розділів, назви котрих також виконують основну – змістоформуючу функцію: Провулок Рильського, 8 – Байконур, Важка нива, Випробування, Батькова наука, Зошит у косу лінійку, Вікнами до сонця, Земне тяжіння, Рейс в обійми земляків.

У першому розділі **Провулок Рильського, 8 – Байконур** особливо відчутна присутність автора-романтика й поета, власне сама назва передбачає рух від тривіального провулку до головного космічного полігону величезної країни – Союзу РСР. Хоча, чи такий вже він тривіальний цей провулок? названий на честь великого українського поета, чиє прізвище викликає різні асоціації, пов'язані з його поетичним доробком, для когось це обов'язкове для вивчення напам'ять *хлопчєня з розумними очима*; для інших велична симфонія рідної літератури «Слово про рідну матір», ще для когось блискучий переклад з польської «Пана Тадеуша» чи «Кримських сонетів» Міцкевича, а з російської «Мідного вершника» Пушкіна.

Насамперед автор створює образ автотраси, що перерізує околицю Олександрії навпіл широкою асфальтовою стрічкою і зникає в степах по обидва її боки: з одного – «Над Ярком, як називали жителі колишньої Новолипилівки отой куточок околиці Олександрії, помережаний струмком та встелений луками, висів легкий туманець, рожевий від вранішньої зорі». [2, 9]. А далі урбаністичний пейзаж обабіч дороги їм (трударям-дальнобійникам – ред.) зустрінеться шахта, міст проведе їх через Інгулець, а там невдовзі і новий висотний район міста, а ще далі – корпуси електромеханічного заводу [2, 9].

Перед нами постає образ рідної землі у двох її іпостасях, не розчакнутих, а навпаки, злютованих рухом автотраси в майбуття: з одного боку правічний хліборобський складник, земне тяжіння котрого відчуваєш відразу, ледь ступивши перший крок від отчого порогу; а з другого – новий модерний складник, індустріальний У їх поєднанні з'являється відчуття повнокрилля й польоту. Услід за образом рідної землі Ганоцький не просто змальовує початок трудового дня матері космонавта, власне автор творить гімн жінці-трудівниці, оду матері-берегині, і цей образ наповнюється глибоким, по суті, сакральним змістом: *Тетяна Овсієвна сполоснула лице, дістала чистого рушника. Сама до себе посміхнулася: «Бач, як стало на годині, то ніби свято прийшло»* [2, 10].

*Починався звичайний день, 9 квітня 1980 року. Після затяжних дощів та похолодань він і справді обіцяв бути чудовим. На небі – ні хмарини, на сході, уважай, на півнеба, в рожевому сьйві народжувався день, благословлялося на годину. Мати постояла серед двору, дивуючись з тої дожджаної краси, і її, потомственого, з діда-прадіда, землероба, наповнила тиха радість. Обличчя вже немолодої жінки зайнялося добрим теплом, ніби зірїте особливим внутрішнім сьйвом. Мати стояла серед народжуваного дня, сама ж така осяйна і світла, а навкруги пробуджувалося все живе, набирало сили для нових турбот і щоденного неспокою. Мати зустрічала день. Він входив у неї лагідно, піднімаючи з душі потаємні думки, про які відають тільки матері. В такі хвилини чого тільки не передумують вони! Та нараз, ніби засоромившись чогось, Тетяна Овсієвна заспішила, заспішила. В ній прокинулася ота непереборна потреба щось робити, зайнятись ділом, і її руки вже знаходять його.*

**Руки матерів наших...** *Оспівані у піснях і віршах, невсипуїці руки трудівниць, чи знали ви коли-небудь спокій? Ніжні, як перший сонячний промінь, ви, мов м'які крила, злітаєте на найменший порух дитини, ви її найнадійніша коліска і захист. У далеку путь-дорогу проводжаєте ви синів, благословляючи на добрі діла. І зустрічаєте їх, міцно притиснувши до серця, вистражданого у довгому чеканні. Люблячі і ласкаві, ви невтомні у праці і ніколи вас не побачиш без діла. Хіба що, коли ви змороно опускаєтесь на коліна, та й тоді ви знаходите собі роботу – щось перебираєте, ваші пальці в русі, ніби ніяковіють від тієї хвилинної бездіяльності, яку ви дозволили собі, зморившись від трудів праведних»* [2, 10–11].

В. Ганоцький продовжує розкривати образ Тетяни Овсієвни аби донести читачеві у всій повноті її вдачу, взяти для прикладу хоча б невеликий епізод зі старенькою біла залізничної колії: *Ковзнула поглядом вздовж залізничного насипу. По ньому піднімалася старенька з палицею в руках. Видно було, як нелегко їй давався крутосхил [...]. Треба допомогти старенькій, подумала, як та, діставшись залізничного полотна, спіткнулася і впала. Тетяна Овсієвна скрикнула: «Ой, лишенько!» і хутко зірвалася з*

міся. Тракторист здивовано підвів голову на ті слова, і ще з більшим здивуванням побачив, як Попова кудись побігла. Він ще не зрозумів у чому справа, а Тетяна Овсієвна вже була біля насипу. Серце шалено калатало, здавалося, ось-ось вирветься з грудей, та підганяла думка: «Незабаром поїзд. Тільки б встигнути!» Побачила, вже долаючи крутосхил, як старенька намагалася підвестися і знову опускалася на колію.

Добігла, підхопила під руки:

– Обережно, бабусю. Обережно...

– До правників їду, гостинець несу, – ніби виправдувалась старенька, спускаючись з насипу. – Давненько вже їх не бачила, скущила.

– Бабусю, тримайтесь за мене. Давайте я вузлика понесу.

– Спасибі, дочко. Як кажуть, на віку не без добрих людей.

– Ходить собі на здоров'я [2, 12].

У чергових розділах **Важка ніва, Випробування**, В. Ганоцький продовжить поповнювати образ Тетяни Овсієвни новими штрихами переважно з родинного життя і трудової діяльності [2, 23–49].

**Важка ніва** переносить нас у далекі роки становлення радянської влади на селі. Дотримуючись принципу чорнобілого поділу суспільства за законами соціалістичного реалізму, В. Ганоцький простежує родовід Попових від протистоянь сільської бідноти заможним, багатшим селянам, або, за радянською термінологією, куркульям, проте автор, як на мене, відверто стилізує свою розповідь під уже відому українську класику, немов промовляючи до читача: «про це вже написали Андрій Головка й Михайло Стельмах, прочитайте їхні романи і ви зрозумієте, чому я пишу саме так «Хіба думали вони, в далекі оті тридцяті роки, будуючи і зміцнюючи колгосп у сусідній Морозівці, і пізніше, коли звалилося на країну лихоліття війни, і у важкий повосенний час, і навіть тоді, коли в сім'ї знайшовся хлопчик, якого назвали Леонідом, що він прославить і рідну землю, і весь їхній рід? Пам'ятає, як жовчно сичала куркульня, називала безштанниками, голотою, коли вони з Іваном, молоді тоді і дужі, побралися. Надутий, немов індик, з колючими, злими очима, цідив крізь зуби Сидір, главар місцевих багатіїв:

– Бач, їм весілля захотілося... Не буде у вас свята у житті, червона голото.

Що голота – справді так. Її Іван штани на весілля позичав навіть, а до святкового столу, окрім вареної в «мундирі» картоплі і подати нічого було. А свято пришло таки на їхню вулицю. Жили все заможніше, доля не обділила їх ні увагою, ні своїми турботами [2, 25–26].

Тема розділу **Випробування Велика війна**. Початок її, неочікуваний і підступний також має свою традицію у протиставленні мирної тиші тій смертельній грозі, що невмолимо насувається на українську землю.. Нам знайомий такий початок з літератури – з доробку письменників-фронтовиків, з кінематографу, врешті, скажімо у «Брестській фортеці»: тихоплинна річечка між вербами і сонні поплавки у заводі – аж поки не прогуде в низькому польоті фашистська авіація, а на протилежному березі не налаштуються ворожі десантні човни. Подібний репортажний кінематографізм спостерігаємо у повісті Ганоцького. Отже, статична картина: *Сонце ласкавими променями зігріває все живе на світі, кличе радіти і цьому дню, і життю взагалі. У глибокому синьому небі*

тонує Іванів погляд і солодка дрімота розслабляла м'язи, відсувала кудись убік думки, навколишню реальність [2, 39].

На зміну динамічний довгий період, підсилений глибоким грудним голосом дружини Івана Попова: – Іване, Іване, – повернув його до дійсності Тетянин голос, і Попов підхопився, відчувши у тому голосі тривогу. Дружина бігла простоволоса, якось незграбно викидаючи вперед ноги, що підкошувалися, притиснувши обома руками до грудей білу хустку. Кинувся їй назустріч і став, мов вкопаний, – на Тетяні не було лиця. Такою він її ще не бачив.

– Війна... – видихнула дружина і впала на груди Іванові. – Германці напали...

І знову статика зображення: «І враз померк білий світ, щезла принадна голуби́нь неба, сонце затьмарилося і востаннє гойднувся кошик деревію. Іван ступив до берега, підхопив на руки сина, ніби хотів затулити собою від того зла, що чорною тінню впало на цей червневий день і на Землю, яка тільки-но так радісно пливла у Всесвіт. Іван ішов до села, не вибираючи дороги, і Гена, дитячим серцем відчувши щось неладне, міцно тримався руками за татову шию» [2, 37–38].

Поряд з образом матері Тетяни Овсіївни поступово вимальовується й постать її сина Героя, льотчика-космонавта, надійно закоріненого в рідну землю, про це ми довідуємось із авторських характеристик і відступів, наприклад:

«Рідні місця...

Тисячами ниток зв'язаний з ними. Життєдайні сили цього зв'язку дають наснагу, примушують частіше битися серце при одному спогадові бодай про найменшу дрібницю чи факт, які були там, звідки починався шлях у світ. Для Леоніда Івановича Попова він починався тут, в Олександрії, що на Кіровоградщині. Про його політ світ узнає через кілька годин, того ж дня, 9 квітня 1980 року, про який ми ведемо розмову. Для матері Леоніда Тетяни Овсіївни він минає у гордоній бригаді радгосптехнікуму. Стояв уже на стартовому майданчику космічний корабель «Союз-35», Леонід Попов і Валерій Рюмін вже доповідали голові Державної комісії про готовність до польоту, а вона, мати, виконувала свою щоденну роботу» [2, 10–11].

Останній приклад демонструє художньо-поетичний первень у поєднанні з документалізмом. Для досягнення максимальної правдивості розповіді та змалювання героїв повісті й ненав'язливої подачі загальновідомих фактів, врешті, для виконання завдання, сформульованого в передмові й заявленого першим розділом, В. Ганоцький має низку прийомів, котрі можна звести до кількох базових.

**По-перше**, автор активно уводить в тканину оповіді офіційні документи, як-от: тексти радіозвездень про перебіг польоту й перебування космонавтів на орбіті; вітальних телеграм трудових колективів, які повнилися радістю і гордощами земляків і надсилає Л. Попову і В. Рюміну [2, 81–83]. Як тут, так і надалі автор скрупально називатиме всіх людей з оточення космонавта, добре усвідомлюючи офіційне визнання причетності простих трударів до історичної події.

**По-друге**, моделювання виступів на мітингах і зустрічах, коли авторський вимисел базувався на особливостях характеру персонажа і поглиблював його, таким може бути виступ на мітингу Тетяни Овсіївни та її поведінка на численних зустрічах: *Попросили і матір розповісти про свого сина. Ступила крок уперед, обвела поглядом присутніх,*

багато з яких пліч-о-пліч з нею трудяться ось на цій землі, життя котрих, як і її сім'ї, у всіх на виду. Від хвилювання жінка тільки і вимовила:

– Ви ж знаєте мого сина. Він виріс у вас на очах. Хай про нього люди розкажуть, а я бажаю кожній матері таких синів. [2, 22–23].

Слід пам'ятати і про вагомість уточнень і доповнень автора, наприклад: 3 біографії Л. Попова «В сім'ї Попових 31 серпня 1945 року народився хлопчик.

Назвали його Леонідом», [...]

Уточнення автора» «в честь батькового брата, який загинув на війні». [2, 49]. Власне, це уточнення засвідчує неперервність роду, його незнищенність і вшанування пам'яті, загиблих на війні. Окрім цього, постаті батька Л. Попова повістяр присвячує цілий розділ з промовистою назвою **Батькова наука**.

Завершуючи знайомство з повістю, читач неодмінно замислиться над оригінальністю її композиції, адже автор розпочав її з рідної космонавту Олександрійської землі, з родини Попових та їх найближчого оточення, потверджуючи тим самим велику істину: Крила ростуть на землі. Сам репортаж про приїзд льотчика-космонавта на батьківщину В. Ганоцький подає в постпозиції твору, але й тут витримує піднесені, навіть урочи-сті інтонації:

«Всі, хто був у Кіровоградському аеропорту в день зустрічі космонавтів, певне, не зможуть ніколи забути цю хвилюючу картину: дві славних людини, яких зростила кіровоградська земля, два двічі Герої, один – хлібороб, другий – підкорювач зоряних світів, обнялися міцно, по-чоловічому. І на якусь мить стихло розбурхане людське море, тільки квіти ще яскравіше розцвіли різнобарв'ям, і золото Зірок Героїв засперечалося із сонцем – обіймалися дві людини, знані в усіх куточках країни, її гордість і слава: О.В.Гіталов і Л.І.Попов.

Саме ця тема і стала провідною думкою літературно-музичної композиції, якою самодіяльні артисти привітали дорогих гостей, котрі прибули на зустріч з трудящими обласного центру, що відбулася в зеленому театрі парку «Перемога». «Земля Попова і Гіталова, Кіровоградщина моя» – звучало піднесено, і ці слова примусили частіше і гучніше битися серця: радісно жити на землі, яка народжує титанів працелюбства і мужності. Щедра земля, що не тільки виколисує тугий хлібний колос, а й підносить своїх синів до всенародної шани, всенародного визнання» [2, 85–86].

Можна було б на цьому і поставити крапку, але не Віктору Ганоцькому, його погляд футуристично спрямований в майбуття:

«...Звідти, з високих космічних далей, прекрасною бачиться Земля. Хай не все в деталях можна розгледіти, але, певне, наступні покоління космонавтів, пролітаючи над Україною, звернуть увагу на місто, що розкинулося на берегах степової річки Інгулець. Це – Олександрія, мала батьківщина Леоніда Попова. Земля, яка дала крила для високого злету у зоряні світи космонавту-46» [2, 88].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Блакитні вежі: Хрестоматія творів письменників Приінгульського краю у 2 томах. Т. І. Поезія. Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр «Мавік», 2011. 508 с.
2. Ганоцький В. Крила виростають на землі: художньо-документальна повість. Кропивницький: Видавець Лисенко В.Ф., 2021. 152 с.

3. Ганоцький В. Постскрипtum, або крапку ставити рано. Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2013. 56 с.
4. Гіталов О.В. – великий хлібороб, мудрий добротворець. URL: <http://novoukrainka-school1.edukit.kr.ua>
5. Іванов Д. Й. Село в терновому вінку. Чернігів: «Трійця», 2008. 368 с.
6. Російсько-український словник /Укладачі Д. І. Ганич, І. С. Олійник. К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії, 1980. 1012 с.
7. Повість. URL: <https://uk.wikipedia.org> › wiki
8. Третьяков Роберт: Творчість, Вірші, поезія. Клуб поезії. URL: <http://www.poetryclub.com.ua>
9. Шагінян М. Нарис – система епічних жанрів. URL: <https://ukriit.net> › info › theor
10. Фразеологізми з іменником крила. URL: <https://dovidka.biz.ua> frazeo
11. «Крила» Івана Драча. Аналіз вірша. URL: <https://www.ukriib.com.ua>
12. «Крила» Ліни Костенко. Аналіз вірша. URL: <https://dovidka.biz.ua> › lina-k

**Алтай АБДУЛЛАЄВ**

<https://orcid.org/0000-0001-6099-0278>

**Інеса РЕБАР**

<https://orcid.org/0000-0002-9216-041X>

**Олексій НЕСТЕРОВ**

<https://orcid.org/0000-0001-5016-6314>

(Мелітополь, Україна)

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ТРЕНЕРА З ВІЛЬНОЇ БОРОТЬБИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ТВОРЧА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*In his daily work, the coach constantly performs three main and interrelated tasks: first, the education of athletes; secondly, instilling in their pupils socially important character traits: courage, perseverance, initiative, discipline, and, thirdly, providing sports training, namely: developing skills, abilities, knowledge necessary to achieve the highest possible results for each athlete. It is clear that to successfully perform these tasks, the coach must have special knowledge and talent. In this regard, it is necessary, first of all, to determine what qualities a coach should have, what principles should be followed in his work, what is the basis of his relationship with students.*

Видатний суспільний діяч Польщі й відомий тренер Ян Муляк, міркуючи над професією тренера, писав: «Сильна воля, принциповість і доброта — ці помітні з першого погляду риси характеру вирізняли видатних тренерів, незалежно від того, яким видом спорту вони займалися» [1].

Зрозуміло, це тільки найголовніші й найзагальніші риси. Справжній тренер немислимий без фанатичної відданості спорту, цілеспрямованості, здатності до сміливих пошуків і новаторства й цілого ряду інших високих моральних і вольових якостей [1, 2].

У нашій країні працюють сотні прекрасних тренерів, фахівців, що завоювали світову популярність, кожний з них — яскравий і самобутній талант, у кожного свої, індивідуальні особливості характеру, свої педагогічні погляди, своя школа, але немає жодного, у кого не були б розвинені названі морально-вольові якості.

І от ці талановиті яскраві особистості створюють типовий образ тренера. Який він? Які риси характеру роблять його кращим представником своєї професії?

Це непохитна принциповість і сміливість, наполегливість, акуратність, цілеспрямованість, це доброта і сердечність!

Це готовність кожного гарного тренера всього себе без залишку віддати улюбленій справі.

І нарешті, це найвищий рівень професійної підготовленості — знання предмета й уміння застосувати свої знання раціонально [10, 11].

### **Творча система «тренер-учень»**

Підготовка спортсменів — це творчий процес. Як художник починається з картини, а письменник — з написаної книги, тренер починається з учнів, причому з учнів не у

формальному значенні цього слова, а з учнів, що втілюють у життя педагогічні задуми й погляди свого тренера [3, с. 124].

Для цього необхідна, система «тренер-учень». Ця система специфічна й своєрідна, хоча й схожа на інші творчі системи, наприклад: «режисер-актор», «балетмейстер-танцюрист». Її специфічність визначається, насамперед, такими характерними рисами:

1. Повною єдністю мети тренера й учня.

2. Залежністю успіху не тільки від особистих якостей тренера й спортсмена, але в першу чергу від їхнього творчого контакту, ступеня їхнього взаєморозуміння.

У цьому творчому контакті на всіх етапах спортивної підготовки тренер повинен бачити в учневі не сліпого виконавця своїх задумів, а рівноправного творчого партнера. Це, мабуть, головна умова успішного функціонування всієї системи.

Наявність системи «тренер-учень» підтверджує, що всі моральні й професійні якості тренера, як основа успішності тренерської роботи проявляються, насамперед, у взаєминах тренера з учнями.

Найбільш характерною особливістю внутрішніх взаємин у системі «тренер-учень» є великий вплив, тренера на спортсмена. Ця особливість не завжди знаходить правильне пояснення й заслуговує того, щоб зупинитися на ній більш докладно [13, 16].

Справді, чому гарний тренер може з легкістю, незрозумілою для інших, домогтися високої дисципліни та ідеального порядку на заняттях, із бешкетника зробити взірця стриманості, а із закоренілого «двієчника» зразкового і старанного учня? Хтось може бачити тут тільки те, що тренер тримає в руках своєрідний «пряник» – любов підлітка до цікавого виду спорту. Але це не все. Уявімо собі сучасне тренування, наприклад, з плавання. 11-13 річна дитина щодня, іноді навіть без вихідних днів, проводить у басейні півтори-дві години, пропливаючи в досить нудних і одноманітних вправах до 4-6 кілометрів. Що змушує її день у день іти в басейн і переживати там неприємні й навіть болісні відчуття? Чи тільки інтерес? Очевидно, справа насамперед у тому, що за цією одноманітною й монотонною роботою підліток бачить (хоча іноді й недостатньо усвідомлює) романтику змагань, радість боротьби й насолоду від перемоги, тобто все те, що в нього асоціюється з поняттям «спорт». Особа тренера постає перед учнем осяяна романтикою спорту юний спортсмен свого наставника бачить як переможця [3, 125].

Минають роки. На зміну юнацькій закоханості приходиться зріла дружба, заснована на великій спільності інтересів, і тренер, як і раніше, залишається однією із центральних фігур у житті своїх учнів. Тепер це вже старший і мудріший товариш, готовий прийти на допомогу у важкі хвилини, яких зі зростанням спортивної майстерності стає більше й більше...

Основними принципами взаємин тренера і спортсменів повинні бути: взаємна довіра й повага, принциповість, відвертість.

Важливою у взаєминах є довіра. Що б не робив тренер, він ніколи не повинен робити того, що може порушити почуття довіри. Іноді, наприклад, розраховуючи на підйом морального духу спортсмена, тренер на контрольних змаганнях або прикидках навмисне завищує його результат. Застосування такого прийому свідчить про погане знання психології. Досить спортсменові один раз засумніватися у правильності повідомлюваного йому результату і він надалі буде ставити під сумнів усе, що говорить тренер. До цього можна додати, що розчарування спортсмена на змаганнях, коли він



показує низький результат після «високого» на прикидках, у більшості випадків завдає глибокої психічної травми, наслідки якої зберігаються іноді роками [4, 15].

Зовсім неприпустимо, щоб розмова зі спортсменом, наодинці стала згодом предметом обговорення в колективі. Це раз і назавжди навчить спортсмена, і не тільки його одного, не бути щирим зі своїм наставником.

Тренер повинен завжди виконувати свої обіцянки. Тому перш, ніж установити будь-які правила або щось пообіцяти, гарний вихователь переконається в тому, що його вказівки зрозумілі й справедливі, а обіцянки реальні й здійсненні. Таке ж ставлення до своїх зобов'язань повинне передатися й спортсменові. Тренер стежить за тим, щоб його учень підходив до свого тренування з реальними думками й не ставив перед собою завдань, які він не в змозі виконати. Інакше може бути невдача, що негативно позначиться на моральному стані спортсмена. Взаємини тренера зі спортсменами повинні бути досить гнучкими, причому ця гнучкість повинна бути заснована на винятково уважному, щоденному вивченні характеру спортсмена, його психічних особливостей. Тільки це дозволить знайти правильний підхід до учнів, правильно визначити, хто з них і в який момент потребує підтримки й заохочення, для кого потрібні більш суворі форми впливу або навіть примус.

Неважно помітити, що частина спортсменів більше схильна до самостійності, любить виявляти ініціативу, негативно ставиться до зайвої опіки з боку тренера. Працюючи з такими спортсменами, варто надавати їм більше можливостей для самостійної творчості. Треба заохочувати ініціативу такого спортсмена аж до того, що доручати йому самостійно розробляти план тренування, визначати навантаження й т.д. Зрозуміло, цю самостійну роботу треба уважно (але ненав'язливо) контролювати й виправляти. У взаєминах з такими спортсменами тренер повинен мати позицію не наставника й тим більше не диктатора, а уважного старшого товариша, що радить і виправляє. Звичайно, за необхідності тренер повинен бути твердим і непохитним і з цієї категорії спортсменів [5, 7].

Багато учнів, навпаки, прагнуть до особливої самостійності й покладаються на досвід та інтуїцію тренера. Іноді такі спортсмени не наділені високими бійцівськими якостями на змаганнях і легко втрачають упевненість, особливо під час відсутності свого наставника. Завдання тренера в роботі з такими учнями усіяко пробуджувати їхню активність і самостійність.

Складним у взаєминах тренера й спортсмена буває той час, коли спортсмен, досягнувши певного класу, перестає прогресувати або погіршує свої результати. За таких обставин окремі тренери, всупереч здоровому глузду, продовжують «триматися» за старих учнів, вселяючи їм і собі нездійсненні надії. У наших випадках, варто уважно розібратися, чи є застій результатів тимчасовим явищем, що трапляється у тренуванні всіх атлетів, або він закономірно спричинений віком спортсмена, зниженням його функціональних можливостей або інших причин. Якщо тренер упевнений у тому, що подальший прогрес і навіть підтримка результатів на колишньому рівні неможливі, він повинен відверто сказати про це спортсменові й разом з ним прийняти рішення: чи продовжувати виступи у змаганнях, не зважаючи на зниження спортивного класу, або перейти до тренування зі зниженими навантаженнями, а від них — поступово до оздоровчої фізичної культури.

У багатьох випадках взаємини тренера і спортсменів залежать від характеру тренера, манери його поведінки. Особливо це проявляється в період змагань, коли чутливість спортсмена загострена до межі [14].

У будь-якій, навіть напруженій, обстановці змагань тренер зобов'язаний зберігати абсолютний спокій, всім своїм видом демонструючи впевненість і зібраність. Ніщо не впливає так, як прояв нервозності, страху, непевності. Тренер, який не може здолати передстартове хвилювання непереборно, що саме по собі є серйозним недоліком, не повинен спілкуватися зі спортсменами перед стартом.

Багато видатних тренерів вважають чи не основною рисою вміння володіти словом. Ця якість проявляється в різноманітних формах, зокрема у формі внесення елементів гумору в тренувальні заняття. У своїй роботі ці тренери люблять наводити дотепні приклади й порівняння, не губляться навіть тоді, коли слабшає дисципліна. Дотепним зауваженням вони легко відновлюють контроль над спортсменами й розряджають обстановку або непомітно, за допомогою жарту, згладжують тон примусу, необхідного особливо у важких інтенсивних тренуваннях.

Гумор і жарт допомагають тренерів під час розбору допущених спортсменом тактичних і технічних помилок і не викликають у спортсменів ворожого ставлення до тренера.

Зрозуміло, тренер повинен бути при цьому дуже обережним і тактовним: ніколи не треба жарт і гумор підмінити глузуванням і сарказмом. Спортсмен, що вкладає у тренування всі сили, дуже чутливий, особливо в періоди великих навантажень. Він може глибоко образитися й назавжди піти від тренера або зовсім залишити спорт [10, 11].

### **Вимоги до професійної підготовленості тренера.**

Основою успіху тренера в роботі й найважливішою якістю, що визначає його авторитет у учнів, безперечно, є рівень професійної підготовленості, тобто наявність необхідних знань і досвіду й уміння найбільше раціонально їх застосувати. Тренер, що бажає домогтися успіху, повинен досконало знати свій вид спорту, бути обізнаним з усіма новинами методики тренування, техніки, такти.

На першій стадії роботи з новачками недостатня теоретична й практична підготовленість тренера в очі не впадає, однак через якийсь час, з ростом спортивних результатів учнів, коло їхніх спеціальних питань розширюється, а самі питання стають більше глибокими й складними. Спортсмени починають цікавитися питаннями теорії свого виду спорту, читають спеціальні газети й журнали й часто обговорюють їх у своєму середовищі. У цей період будь-яке відставання тренера в теорії й практиці може виявитися фатальним і привести до зниження або повної втрати авторитету.

Тренер повинен бути авторитетом для спортсмена! Істини, які пізнає учень, тільки тоді досягають мети, коли вони подаються авторитетною людиною. Коли вчитель хімії досвідами доводить справедливість теорії, він стає авторитетом. Подальша його словесна інформація сприймається на віру, як аксіома, що не потребує доказів. Вона автоматично стає в ряд здобутих власним досвідом знань.

Успіх тренування цілком залежить від того, наскільки тренер опанував усе різноманіття знань, необхідних для грамотної побудови тренувального процесу й керування ним. Тренер, безумовно, повинен добре знати сучасну теорію фізичного виховання, основи анатомії, педагогіки, психології, фізіології, біохімії, біомеханіки, оскільки

це основа теоретичної підготовки. Тренер повинен також уміти працювати із книгою, знати хоча б основні відомості з наук, близьких його виду спорту (наприклад, основи гідродинаміки для веслування, плавання, вітрильного спорту), володіти технікою кіно- і фотозйомки й уміти аналізувати кіноматеріали, мати уявлення про основні методи дослідження й контролю, вміти користуватися хоча б найпростішою апаратурою. Все це ставить тренера перед необхідністю безперервно розширювати свої знання [9, 17].

Великий помічник у роботі тренера – його особистий спортивний досвід. Він дозволяє, по-перше, правильно оцінювати реакцію спортсменів на запропоновані навантаження, по-друге, зрозуміти всі тонкощі психології тренування, по-третє, дає певне «моральне право» вважатися «професором своєї справи» у роботі зі спортсменами будь-якого рівня підготовленості. Однак далеко не всі видатні спортсмени стають гарними тренерами. Більше того, бувають випадки, коли великий особистий досвід, успіхи, досягнуті свого часу у спорті, стають для тренера вищим критерієм системи тренування, заважають правильно оцінити безперервну еволюцію спорту. Тренер, головний педагогічний принцип якого укладений у формулюванні «роби, як робив я», не розуміє, що ті засоби й методи, які 5-10 років тому привели його до рекорду, у наш час застаріли втратили ефективність.

Не меншим недоліком, ніж «культ власних досвідів», є сліпе копіювання чужого досвіду й особливо спроба перенести досвід тренування найсильніших спортсменів безпосередньо на тренування спортсменів нижчих розрядів. Нерідко тренер, віддаючи дань черговій моді, щорічно міняє систему тренування й свої погляди на не природно, не домагається успіху.

Невміння тренера критично ставитися до досвіду тренування й розпізнавати індивідуальні особливості атлета породжує й іншу серйозну помилку – прагнення за будь-яку ціну й будь-яким способом виконати певний план, не зважаючи ні на самопочуття спортсмена, ні на попередження лікарів, ні на здоровий глузд. У цьому випадку тренер перетворюється на «раба програми», підкоряючи свою діяльність гонитві за виконанням цифрових показників плану.

Обидві ці помилки при всьому їхньому принциповому розходженні містять в основі спільні ознаки: низьку професійну грамотність, невміння мислити творчо, небажання або острах іти на сміливий експериментальний пошук, без якого успішний тренувальний процес просто неможливий [1, 12].

### **Творча лабораторія тренера**

Спортивне тренування – це творчий процес, у якому тренер безперервно зіштовхується з виконанням завдань із багатьма невідомими. Для того, щоб досягти успіху, тренер повинен постійно вчитися, уміти правильно аналізувати зроблене й передбачати майбутнє.

Серед різноманіття питань, що входять до поняття «творча лабораторія тренера», можна умовно виділити три основних:

- теоретична підготовка, підвищення кваліфікації, самоосвіта;
- аналіз тренувального процесу, дослідна робота;
- застосування в роботі допоміжних технічних засобів (у першу чергу кінозйомки) [4, 14].

## **Теоретична підготовка тренера**

В основі теоретичної підготовки тренера лежать творче здобуття знань вміння їх використати. Весь процес теоретичної підготовки тренера складається з двох взаємозалежних етапів.

Перший етап – це здобуття необхідного мінімуму «базових» знань про структуру тренування, про методи й засоби, про спортивний режим і т.ін.

Як правило, тренери без фахової освіти, мають лише елементарні, часом уривчасті й безсистемні відомості про певні особливості тренувального процесу, і більш-менш значний досвід власного тренування. При сучасному рівні розвитку спорту цього дуже мало!

Одним зі способів здобуття необхідної базової освіти є самоосвіта.

Другий етап – це тривалий, упродовж всього тренерського життя, процес нагромадження й уточнення знань, постійне розширення кругозору.

Зміст теоретичної підготовки на другому етапі перебуває у прямій залежності від того, наскільки міцним «фундаментом» тренер уже володіє.

Самостійне навчання, з багатьох причин, менш продуктивне, ніж організовані форми навчання. Однак є у нього й свої переваги, головне з яких полягає в тому, що воно дозволяє вибирати тільки те, що необхідно в даний момент, і постійно пов'язувати це необхідне із практичною роботою. Природно, що при цьому процес навчання протікає більш цікаво і здобуваються більш міцні знання.

Самоосвіта повинна здійснюватися за певною, добре продуманою системою, зміст якої полягає, насамперед, у тім, що спортсмен одержує обмежений обсяг ретельно дібраної інформації в тій послідовності, що диктується потребами практики й логічним зв'язком досліджуваних предметів.

Основними джерелами знань при самостійному навчанні є книги, журнали, лекції, знайомство з практичним досвідом кращих тренерів і спортсменів. Використання кожного із цих джерел має свої специфічні особливості.

Читання повинне бути систематичним і планомірним. Дуже важливо це на першому етапі теоретичної підготовки. Уміння читати передбачає диференційований підхід до книги. Одну книгу необхідно докладно опрацювати, супроводжуючи читання окремими виписками або конспектуванням, іншу – просто прочитати, а із третьою – швидко ознайомитися перегорнувши.

Зазначену в програмі основну літературу необхідно ретельно опрацювати тобто кожен матеріал варто уважно прочитати й, якщо необхідно, перечитати й законспектувати [9, 11].

## **Аналіз тренувального процесу**

Основу творчості тренера становить уміння на базі здобутих теоретичних знань аналізувати тренувальний процес, здатність правильно оцінити свій і чужий досвід, що в подальшому скористатися ним.

Основні вихідні матеріали для аналізу можуть бути отримані на основі:

- педагогічних спостережень під час тренувань і змагань;
- вивчення планів тренування і їхнє виконання;
- вивчення свого щоденника;
- вивчення щоденників тренування спортсмена;

- узагальнення даних контрольних випробувань;
- вивчення динаміки спортивних результатів;
- вивчення показників лікарського контролю й самоконтролю спортсмена [4].

### **Застосування допоміжних заходів**

Аналіз тренувального процесу буде більше точним, якщо тренер застосовує у своїй роботі допоміжні технічні засоби (секундомір, пульсотахометр та ін.).

Виятково перспективним технічним засобом є відеозйомка. У будь-яких видах спорту вона допомагає тренерові виконувати різноманітні педагогічні завдання:

- використовуючи готові кіноматеріали (відеофільми), дати спортсменам попереднє уявлення про вправу, яка розучується або удосконалюється;
- зняти виконання спортивних вправ найсильнішими спортсменами, а потім використати фільм з метою створення у підопічних цілісного уявлення про взірці спортивної техніки;
- зняти дії суперників у бойовій обстановці (у спортивних іграх й єдиноборствах) для подальшого вивчення найбільш характерних особливостей їхньої техніки й тактики й відпрацювання відповідних контрдій;
- використовуючи відеофільм, періодично аналізувати техніку кожного спортсмена залежно від рівня його тренуваності, періоду тренування.

Відеокамера допоможе не тільки об'єктивно вловити кожну деталь техніки, але й дати певні кількісні характеристики рухів, які не можна оцінити неозброєним оком.

Фільми, зняті тренером і спортсменами на великих змаганнях, можуть бути цікаво використані для виховної роботи, організації дозвілля спортсменів і т.ін.

Відеозйомка доступна кожному тренерові. Є у продажу численні вітчизняні й закордонні відеокамери, порівняно дешеві, надійні в експлуатації і прості в обігу [9].

### **ВИХОВНА РОБОТА ТРЕНЕРА З БОРЦЯМИ**

Вихованість чи працьовитість – що основне у виховній роботі? На конкретних і живих прикладах потрібно показати спортсменам, що успіх у сучасному спорті залежить насамперед від працьовитості.

Прикладом вияткової працьовитості може служити тренування таких видатних українських борців, як чемпіони Олімпійських ігор Єльбрус Тедеєв та Ірина Мерлені. Упродовж багатьох років ці спортсмени тренувалися до 4-6 годин на день, незважаючи на погоду і на утому.

Такі приклади можуть не тільки показати сучасні вимоги в спорті, але й продемонструвати безмежні можливості людського організму, підбадьорити у хвилини важких і виснажливих тренувань.

Дисциплінованість спортсмена полягає в пунктуальному відвідуванні занять, додержанні тренувального режиму, точному виконанні певних правил і вказівок тренера.

Свідома дисципліна – основа виховання. Тренер повинен твердо й неухильно вимагати виконання встановленого порядку й правил у великому й малому.

Надзвичайно важлива дисципліна на змаганнях. Спортивна практика знає чимало прикладів, коли видатні спортсмени зазнавали поразки через порушення дисципліни, неорганізованість.

Дуже часто від тренерів і спортсменів старшого покоління можна почути, що раніше спортивна дисципліна була набагато вища, ніж зараз. Цілком погодитися із цим,

звичайно, не можна. Адже в головному й на важчому прояві дисципліни – працьовитості – сучасні спортсмени, виконують навантаження в 5-10 разів більші, ніж їхні старші товариші, пішли далеко вперед. Однак є в цій критиці й частка правди. Можна ще іноді побачити спортсменів, які розбещено поведуться в громадських місцях, недбало (і навіть підкреслено недбало) одягнених, які розмовляють під час виконання державного гімну, що спізнюються на нагородження і т. ін. Ці й деякі інші недоліки в поведінці спортсменів спричинені насамперед поганою виховною роботою тренерів, їхньою низькою вимогливістю [1, 8].

### **Чому юні борці залишають килим?**

Питання, чому діти залишають килим, завжди хвилювало тренерів, які працюють із юними борцями, і змушувало їх шукати оптимальні шляхи вирішення. Однак і досі ця тема є актуальною. Нині активно ведуться наукові дослідження із відбору й підготовки юних спортсменів. Проблеми виходу з ДЮСШ залишення секцій вільної боротьби приділяється недостатньо уваги.

Отже, відбір і відсівання... На перший погляд здається, що це дві *сторони* одного процесу, коли кращі учні успішно навчаються, а той, хто з будь-якої причини не виконують програмних вимог, відраховується з ДЮСШ.

З теоретичної точки зору просування учнів від етапу до етапу виглядає так: початковий відбір учнів на підставі конкурсних випробувань, кращі з яких зараховуються в навчальні групи початкової підготовки 1-го року навчання; новачки, що успішно виконали навчальну програму, за результатами випробувань переводяться у групу початкової підготовки 2-го року навчання; юні борці, що мають початкову підготовку, за критеріями спортивної підготовленості, а також за їх перспективністю зараховуються в навчально-тренувальні групи 1-го року навчання і т.ін. Таким чином, набір і перехід юних борців із класу в клас і особливо від етапу до етапу здійснюється за принципом відбору кращих і відмови в подальшому тренуванні учням, що не виконали нормативних вимог. Це цілком природно й закономірно, тому що мова йде про змушене відсівання, інакше кажучи, відбір тут детермінує відсівання [13].

Якщо ж говорити по суті, то практичний бік справи виглядає зовсім по-іншому. Статистичні дані ряду ДЮСШ показують, що в найкращому разі повний курс навчання проходять лише 10-20 % юних борців, які почали заняття боротьбою в 10-11-літньому віці. А де ж більшість? Виявляється, з різних причин хлопці добровільно припиняють заняття. Про це свідчить багаторічний досвід спостережень за підготовкою юних борців у ДЮСШ, а також дані опитування й анкетування учнів, які залишили заняття боротьбою? Варто задуматися: чому учні добровільно припиняють заняття боротьбою? Можна знайти й виправдання: залишаються стійкі, мужні, сильні хлопці. Однак є й заперечення: не можна стверджувати, що йдуть усі безперспективні учні. Тому проблема відсівання, з одного боку, і збереження контингенту борців – з іншого, так гостро стоїть на порядку денному. Здається, що від її рішення значною мірою залежить ефективність найважливішої ділянки роботи тренера – відбору.

Спостереження й статистичні дані свідчать, що значна частина відсівання юних борців ДЮСШ припадає на 10-11, 14-15 й 17-18 років. Розглянемо кожен несприятливий віковий період окремо.

Особливу тривогу викликають новачки. У багатьох тренерів до кінця навчального року іноді залишається менше половини початківців. Причин тут багато, ми виділимо головні з них. 10-11-літні хлопці з бажанням відвідують лише цікаві заняття і приходять в основному через нудьгу. Кожне заняття, проведене з новачками, потрібно наповнити цікавим, емоційно забарвленим змістом, живим, радісним і творчим спілкуванням. Якщо цього немає, діти часто залишають заняття. Нагадаємо ще раз, що заняття боротьбою для учнів не є обов'язковими, тому вони йдуть туди, де їм цікаво. Отже, хлопців спочатку треба захопити, а потім тренувати. Але як тренувати? У методиці тренування початківців ще є багато невизначеного. Деякі тренери експериментують, не знаючи про те, що педагогічний експеримент насамперед необхідно науково обґрунтувати, довести й одержати на нього право [6, 7].

Існує така практика. Тренер, що має серед хлопців повагу й авторитет як висококваліфікований борець, майстер спорту, запрошує в борцівський зал групу учнів – 50-60 чоловік. З першого ж тренування він дає значні навантаження, як і для підготовки кваліфікованих борців. У результаті декількох таких занять у групі залишається 15-20 чоловік. Таким чином він здійснює набір. Ось аргументи такого наставника: «З дітей, що залишилися, буде користь, це – справжні бійці», «Мені ніколи чекати й розбиратися в кожному, мені потрібні майбутні чемпіони... Через 5-6 років ви про них почуєте... Керівництво вимагає план». Але це ще не все. Тренер проводить задушевні бесіди з новачками, у яких фіксується у свідомості: «Ви – майбутні чемпіони республіки, країни, миру. Для цього потрібно дотримуватися тільки однієї умови: тренуватися й виконувати всі мої вказівки». Така ж бурхлива пропаганда здійснюється їм у школі й з батьками.

Буває й по-іншому. Першочергове завдання тренер вбачає у технічній підготовці новачків. Учні із самого початку – тільки на килимі. На заняттях іде безперервне навчання й удосконалення найрізноманітніших технічних дій. Спочатку діти захоплюються, а через рік інтерес до тренувань у них зникає – перенасичуються тренуваннями на килимі [2, с. 363].

Що ж породжує такі необґрунтовані експерименти? Це, по-перше, відсутність єдиних програмних вимог й, по-друге, нерозробленість критеріїв оцінки роботи тренера з юними борцями різних вікових груп. Слід зазначити, що основною вимогою до занять із учнями груп початкової підготовки, з будь-якого виду спорту, є система різноманітної підготовки, що відповідає віку учнів, а головним критерієм роботи тренера є чинним збереження контингенту учнів.

Значне відсівання юних борців у період їхньої початкової підготовки викликаний нерозумінням багатьма тренерами сутності ранньої спеціалізації, що призводить до методичних промахів, досить грубих помилок у роботі з новачками. Головне зло – механічний підхід до проблеми. Суть його у схемі: раніше почати – раніше досягти результату. Варто пояснити, що в наш час займатися боротьбою починають із 10-літнього віку, а в 13 років діти вже можуть зараховуватися в навчально-тренувальні групи. Але часто методика підготовки 13-літніх є основою підготовки 10-літніх дітей. Хоча не скрізь і не завжди трапляється останнім часом, що 12-літні юні борці роз'їжджають по країні, республіці на різного роду борцівські турніри. Повертаючись із подібного турніру, тренер підбиває підсумки: скільки чемпіонів і призерів їм підготовлено. Здається: «що ж тут поганого, адже діти змагаються з однолітками. Однак прак-

тика переконливо доводить, що в зоні поглибленої спеціалізації спортсмен може перебувати певний часовий інтервал. У зв'язку із цим необхідно доповнити наведену раніше спрощену схему: раніше почати поглиблену спеціалізовану підготовку - значить раніше піти з килима. Отже те, що існує на практиці механічний підхід до питань ранньої спеціалізації, є причиною відсівання юних борців не стільки із груп початкової підготовки, але й зі спорту взагалі [9, 11].

Щоб уникнути масового відсівання новачків, тренерів необхідно визначити основні напрямки ранньої спеціалізації. По-перше, значно розширені можливості дозволяють здійснити більшу підготовчу роботу з дітьми, забезпечити їхній ретельний відбір для занять боротьбою. Діти, одержавши різнобічну фізичну підготовку на початковому етапі, до 13 років виявляються більше здатними для серйозних занять боротьбою, ніж це було раніше. По-друге, у цей час початкова підготовка покликана виконувати завдання масового залучення дітей до систематичних занять спортом. Свідченням цього є нова організаційна структура відділень ДЮСШ з усіх видів спорту, у тому числі й з боротьби. Одним з її аспектів є чітко регламентоване кількісне співвідношення навчальних груп у відділенні – приблизно 4:1, що означає чотириразове перевищення груп початкової підготовки над іншими навчальними групами. У зв'язку із цим тренер, як правило, зобов'язаний вести 4 підготовчі й 1 навчально-тренувальну групу (або ж групу спортивного вдосконалення). Ще одним нововведенням є збільшення тривалості навчання на етапі початкової підготовки до 3 років. Все це збільшує чисельність учнів в ДЮСШ більш, ніж двічі, причому понад 80 % становлять учні груп початкової підготовки. Отже, зберігаючи основний контингент, тренер вирішує задачі масовості й майстерності.

Конструктивні перетворення в організації роботи ДЮСШ вимагають підвищення ефективності методичного забезпечення тренерів ДЮСШ, а також професійно-педагогічної підготовки студентів інститутів фізичної культури й факультетів фізичного виховання педагогічних вишів.

Тренерам необхідно звернути увагу на особливості методики роботи з юними спортсменами-початківцями. Збереження контингенту новачків багато в чому залежить від організації роботи тренера [17].

Досвід показує, що із групами початкової підготовки доцільніше працювати на базі однієї загальноосвітньої школи. Найкраще, якщо борцівський зал буде обладнаний безпосередньо у школі. При цьому тренер юних борців може бути рівноправним членом педагогічного колективу школи. Спільне виконання навчальних і виховних завдань тренером і вчителями – явище позитивне для створення дружного й стабільного колективу.

Відсівання юних борців із навчально-тренувальних груп зумовлений багатьма чинниками. Розглянемо основні з них. У першу чергу, це форсована підготовка юних борців. Деяких тренерів цікавлять лише результати своїх вихованців на сьогоднішній день – іде гонитва за очками, місцями, чемпіонськими титулами. Тренування, як правило, здійснюється за аналогією до роботи з борцями старших вікових груп. Юні борці беруть участь у численних змаганнях. Деякі з них не витримують навантажень, втрачають інтерес до боротьби й припиняють заняття. Інші в результаті такої спортивної діяльності відстають у навчанні й, щоб поправити шкільні справи, припиняють заняття боротьбою. Часто буває, що хлопці, захоплені боротьбою, відстають у навчанні й



остаточно втрачають інтерес до школи. Закінчивши 9-й клас, вони переходять у середній спеціальний навчальний заклад. Такі зміни можуть негативно позначитися на їхніх подальших заняттях спортом [5, 13].

У роботі з підлітками і юнаками молодшого віку тренерів необхідно враховувати чинник статевого дозрівання. У цей час учні можуть втратити впевненість у своїх силах, зупинитися в рості спортивних результатів через часткову або повну втрату навичок ведення боротьби. Якщо підліток втрачає впевненість у своїх силах — це складний синдром, і для його подолання необхідний час, зміна характеру підготовки, а також допомога тренера, інакше він може піти зі спорту. Тренерів в цей час необхідно максимуму терпіння, чітке з'ясування причини стану учня. Він повинен уміло підібрати індивідуально значимі для вихованця засоби й методи підготовки. Особливо часто такої уваги потребують ретарданти, які відстають у темпах біологічного розвитку від акселератів на 2-4 роки. Глибоке розуміння цього питання, увага тренера до кожного вихованця, індивідуальний підхід до їхньої підготовки може сприяти тому, що хлопці в 16-17 років почнуть різко обганяти однолітків і надалі можуть досягти високих спортивних результатів.

Спостерігається відсівання й в 17-18 років. Його причини пов'язані з різними обставинами. Насамперед, вихованці закінчують середню школу й кожний з них планує свій подальший життєвий шлях. Тренер повинен брати участь у їхній професійній орієнтації. При цьому не можна категорично порушувати першорядне питання про подальше спортивне вдосконалювання. Треба знати схильності, мрії, плани на майбутнє своїх вихованців, думки їхніх батьків й у цих умовах шукати шляхи для їхнього продовження заняттями боротьбою [4].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллаєв А.К., Ребар І.В. Теорія і методика викладання вільної боротьби: навчально-методичний посібник. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. 299 с.
2. Абдуллаєв А., Ребар І., Нестеров О. Методика викладання спортивного тренування на прикладі відбої боротьби. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 27. С. 363–365.
3. Абдуллаєв А., Ребар І. Творча система «Тренар-учень». *Наукове сьогодні: стан та перспективи регіональних досліджень: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 19 травня 2021 р.)*. Мелітополь: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2021. С. 124–129.
4. Бойко В. Ф., Данько Г.В. Физическая подготовка борцов. Киев: Олимпийская литература, 2004. 221 с.
5. Вільна боротьба: чоловіки, жінки. Навчальна програма для дитячоюнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності та спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю. Київ: АСБУ, 2012. 95 с.
6. Клочко В.М., Повіткін С.В. Греко-римська і вільна боротьба. Харків. ХНАМГ, 2011. 76 с.
7. Латишев С.В. Методика прогнозування спортивної перспективності борців вільного стилю. Донецьк: Дон НУЕТ, 2010. 26 с.

8. Латишев С.В. Науково-методичні основи індивідуалізації підготовки борців: автореф. дис. ... д-ра наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.01. Київ, 2014. 37 с.
9. Мазур В.І. Петров А.О. Методичні особливості розвитку рухових здібностей юних борців ДЮСШ в тренувальному процесі. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2018. Вип. 11. С. 224–233.
10. Мазур В.І. Гуска М.Б. Спортивна боротьба. Методичні рекомендації до виконання практичних і самостійних занять з дисципліни «Спортивна боротьба з методикою викладання» (для студентів факультету фізичної культури). Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. 145 с.
11. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать: монография. Москва: АСТ: Астрель, 2002. 863 с.
12. Пістун А.І. Спортивна боротьба: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Львів: Тріада плюс, 2008. 862 с.
13. Ручка Є.В. Удосконалення підготовки юних борців в умовах динамічного розвитку вільної боротьби. *Траектория науки*. 2016. Т. 2. № 2. С. 5.51–5.66.
14. Ручка Є. Напрямки удосконалення підготовки юних борців вільного стилю. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2016. № 6 (56). С. 100–104.
15. Ручка Є.В. Удосконалення методики підготовки юних борців вільного стилю. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2016. Вип. 10 (80). С. 104–108.
16. Тараканов Б.И. Педагогическое руководство физической и технико-тактической подготовкой борцов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Санкт-Петербург, 2000. 35 с.
17. Ткаченко С.В. Організація та проведення занять зі спортивної боротьби: навч. посіб. для студ. пед. вузів спец. «Фізичне виховання». Чернігів: ЧДПУ, 2009. 72 с.

**Ірина АРСЕНЕНКО**

<https://orcid.org/0000-0002-7763-5720>

**Лариса ДОНЧЕНКО**

<https://orcid.org/0000-0002-2867-7502>

**Олег БАЙТЕРЯКОВ**

<https://orcid.org/0000-0002-7449-693X>

(Мелітополь, Україна)

## **ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ В СВІТІ ДО ПАНДЕМІЇ COVID-19**

*Modern international tourism is a phenomenon, on the one hand, young, widespread, which took place only after World War II, on the other hand, it has deep historical roots, is a form of intercultural contacts and one of the effective means of mutual enrichment of cultures. International tourism as a type of service in the system of international tourist and economic relations is characterized by an increase in its impact on the economies of certain countries and macro-regions.*

*The study considers the historical aspects of the development of international tourism in the tourist macro-regions of the world, identifies the main directions of tourist flows to the spread of the COVID-19 pandemic. The analysis of the development of international tourism from 1950 to 2019 shows that tourism activity in the world has a stable positive trend despite natural disasters, political problems, economic crises and dangerous outbreaks of various diseases and viruses that have spread around the world and problems.*

Сучасна туристична галузь є однією з найбільш розвинутих форм міжнародної торгівлі послугами.

Історичні аспекти розвитку міжнародного туризму дозволяють визначити, що він характеризується як важлива форма міжнародних культурних зв'язків і економічних відносин в світі.

Глобальне значення міжнародного туризму в світі постійно зростає, це пов'язано в т.ч. зі збільшенням його впливу на економіку країн і туристичних макрорегіонів, що потребує проведення подальших досліджень. В економіці окремої країни міжнародний туризм виконує ряд важливих функцій:

- джерело валютних надходжень і засіб для забезпечення зайнятості населення (як в сільських так і в міських місцевостях);
- розширює внески в платіжний баланс і ВВП країни;
- створює галузі обслуговування для туристичної сфери, сприяє диверсифікації економіки;
- зі зростанням зайнятості в сфері міжнародного туризму збільшуються доходи населення і підвищується рівень добробуту нації;
- відноситься до трьох найбільших експортних галузей, поступаючись нафтовидобувній промисловості й автомобілебудуванню;
- займає значне місце в міжнародних відносинах;

- є не тільки популярним видом відпочинку, але і сферою світової економіки яка активно розвивається [2, 5].

Туризм стає однією з рентабельних галузей світової економіки, на міжнародному ринку туристичних послуг, визначається значна кількість підприємств індустрії туризму. Поступовий розвиток міжнародного туризму забезпечує реалізацію комплексу туристичних послуг на території країни в яких споживач є іноземним громадянином, причому їх отримання є основним призначенням його перебування у цільовій країні, в якій він не здійснює оплачувану діяльність.

Окрім того, міжнародний туризм як соціально-економічне явище підпорядковується закономірностям геопросторової організації, тому актуальності набувають дослідження основних тенденцій його розвитку в туристичних макрорегіонах світу.

Наприкінці ХХ ст. початку ХХІ ст. міжнародний туризм набуває глобальних масштабів, тому що для багатьох країн і туристичних макрорегіонів є важливим джерелом валютних надходжень, однією з провідних, якщо не головною, статтею ВВП, це стосується не лише країн, що розвиваються, а й ряду провідних індустріально розвинутих країн.

Згідно з даними UNWTO:

- у 1950 р. міжнародну туристичну в світі здійснили 25,2 млн. осіб, а надходження дорівнювало 2,1 млрд. дол. США;
- у 1990 р. у світі було зареєстровано 456,8 млн. туристів, надходження від міжнародного туризму досягли 264,0 млрд. дол. США;
- у 2000 р. кількість туристичних прибуттів складала 698,3 млн. осіб, а надходження від міжнародного туризму дорівнювали 474,4 млрд. дол. США;
- у 2010 р. міжнародні туристичні потоки складала 939 млн. осіб, надходження від міжнародного туризму досягли 900,0 млрд. дол. США;
- у 2017 р. міжнародні туристичні потоки складала 1,333 млрд. осіб, надходження від міжнародного туризму дорівнювали 1348,0 млрд. дол. США;
- у 2018 р. міжнародні туристичні потоки складала 1,408 млрд. осіб, надходження від міжнародного туризму складала 1460,0 млрд. дол. США;
- у 2019 р. міжнародні туристичні потоки складала 1,460 млрд. осіб, надходження від міжнародного туризму дорівнювали 1482,0 млрд. дол. США (Див. табл. 1).

У 2019 р. зареєстровано майже 1,5 млрд. міжнародних туристичних поїздок по всьому світу. Це свідчить про зростання міжнародної туристичної активності на +4% в порівнянні з 2018 р., та майже в 60 разів більше ніж у 1950 р. Проведені дослідження свідчать, що міжнародний туризм був провідним і стійким сектором економіки, особливо на тлі поточної глобальної невизначеності [9].

Особливої уваги заслуговує проведений аналіз геопросторової організації міжнародних туристичних потоків міжнародну туристичну діяльність, яка здійснюється в межах певних туристичних макрорегіонів.

Геопросторову структуру міжнародного туризму, його сучасний стан організації, формування попиту та пропозицій, проблеми та перспективи розвитку доцільно аналізувати на різних вертикальних ієрархічних рівнях, що подано в таблиці 2.

Всесвітня Туристична Організація (UNWTO) визначає шість туристичних макрорегіонів світу:

- Європейський – країни Північної, Південної, Західної, Східної (Центральної) Європи, включаючи азійську частину Російської Федерації і колишні республіки СРСР, а також країни Східного Середземномор'я (Ізраїль, Кіпр, Туреччина);

- Американський – країни Північної, Південної, Центральної Америки, острівні держави і територія Карибського басейну;

Таблиця 1.

Динаміка туристичних потоків і надходжень від міжнародного туризму в світі 1950–2019 рр. [8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17]

Роки	Кількість прибуттів (млн. осіб)	Надходження від міжнародного туризму, млрд. дол. США
1950	25,282	2,100
1960	69,296	6,867
1970	159,690	17,900
1980	284,841	97,000
1990	456,800	264,708
1995	565,400	393,230
1996	592,122	423,116
1997	610,763	435,981
1998	625,500	442,500
1999	652,200	456,300
2000	698,300	474,400
2001	684,100	462,200
2002	702,600	474,000
2003	694,000	525,000
2004	763,000	622,000
2005	808,000	672,000
2006	813,700	679,900
2007	820,100	688,300
2008	913,000	690,200
2009	877,000	520,120

2010	938,800	920,000
2011	980,200	1000,000
2012	1035,000	1200,000
2013	1088,000	1236,000
2014	1134,000	1295,000
2015	1184,000	1309,000
2016	1239,000	1324,500
2017	1333,000	1348,000
2018	1408,000	1460,000
2019	1460,000	1482,000
2030 (прогноз)	1800,000	2000,000

- Азіатсько-Тихоокеанський – країни Північно-Східної і Південно-Східної Азії, Австралія й Океанія;
- Південна Азія;
- Близький Схід – країни Західної і Південно-Західної Азії, а також Єгипет і Лівія;
- Африканський – країни Північної, Південної, Західної, Східної і Центральної Африки (без Єгипту і Лівії) [6, 7].

Таблиця 2

Геопросторова структура міжнародного туризму

Геопросторова структура	Відповідність ієрархічному рівню	Характеристика міжнародної туристичної діяльності
Глобальний рівень	Відповідає вся земна поверхня	Діяльність регулюється законами міжнародного права та контролюється міжнародними організаціями
Макрорівень	Макрорегіони	Діяльність регулюється двосторонніми та багатосторонніми угодами з певних сфер діяльності і контролюється міждержавними організаціями
Мезорівень	Субрегіони, територія окремих країн	Діяльність здійснюється відповідно до чинного законодавства країн і регіонів
Мікрорівень	Райони, області, курорти	Діяльність визначає особливості функціонування міжнародного туризму в межах окремих частин тієї чи іншої країни

Складено автором на основі [3].

Країни та макрорегіони, які постачають туристів і є центрами формування міжнародних туристичних потоків, характеризуються високим рівнем розвитку економіки, високим життєвим рівнем, наявністю вільного часу, що сприяє більшості їх населення подорожувати екзотичними країнами. До них належить низка країн Європейського Союзу – Німеччина, Велика Британія, Франція, країни Бенілюксу, а також США, Канада, Японія та ін. [1, 4].

Суспільні відносини у високорозвинених країнах світу в останні десятиріччя склалися так, що в структурі використання вільного часу відбулися зміни, визначається значно більший попит до пізнання духовних цінностей та культури інших народів, ніж до зайвого накопичення матеріальних благ.

Країни та макрорегіони, які приймають туристів зазвичай володіють високим сервісним потенціалом, їх економіка підпорядкована забезпеченню надання туристичних послуг висококласного рівня обслуговування у центрах розміщення туристів, транспортних засобах, підприємствах харчування і дозвілля. Такий рівень сервісного обслуговування притаманний і тим європейським країнам, які за економічним розвитком дещо поступаються найрозвинутішим країнам – Іспанії, Греції, Португалії. Водночас, чимало розвинутих країн є не лише постачальниками, а й відомими країнами, що спеціалізуються на прийомі міжнародних туристів. Це Франція, США, Велика Британія, частково Німеччина [1, 4].

Протягом 2000 – 2019 рр. (Рис.1.) у розрізі туристичних макрорегіонів світу провідні позиції посідав Європейський туристичний макрорегіон, так у 2000 р. його відвідало 386,6 млн. туристів (57,8%). Друге місце за показниками належало Американському туристичному макрорегіону, туристичні прибуття складала 128,2 млн. осіб (18,7%). Третє місце займав Азіатсько-Тихоокеанський туристичний макрорегіон, тут зафіксовано 104,3 млн. туристів (15,9%). Четверту позицію посідали Африканський і Близькосхідний туристичні макрорегіони, туристичні прибуття до яких складала 26,2 млн. осіб (3,8%) і 22,4 млн. туристів (2,9%) відповідно. На частку туристичного макрорегіону Південна Азія приходилось 6,1 млн. туристичних прибуттів (0,9%) (Рис. 2).

У 2005 р. показник туристичних прибуттів до Європейського туристичного макрорегіону дорівнював – 453,2 млн. осіб. Натомість як Американський туристичний макрорегіон поступився туристичним прибуттям Азіатсько-Тихоокеанському туристичному макрорегіону, дані показники дорівнювали 133,3 млн. осіб і 145,8 млн. туристів.

Африканський туристичний макрорегіон відвідало – 34,8 млн., Південноазійський – 8,2 млн. туристів. З 2005 р. спостерігається збільшення туристичних потоків до Близькосхідного туристичного макрорегіону, що складало до 33,7 млн. осіб У 2010 р. найбільшого розвитку міжнародний туризм набув у Європейському туристичному макрорегіоні, який відвідало 489,4 млн. туристів (50,5%) світових туристичних прибуттів, подорож до Азіатсько-Тихоокеанського туристичного макрорегіону здійснили 188,4 млн. осіб (20,6%), Американського – 150,2 млн. туристів (16%), Близькосхідного – 54,7 млн. туристів (6,4%), Африканського – 50,4 млн. туристів (5,3%) та Південноазійського – 12,1 млн. туристів (1,2%).

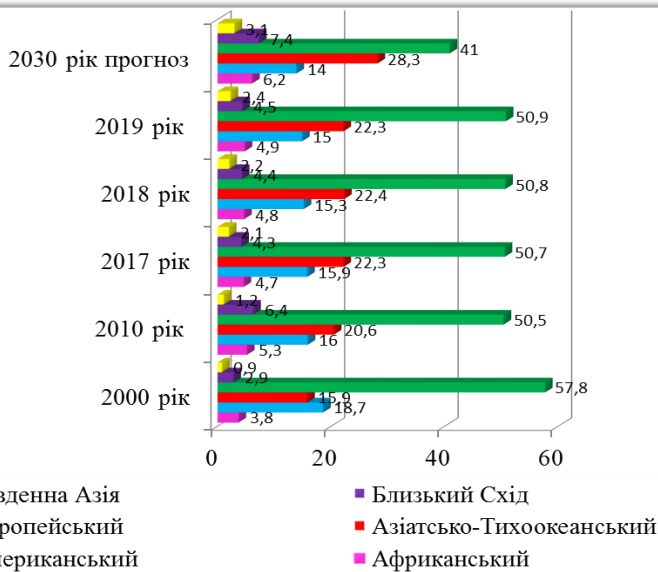


Рис. 1. Динаміка міжнародних туристичних прибуттів у розрізі туристичних макрорегіонів світу 2000 – 2019 рр., прогноз на 2030 рік (у %) [8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17].

У 2017 р. Європейський туристичний макрорегіон відвідало 676,6 млн. туристів (50,7%) світових туристичних прибуттів, подорож до Азійсько-Тихоокеанського туристичного макрорегіону здійснили 296,6 млн. осіб (22,3%), Американського – 210,8 млн. туристів (15,9%), Близькосхідного – 57,6 млн. туристів (4,3%) та Африканського – 63,3 млн. туристів (4,7%).

У 2018 р. Європейський туристичний макрорегіон відвідало 715,8 млн. туристів (50,9%) світових туристичних прибуттів, подорож до Азійсько-Тихоокеанського туристичного макрорегіону здійснили 314,9 млн. осіб (22,4%), Американського – 215,9 млн. туристів (15,3%), Близькосхідного – 60,1 млн. туристів (4,4%), Африканського – 68,7 млн. туристів (4,8 %) та Південноазійського – 32,8 млн. туристів (2,2%).

У 2019 р. Європейський туристичний макрорегіон відвідало 743,7 млн. туристів (50,9%) світових туристичних прибуттів, подорож до Азійсько-Тихоокеанського туристичного макрорегіону здійснили 324,9 млн. осіб (22,5%), Американського – 219,5 млн. туристів (15,0%), Близькосхідного – 65,1 млн. туристів (4,5%), Африканського – 68,7 млн. туристів (4,8 %) та Південноазійського – 35,2 млн. туристів (2,4%).

У 2019 р. у всіх туристичних макрорегіонах спостерігалось зростання міжнародного туризму. Проте невизначеність навколо Brexit, крах туроператора Thomas Cook, геополі-



тична і соціальна напруженість і спад світової економіки спільно сприяли уповільненню їх зростання в 2019 р. в порівнянні з винятковими темпами в 2017 і 2018 роках.

Даний процес головним чином торкнувся розвинутих країн і особливо Європейського і Азіатсько-Тихоокеанського туристичних макрорегіонів. В Європі спостерігалось більш повільне, ніж в попередні роки, зростання міжнародної туристичної активності (+ 4%).

Зростання кількості міжнародних поїздок в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні сповільнилося, але як і раніше залишається вище середнього, складаючи +5%.

Близький Схід став самим швидкозростаючим туристичним макрорегіоном за кількістю міжнародних туристичних поїздок в 2019 р., майже вдвічі перевершивши середній світовий показник (+ 8%).

Північна і Південна Америка (+ 2%) показали неоднозначну картину, оскільки багато острівних туристичних напрямків в Карибському басейні зміцнили свої позиції, відновившись після ураганів 2017 р., в той час як кількість поїздок до Південної Америки знизилася, через триваючі соціальні і політичні потрясіння.

Обмежені дані по Африканському туристичному макрорегіону (+ 4%) свідчать на збереження в Північній Африці високих результатів (+ 9%), в той час як в країнах Африки на південь від Сахари темпи зростання в 2019 р. сповільнилися (+ 1,5%).

Доволі цікаві показники розвитку міжнародного туризму в межах туристичних субрегіонів світу в 2019 р., дані наведено на Рисунку 2.2.

За статистичними даними UNWTO провідні позиції серед туристичних субрегіонів світу належать країнам Південної Європи в т.ч. країнам Східного Середземномор'я – 20,8% міжнародних туристичних потоків, країнам Західної Європи – 14%, Північно-східної Азії – 11,7% та країнам Центральної Європи – 10,4% (Рис. 2).

На тлі глобального економічного спаду витрати на туризм продовжували зростати, особливо в десяти країнах, які є світовими лідерами за показниками витрат на розвиток міжнародної туристичної діяльності. Франція повідомила про збільшення витрат на міжнародний туризм серед десяти найбільших світових ринків виїзного туризму (+ 11%), в той час як США (+ 6%) лідирували в абсолютному вираженні, чому сприяв сильний долар.

Проте деякі великі туристичні ринки, що розвиваються, такі як Бразилія і Саудівська Аравія, повідомили про зниження витрат на міжнародний туризм.

2019 р. обсяг виїздів за кордон з Китаю, найбільшого світового постачальника міжнародних туристів з виїзного туризму, збільшився на 14% не зважаючи на скорочення витрат до 4%.

Таким чином, історичні аспекти розвитку міжнародного туризму протягом 1950 – 2019 рр. (до пандемії COVID-19) свідчать, що туристична активність в світі має стабільну позитивну динаміку незважаючи на природні катаклізми, політичні проблеми, економічні кризи та небезпечні спалахи різних захворювань та вірусів, що розповсюдились по планеті та ін. проблем.

У деяких країнах міжнародний туризм є практично єдиним джерелом валютних надходжень, завдяки якому підтримуються високий рівень економічного розвитку й добробут громадян. Основний обмін міжнародними туристами здійснюється між країнами – постачальниками туристів, в той же час з тих же країн формується основний міжнародний потік туристів до країн, що розвиваються.

## Туристичні потоки у розрізі туристичних субрегіонів світу (у %)

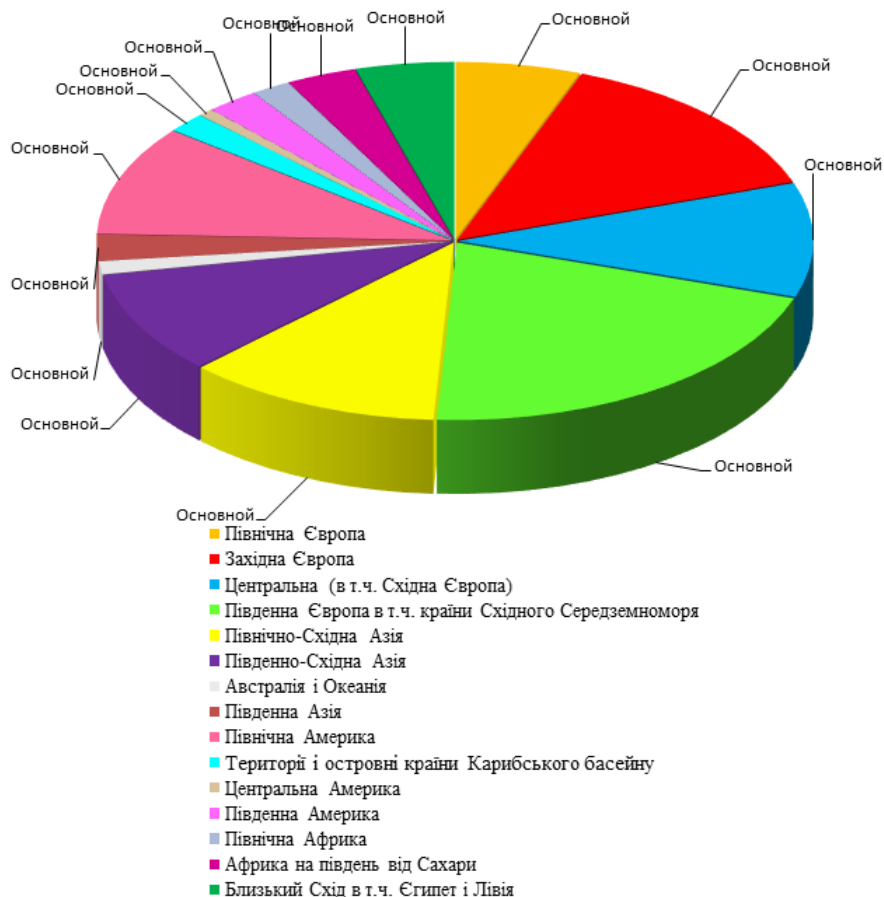


Рис. 2. Міжнародні туристичні прибуття по субрегіонах світу в 2019 р. (у %) [8, 10, 11, 12, 13, 16, 17].

Сучасні аспекти здійснення міжнародного туризму, визначають його як форму міжнародних комунікацій і міжнародних економічних відносин, характеризують його особливостями організації, специфікою проведення і різноманітністю.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Божидарнік Т.В. Міжнародний туризм: навч. посіб. / Т.В. Божидарнік, Н.В. Божидарнік, Л.В. Савош [та ін.]. К.: «Центр учбової літератури», 2012. 312 с.

2. Мальська М.П., Худо В.В. Туристичний бізнес: теорія та практика: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2007. 424 с.
3. Туристичне країнознавство: навч. посіб. / За ред. Семенова. Херсон: Гринь Д.С., 2013. 392 с.
4. Экономика и организация туризма. Международный туризм / Под ред. Е.Л. Драчовой, Ю.В. Забаева, Д.К. Исмаева. М.: КНОРУС, 2005. 576 с.
5. Офіційний сайт UNWTO: [Електронний ресурс]. URL: [http:// www.world-tourism.org](http://www.world-tourism.org).
6. Всемирный совет по путешествиям и туризму (WTTC) представляет сектор путешествий и туризма во всем мире: [Електронний ресурс]. URL: <http://www.wttc.org> – The World Travel & Tourism Council (WTTC)
7. International tourism Highlights, 2019 Edition: [Електронний ресурс]. URL: <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284421152>
8. Барометр міжнародного туризму: [Електронний ресурс]. URL: [http://mf.rmat.ru/wyswyg/file/2018%20news/UNWTO\\_Barom18\\_01\\_January\\_Statistical\\_Annex\\_ru.pdf](http://mf.rmat.ru/wyswyg/file/2018%20news/UNWTO_Barom18_01_January_Statistical_Annex_ru.pdf)[https://tourlib.net/wto/WTO\\_highlights\\_2019.pdf](https://tourlib.net/wto/WTO_highlights_2019.pdf)
9. По данным Всемирной туристской организации, в 2019 году в мире зарегистрировано 1,5 миллиарда: [Електронний ресурс]. URL: <https://www.tohology.com/hospitality/industry/unwto-statistika-mezhdunarodnyh-poezdok/>
10. World tourism barometer n18 january 2020:~:text=International tourist arrivals overnight visitors 2018 6%: [Електронний ресурс]. URL: [https://www.unwto.org/world-tourism-barometer-n18-january-2020#:~:text=International%20tourist%20arrivals%20\(overnight%20visitors,and%202018%20\(%2B6%25\).](https://www.unwto.org/world-tourism-barometer-n18-january-2020#:~:text=International%20tourist%20arrivals%20(overnight%20visitors,and%202018%20(%2B6%25).)
11. Мировая индустрия туризма – статистика и факты. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.statista.com/topics/962/global-tourism/>
12. К выздоровлению и за его пределами: будущее путешествий и туризма после COVID-19: [Електронний ресурс]. URL: <https://wttc.org/Research/To-Recovery-Beyond>
13. TOURISM SECTOR PERFORMANCE: [Електронний ресурс]. URL: <https://www.stb.gov.sg/content/dam/stb/documents/mediareleases/Global%20Economic%20Impact%20and%20Issues%202017.pdf>
14. Арсененко І., Байтеряков О., Донець, І. (2016) Сучасні тенденції розвитку міжнародного туризму в світі. Українська географія: сучасні виклики, ІІ. Рр. 10–12. [Електронний ресурс]. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/688/>
15. Арсененко І.А., Донченко Л.М., Левада О.М., Донець І.А. Геопросторове розміщення об'єктів всесвітньої спадщини ЮНЕСКО та їх значення для розвитку туризму у світі: [Електронний ресурс]. URL: [http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/4531/1/%D0%90%D1%80%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90\\_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90\\_%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B0%20%D0%9E%D0%9C\\_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%86%D0%90.pdf](http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/4531/1/%D0%90%D1%80%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90_%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B0%20%D0%9E%D0%9C_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%86%D0%90.pdf)
16. Арсененко І., Левада О., Сажнев М., Сорокіна Ц. Геопросторові особливості туристичної діяльності світу на початку ХХІ століття: [Електронний ресурс]. URL:

[http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/4531/1/%D0%90%D1%80%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90\\_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90\\_%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B0%20%D0%9E%D0%9C\\_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%86%D0%90.pdf](http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/4531/1/%D0%90%D1%80%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86%D0%90_%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B0%20%D0%9E%D0%9C_%D0%94%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%86%D0%90.pdf)

17. Сучасний стан та перспективи розвитку туризму в світі: [Електронний ресурс]. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/181-1.pdf>

**Ірина АРСЕНЕНКО**

<https://orcid.org/0000-0002-7763-5720>

**Олена АРАБАДЖИ**

<https://orcid.org/0000-0002-7549-9673>

**Ірина ДОНЕЦЬ**

<https://orcid.org/0000-0001-5714-6316>

(Мелітополь, Україна)

## **КУЛЬТУРНА І ПРИРОДНА СПАДЩИНА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ**

*In the XXI century preservation of the cultural and natural heritage of mankind is a very important area aimed at determining the prospects for the development of our civilization.*

*At the international level, in the Global Code of Ethics for Tourism of the World Tourism Organization (UNWTO), a specialized agency of the United Nations, tourism is recognized as an area that uses cultural and natural heritage, contributes to its enrichment. It should be noted that every year the number of not only our compatriots to study the cultural and natural heritage, their country and the planet, but also foreign tourists, which certainly contributes to the development of various types of domestic and international tourism.*

*The study analyzes the historical aspect of the UNESCO World Heritage List, reveals the essence and concept of cultural and natural heritage, identifies the features of the use of cultural and natural heritage sites in tourism, made their classification.*

Друга світова війна стала відправним пунктом у свідомості людства про те, що лише спільними зусиллями можливо зберегти мир в усьому світі, а також надбання наших предків. Організаційне забезпечення цих зусиль призвело до створення ООН та власне організації UNESCO, завданням діяльності є сприяння розвитку – освіти, науки, національної культури, підготовці національних кадрів, ліквідації неписьменності та охорони пам'яток культури в країнах-учасницях.

Наростання процесів глобалізації, впливу людства на зовнішнє середовище сприяло зростанню стурбованості суспільства за стан збереження культурної і природної спадщини (КПС). Тому на XVII сесії, у м. Париж (Франція) в 1972 р., UNESCO прийняла Конвенцію про охорону Всесвітньої культурної і природної спадщини, яка вступила в дію в 1975 р. [8, 12, 13].

Конвенція з охорони Всесвітньої спадщини (The Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention) – є найбільш відомою конвенцією UNESCO у сфері збереження культури та захисту природних цінностей. До початку 1992 р. Конвенцію ратифікували 123 країни-члени ООН (в тому числі СРСР у 1988 р.), на вересень 2012 р. – 191 країна [8, 12].

В основі Конвенції UNESCO лежить ідея коеволюції культури та природи. Дані поняття до не давна були протиставлені одне одному - культура символізувала світ людини, а природа розглядалась як щось протилежне культурі, тобто об'єкт підкорення та технічних зусиль діяльності людини. Проте культура і природа взаємодіють і доповнюють одне одного; культура надає можливість вплинути на еволюцію біосфери, в свою чергу розвиток культури зумовлено природними чинниками. Приблизно так, як біосфе-

ра перетворюється на ноосферу (за В.І. Вернадським), природа «стає» культурою. Це означає, що основним критерієм розвитку має бути ставлення людини до природи. Наповнена глибокого сенсу та обставина, що в одному Списку Всесвітньої спадщини представлені і культурні, і природні об'єкти, загальнозначущі для людства [4].

Всесвітня спадщина (англ. World Heritage, фр. Patrimoine Mondial) – видатні культурні та природні цінності, які становлять надбання всього людства. Основна мета Конвенції про Всесвітню спадщину – залучення державних і міжнародних інструментів для виявлення, всебічної підтримки й охорони видатних та унікальних у світовому масштабі пам'яток культури та природних об'єктів [9].

Відповідно до цього документа, культурна пам'ятка або природний об'єкт повинні мати визначну універсальну цінність і відповідати щонайменше одному з критеріїв їх виявлення. За критеріями Список Всесвітньої спадщини UNESCO поділяється на культурні та природні об'єкти. Якщо об'єкт має ознаки обох, то він належить до змішаного типу [5].

Після вступу в дію Конвенції у листопаді 1975 р. поступово почали формуватися структури, які залучали до співробітництва природоохоронні установи, які працювали за межами сфери існування UNESCO [13].

У 1976 р. з метою посилення ефективності роботи Конвенції були організовані Комітет і Фонд Всесвітньої спадщини, а ще через два роки перші культурні та природні об'єкти були включені до Списку Всесвітньої спадщини [16].

Комітет із Всесвітньої спадщини є найвищим органом (після Генеральної асамблеї держав), якому доручено втілення Конвенції у життя. Він несе відповідальність за усі дії у рамках Конвенції. На Генеральній Асамблеї із представників держав-членів Конвенції були обрані члени Комітету (21 людина), які представляють 21 державу з різних регіонів нашої планети [14].

Роботу Комітету підтримують Бюро із Всесвітньої спадщини UNESCO, Центр Всесвітньої спадщини й організації-партнери. Комітет із Всесвітньої спадщини збирається один раз на рік.

Як на засіданнях Комітету і зборах Бюро, поруч із представниками країн участь беруть члени Центру Всесвітньої спадщини та деякі організації-партнери, передусім Міжнародної спілки охорони навколишнього середовища (МСОП) й форуми Міжнародної ради з питань пам'яток і визначних місць (ICOMOS) присутність яких є важливим чинником, хоч і без права голосу. Організація засідань Бюро і Комітету є компетенцією Центру Всесвітньої спадщини (заснований до 20-річчя Конвенції) який є відділом UNESCO та безпосередньо підпорядкований заступнику Генерального директора організації. Його основним завданням є втілення у життя прийнятих Комітетом по Всесвітній спадщини рішень, документування, протоколювання, публікація списків та ознайомлення спільноти з Конвенцією. Центр щорічно актуалізує списки Всесвітньої спадщини і курує фонди Всесвітньої спадщини [8].

Головна мета списку Всесвітньої спадщини – захистити та зробити відомими об'єкти, які у своєму роді є унікальними. З метою прагнення до об'єктивності було складено оціночні критерії щодо виділення та внесення територій та об'єктів до Списку Всесвітньої спадщини UNESCO.

У листопаді 1989 р. Генеральна конференція UNESCO прийняла «Рекомендацію про збереження традиційної культури і фольклору». У 2002 р. було прийнято Будапештську декларацію щодо стратегічних задач для розвитку існуючих і встановлення нових партнерських відносин із метою охорони й підтримки Всесвітньої спадщини. У тому ж році Центр Всесвітньої спадщини започаткував ініціативу «Партнерство задля збереження Всесвітньої спадщини» (Partnerships for Conservation – PACT) [11].

У Списку Всесвітньої спадщини UNESCO визначених за географічними регіонами налічується 1031 об'єкт (у т.ч. 802 культурних, 197 природних і 32 змішаного типу) із 163 країн (табл. 1) [14, 15].

Держави, на території яких розташовані об'єкти Всесвітньої спадщини, беруть на себе зобов'язання по їх збереженню, періодично представляють UNESCO звіт про їх охорону та стан.

Таблиця 1

Кількість об'єктів Всесвітньої спадщини UNESCO за географічними регіонами [14, 15]

Географічні регіони	Тип об'єктів Всесвітньої спадщини UNESCO			Всього	У %	Держави-учасники
	Культурний	Природний	Змішаний			
Африка	48	37	4	89	9	33
Арабські країни	73	4	2	79	8	18
Азія і Океанія	168	59	11	238	23	35
Європа і Північна Америка	420	61	10	491	48	50
Латинська Америка і Кариби	93	36	5	134	13	27
Всього	802	197	32	1031	100	163

Представники держав-учасників Конвенції зустрічаються раз у два роки на Генеральній асамблеї у рамках Генеральної конференції UNESCO.

У 2003 р. було прийняте рішення щодо обов'язкового представлення попередніх переліків (Tentative List) природних об'єктів від держав-учасників Конвенції.

У лютому 2004 р. почав діяти трирічний проєкт «Збереження морських територій у східній тропічній області Тихого океану».

У 2015 р. до Списку Всесвітньої спадщини UNESCO було включено 8 культурних, 4 природних та 5 змішаних об'єктів. До природних належать: Національний парк у горах Блу-Маунтінс і Джон-Кроу (Ямайка), Святі гори Бурхан-Халдун та їхні околиці (Монголія), території Капської флористичної області, що охороняються (Південна Африка) та Національний парк Фонгня-Кебанг (В'єтнам) [17].

Об'єкти, які внесені до Списку Всесвітньої спадщини разом із емблемою та логотипом UNESCO позначаються меморіальною дошкою, що підтверджує включення. Такі дошки призначені для інформування громадян країни та іноземних туристів, про те, що

об'єкт відвідування має особливе значення та визнаний всією міжнародною спільнотою [14].

З метою збереження та захисту об'єктів Всесвітньої спадщини Конвенція UNESCO встановлює механізм міжнародного співробітництва. Створено Фонд Всесвітньої спадщини, який надає фінансову та технічну підтримку і допомогу державами-учасниками Конвенції, юридичними та приватними особами та іншими організаціями, виключно на добровільній основі для збереження ділянок Всесвітньої спадщини. Даний Фонд здійснив значні інвестиції, що сягають мільйонів доларів, для порятунку культурної і природної спадщини в Європі, Азії, у Латинській Америці й Африці. Кошти виділяють для проведення й організації експертиз із метою усунення причин і наслідків деградації пам'яток культури та природи; придбання спеціального обладнання; навчання місцевих фахівців із консервації; негайної допомоги у разі виникнення стихійних лих або надзвичайних ситуації, що загрожують існуванню даних об'єктів; проведення спеціальних заходів щодо їх охорони [11, 12]

Таким чином, аналіз діяльності UNESCO та інших міжнародних організацій дозволяють зробити висновок про те, що практичне використання міжнародних принципів співпраці, та участь країн світу у міжнародних програмах сприятиме подальшій успішній співпраці щодо виявлення та збереження об'єктів Всесвітньої спадщини.

У різних країнах світу існування загальних тенденцій щодо збереження КПС, розуміння важливості даного напрямку виявилось у прийнятті спеціальних документів про охорону пам'яток та діяльності міжнародних організацій. Найбільш повно визначено тлумачення «спадщини» у «Конвенції про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини». Відповідно до основних положень Конвенції під культурною спадщиною розуміють: пам'ятки: монументальної скульптури та живопису, твори архітектури, елементи та структури археологічного характеру, печери та групи елементів, що мають універсальну і видатну історичну цінність, написи, мистецтва або науки; ансамблі: архітектура, групи ізольованих або об'єднаних будівель, єдність або зв'язок із пейзажем яких є видатною, універсальною та історичною цінністю, мистецтва або науки; визначні місця: твори людини або спільні витвори людини та природи, зони, які включають археологічні видатні місця, що є універсальною цінністю з точки зору естетики, історії, етнології або антропології [13].

У матеріалах Конвенції природна спадщина визначається з трьох позицій: природні пам'ятки, що створені фізичними та біологічними утвореннями або групами таких утворень і мають видатну універсальну цінність з точки зору естетики або науки; геологічні і фізіографічні утворення та суворо обмежені зони, які є ареалом існування видів тварин і рослин, можуть зазнати певну загрозу й мають видатну універсальну цінність із точки зору науки або збереження; природні визначні місця або суворо обмежені природні зони, які мають видатну універсальну цінність із точки зору науки, збереження або природної краси [13].

Необхідно зазначити, що Центр Всесвітньої спадщини UNESCO до складу КПС включає: археологічні території, історичні центри, музеї, культурні ландшафти та природну спадщину, які мають вагомe значення для розвитку суспільства і в т.ч. для організації і здійснення туристичної діяльності як об'єктів відвідування.



Культурна спадщина охоплює пам'ятки, предмети, групи будівель і споруд, а також території, які мають різну цінність (естетичну, історичну, етнографічну, художню) або суспільне значення.

Природна спадщина поширюється на національні риси; геологічні, фізико-географічні утворення і поширюється на ареали місць існування різних видів тварин і рослин, що знаходяться під загрозою зникнення або мають значну цінність з точки зору природної краси, охорони природи або науки. Вона поширюється на заповідники, природні парки, аквапарки, зоопарки та ботанічні сади (UNESCO, 1972).

Поєднання результатів людської діяльності та природних процесів представляють культурні ландшафти, які відображають тісні або тривалі зв'язки між людьми і їх природним оточенням (UNESCO, 2007).

Крім того, діяльність, яка пов'язана з КПС, включає управління територіями і об'єктами, які мають естетичне, історичне, наукове, екологічне і суспільне значення. До цієї ж категорії відноситься зберігання і архівування в музеях і бібліотеках [18].

В основу сучасних досліджень спадщини покладені принципи: орієнтація на широке уявлення про спадщину як відображення історичного досвіду взаємодії людини і природи; розгляд спадщини як системного утворення, в якому окремі об'єкти не можуть бути збережені поза зв'язком один із одним і поза навколишнім середовищем; верховенство територіального підходу до збереження спадщини; розгляд діяльності щодо охорони та використання спадщини як органічної частини комплексу сучасних соціокультурних і соціально-економічних процесів [3].

Однією з особливостей усіх тлумачень спадщини є те, що її об'єкти мають бути справжнім джерелом інформації про зародження духовного й історичного розвитку народу, культуру нації, регіону зокрема.

З цією метою UNESCO визначено критерії оцінки об'єктів Всесвітньої спадщини:

Культурні критерії:

- (i) Об'єкт є шедевром людського творчого генія.
- (ii) Об'єкт свідчить про значний взаємовплив людських цінностей в даний період часу або в певному культурному просторі, в архітектурі або в технологіях, в монументальному мистецтві, в плануванні міст або створенні ландшафтів.
- (iii) Об'єкт є унікальним або принаймні винятковим для культурної традиції або цивілізації, яка існує досі або вже зникла.
- (iv) Об'єкт є видатним прикладом конструкції, архітектурного або технологічного ансамблю або ландшафту, що ілюструє значущий період людської історії.
- (v) Об'єкт є видатним прикладом людської традиційної споруди, з традиційним використанням землі або моря, будучи зразком культури (або культур) або людської взаємодії з навколишнім середовищем, особливо якщо вона стає вразливою через сильний вплив необоротних змін.
- (vi) Об'єкт безпосередньо або матеріально пов'язаний з подіями або існуючими традиціями, з ідеями, віруваннями, з художніми або літературними творами і має виняткову світову важливість. (На думку комітету UNESCO цей критерій повинен переважно використовуватися разом з яким-небудь ще критерієм або критеріями) [7, 15].

Природні критерії:

(vii) Об'єкт є природним феноменом або простором виняткової природної краси і естетичної важливості.

(viii) Об'єкт є видатним зразком головних етапів історії Землі, зокрема пам'ятником минулого, символом геологічних процесів, що відбуваються, розвитку рельєфу або символом геоморфічних або фізіографічних особливостей.

(ix) Об'єкт є видатним зразком екологічних або біологічних процесів, що відбуваються, в еволюції і розвитку земних, прісноводних, берегових і морських екосистем і рослинних і тваринних співтовариств.

(x) Об'єкт включає найважливіше або найзначніше природне місце існування для збереження в ній біологічного різноманіття, зокрема зникаючих видів виняткової світової цінності з погляду науки і охорони [7, 17].

Таким чином, проведені дослідження дозволяють визначити, що КПС являє собою об'єкти історії, культури, археології, архітектури, монументального мистецтва, науки та техніки, а також природні території, об'єкти та комплекси, які становлять національне надбання, не піддаються відтворенню, а їх втрата або руйнування матиме негативні наслідки взагалі для розвитку духовності, науки та суспільства. Культурні та природні об'єкти є невід'ємною складовою частиною спадщини, що вимагає єдиних підходів до форм їх виявлення, збереження, захисту, популяризації та використанні в туристичній сфері.

В Глобальному етичному кодексі туризму Всесвітньої туристичної організації (UNWTO), спеціалізованої установи ООН, туризм визнано сферою, що використовує КПС людства і вносить свій вклад в її збагачення. У зазначеному Кодексі містяться рекомендації по збереженню спадщини при її туристичному використанні, в тому числі, щодо її охорони, реставрації об'єктів, а також використання фінансових коштів за для їх підтримки. Автори Кодексу вважають, що туристична сфера є однією з найбільш зацікавлених галузей економіки і суспільної діяльності у справі збереження та відродження об'єктів спадщини.

ООН з питань освіти, науки і культури (UNESCO) і Всесвітня туристична організація (UNWTO) виконують функції по координації і стандартизації культурної і туристичної діяльності. Варто відзначити неоціненний внесок UNESCO по виявленню та охороні цінних культурних і природних об'єктів, що становлять особливий інтерес для туристів [19, 17].

Згідно Манільської декларації «розвиток туризму на міжнародному та національному рівнях сприяє поліпшенню життя націй за допомогою якісної пропозиції, забезпечує захист і збереження культурної спадщини, навколишнього природного, соціального і людського середовища» [6].

За принципом Гаазької декларації (1989 р.) первоздане природне, культурне і людське довкілля позначені як основна умова розвитку туризму. Разом з тим, доцільність в управлінні туризмом може впливати на охорону, розвиток КПС, також може сприяти підвищенню рівня життя населення [4].

Значення об'єктів ПКС і їх використання в туризмі досліджували І.А. Арсененко, О.О. Бейдик, Т.І. Герасименко, І.А. Донець, Л.М. Донченко, Т.І. Катаргіна, М.П. Мальська, Ю.Л. Мазуров, О.О. Любіцева, О.В. Нефьодова, К.А. Поливач, Ю.І. Прасул, І.В. Смаль, Т. Кръстев, К.В. Шпурік та інші. Проведені дослідження до-

звляють визначити, що науковці розглядають КПС, які викликають пізнавальний інтерес у туристів і екскурсантів, а також є тими необхідними та важливими умовами для розвитку туризму як на міжнародному, національному, так і на регіональному рівнях, що засновано на відвідуванні і знайомстві з об'єктами спадщини.

Розглядаючи туризм як один із напрямків пізнавальної діяльності населення та патріотичного виховання молоді, необхідно зазначити, що особливістю виховного процесу в туризмі є, по-перше, використання об'єктів КПС в якості свого роду наочного посібника; по-друге, відсутність примусу, партнерство туриста і суб'єкта туристичної діяльності [1, 2].

У змісті пізнавальної діяльності та патріотичного виховання засобами туризму можна виділити такі компоненти, як активно-діяльнісний, мотиваційно-емоційний, особистісно-ціннісний, педагогічно-організаційний, які являють собою єдність і сукупність завдань, вирішення яких сприяє впливу на свідомість, почуття і поведінку особистості. Туризм, виконуючи найважливішу функцію – задоволення потреб особистості в спілкуванні з природою, а так само об'єктами КПС, виконує також виховну, дидактичну і рекреаційну функції. Реалізація виховної функції здійснюється через вивчення історії свого краю, його героїчного минулого. Дидактична функція реалізується через формування знань різними засобами та методами (розповідь, демонстрація, похід, прогулянка та ін.). Рекреаційна функція сприяє фізичному і духовному відновленню сил, багато в чому спрямована на використання активних видів рекреації і туризму (походи, подорожі, екскурсійна діяльність), а також пасивне споглядання природних об'єктів. У результаті людина відновлює свої сили, поглиблює свої знання про туристичні дестинації (території перебування), їх неповторність та унікальність.

Туризм, впливаючи на пізнавальну сферу, розвиває інтелектуальні і вольові якості особистості, сприяє емоційному сприйняттю КПС, а так само придбання соціального досвіду у збереженні цього середовища. Усі ці компоненти проявляються одночасно через спостереження, сприйняття та усвідомлення, які дозволяють в концентрованому вигляді засвоювати великий обсяг інформації про природу і формувати знання про неї. Зовнішній вплив природної спадщини, а так само і пізнавальне ознайомлення з об'єктами культурної спадщини (архітектурою, живописом та ін.) перетворюється в досвіді у вигляді ціннісних орієнтацій, патріотичних поглядів, позиції та дії. Туризм, орієнтований на виховання патріотизму, як форма додаткової освіти, спрямований на формування громадянських цінностей патріотизму: природа, рідні простори, історія та культура краю або певної країни, туристичних регіонів світу тощо. Підтвердженням цього є створення в багатьох країнах різних пізнавальних турів, екскурсійних програм із відвідуванням об'єктів Всесвітньої спадщини.

У туризмі, власне, як важливому чиннику педагогічного впливу, об'єкти КПС виступають як частина природного середовища. Природна (природна або урбаністична) спадщина, що володіє значними ресурсами (пізнавальними, рекреаційними, естетичними), сприяючи зануренню особистості в природний простір, виступає регулятором, спрямовуючи зусилля особистості на більш глибоке усвідомлення важливості її охорони та збереження.

У формуванні туристично-просвітницької діяльності на об'єктах Всесвітньої спадщини важливо виділити такі аспекти, як когнітивний, що здійснюється в процесі зна-

йомства з тим чи іншим об'єктом КПС; мотиваційний, емоційний і діяльнісно-вольовий. Якщо когнітивний рівень включає знання з історії свого краю або країни, мотиваційний – визначає потребу у пізнанні нового, емоційний характеризує відношення до навколишнього природного або культурного середовища, діяльнісно-вольовий передбачає активну позицію у вирішенні проблем екології.

В рамках організації різних видів туризму, зокрема культурного (та його підвидів), пізнавального, освітнього та екологічного система патріотичного виховання являє собою єдність і сукупність цілей і завдань, змісту, принципів, методів і засобів, які забезпечують цілісний, організований активний вплив на особистість. Особливістю виховного процесу засобами туризму з використанням об'єктів КПС є відсутність примусу і повна свобода вибору форм і видів.

Таким чином, в туризмі відвідування об'єктів Всесвітньої спадщини проявляється у формуванні ціннісного відношення до природи, культури свого та інших народів (особливо, які живуть в багатонаціональній державі), артефактах культурної діяльності, архітектурі, живопису і т. д., розширюється коло справжніх цінностей, підвищується свідомість, стимулюється самовиховання, саморозвиток. Базовими компонентами виховання засобами туризму з використанням об'єктів КПС є: виховання духовної особистості; потреба в пізнанні, в красі природи і потреба в спілкуванні з нею; потреба у перетворюючої діяльності; сприйняття навколишнього світу; благодійний вплив природного і культурного середовища; залучення населення до здорового способу життя, сукупність фізичного і духовно-морального виховання.

Об'єкти Всесвітньої спадщини – унікальні, вони мають предметну інформацію, яка має соціальну значущість. Вони – не абстрактний «інформаційний ресурс», а справжній матеріальний свідок реальних історичних подій, реального природного простору, пізнання яких здійснюється «тут і зараз».

Проведені дослідження дозволяють нам визначити, що не існує єдиного підходу до здійснення класифікаційного угруповання КПС для їх використання в туристичній сфері. На наш погляд найбільш вдалою є класифікація природної та історико-культурної спадщини запропонована К.В. Шпурік [10] для проведення регіонального картографування (на прикладі Харківської області). Для організації і планування туристичної діяльності на об'єктах Всесвітньої спадщини ми пропонуємо наступну класифікацію об'єктів КПС:

- за видами туризму: екологічний – ознайомлення з унікальною природною спадщиною світу, зокрема його підвиди природознавчий – спостереження за природними явищами та об'єктами, й природно-заповідний – ознайомлення з унікальними природно-антропогенними об'єктами, які мають наукове або естетичне значення і потребують бережливого ставлення, захисту та охорони; культурний - ознайомлення з культурним надбанням народів світу, зокрема його підвиди пізнавальний, історичний, архітектурний, археологічний, етнографічний, релігійний, музейний, біосоціальний, виробничий тощо;
- за рівнем значення об'єктів КПС: міжнародний, національний, регіональний (їх оцінка та включення до Списку Всесвітньої спадщини UNESCO);
- за охоронною категорією об'єктів КПС, яка визначена на законодавчому рівні: міжнародного значення, загальнодержавного значення, місцевого значення;

- за формою організації туризму: визначення територій, об'єктів та пам'яток КПС для планування і організації туристичних маршрутів та екскурсійних програм тематичної спрямованості;

- за типом об'єктів культурної спадщини відповідно до визначених критеріїв UNESCO: визначні місця, комплекси (ансамблі), споруди (витвори);

- за видом об'єктів КПС відповідно до визначених критеріїв UNESCO: природи, археології, історії, ландшафтні, науки і техніки, монументального мистецтва, архітектури та містобудування, садово-паркового мистецтва тощо;

- за формою власності об'єктів КПС: державна, комунальна, приватна, підлягають приватизації, не підлягають приватизації з метою можливості залучення фінансів для їх збереження та охорони, реставрації тощо;

- за статусом об'єктів КПС відповідно до визначених критеріїв UNESCO: пам'ятки, об'єкти;

- за технічним станом об'єктів КПС: існуючі (не потребують реставраційних робіт, відреставровані, потребують реставрації для об'єктів культурної спадщини), втрачені (підлягають або не підлягають відновленню) для рівня визначення можливості використання в туристичній сфері.

У методичних рекомендаціях ООН і UNWTO щодо планування та розвитку туризму на національному та регіональному рівнях визначено три групи причин, які стимулюють його розвиток: економічні причини, що впливають на сталість економічного розвитку; соціальні причини, що впливають на відтворення духовних і фізичних сил населення, збереження, відновлення КПС, підвищення рівня життя населення; екологічні причини, що впливають на збереження навколишнього середовища.

Туризм є індустрією, в якому залучаються велика кількість різних ресурсів, але без цілеспрямованого планування та управління може призвести до серйозних наслідків соціально-економічного та екологічного характеру.

Таким чином, туризм, як чинник розвитку суспільства та форма додаткової освіти відіграє важливу роль у формуванні світогляду народів світу, а використання об'єктів КПС в туризмі сприяють вирішенню таких завдань, як формування екологічної свідомості та культури, компетентності всіх вікових і соціальних груп населення у сфері культурних і екологічних проблем і в сукупності сприяють формуванню унікального туристичного потенціалу країн та регіонів світу.

Всесвітня спадщина UNESCO є вагомим чинником привабливості туристів і екскурсантів в туристичні дестинації. Розвиток туризму дає змогу зберігати національний колорит певної території. Він стимулює наукові дослідження, пов'язані з вивченням КПС, створення репрезентативних туристичних маршрутів та екскурсійних програм. Тому сьогодні необхідно залучати до використання в туристичній сфері наявні об'єкти КПС людства, проводити заходи щодо їх збереження, здійснювати подальшу розбудову туристичної індустрії для надання якісних туристичних послуг та задоволення туристичного попиту населення в Україні та світі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Арсененко І.А., Донченко Л.М., Левада О.М., Донець І.А. Геопросторове розміщення об'єктів всесвітньої спадщини UNESCO та їх значення для розвитку туризму в

світі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць*. Серія: географічні науки. Випуск 9. Видавничий дім «Гельветика», 2018. С. 210–219.

2. Арсененко І.А., Донченко Л.М. Сучасні аспекти використання нематеріальної культурної спадщини в туризмі. *Нематеріальна культурна спадщина як сучасний туристичний ресурс: досвід, практики, інновації: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. - фестивалю*. Київ: Вид. центр КНУКІМ, 2018. С. 23–27.

3. Веденин Ю.А. Основы географического подхода к изучению и сохранению культурного наследия. *Наследие и современность. Информационный сборник*. М.: Ин-т Наследия, 2004. Вып. 12. С. 3–21.

4. Культурна спадщина людства: збереження та використання: Навчальний посібник / В.І. Акуленко, І.П. Магазинщикова, М.І. Моздир, О.О. Тарасенко. Львів: Істина, 2002. С. 17.

5. Літопис відродження пам'яток. *Пам'ятки України*. 1998. № 1. С. 180.

6. Мальська М.П., Антонюк Н.В., Ганич Н.М. Міжнародний туризм і сфера послуг. К.: Знання, 2008. 661 с.

7. Міжнародні засади охорони нерухомої культурної спадщини: [міжнародні документи] / Міністерство культури і туризму України, Державна служба з питань національної культурної спадщини, Науково-дослідний інститут пам'яткоохоронних досліджень; Міністерство культури і туризму України, Державна служба з питань національної культурної спадщини, Науково-дослідний інститут пам'яткоохоронних досліджень. К.: Фенікс, 2008. 176 с.

8. Паризька Декларація «Про культурну спадщину як рушійну силу розвитку». Міжнародна рада з питань пам'яток і визначних місць (ICOMOS). Париж, 2011. 11 с.

9. Природа и культура: наследие человечества. *Курьер UNESCO*. 1980. № 9. С. 4.

10. Шпурік К.В. Особливості формування історико-культурної спадщини Харківської області. *Часопис соціально-економічної географії: міжрегіон. зб. наук. пр.* Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2014. Вип. 16 (1). С. 189–193.

11. UNESCO и использование культурного наследия человечества на благо мира и согласия. *Новый Курьер UNESCO*. 2002. № 5. С. 12.

12. Історична спадщина UNESCO Європи [Електронний ресурс]. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-268621.html>

13. Конвенція про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини (Париж, 1972) [Електронний ресурс]. URL: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_089](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_089).

14. Офіційний сайт Організації Об'єднаних націй з питань освіти, науки та культури. URL: <http://www.unesco.org/new/ru>.

15. Світова спадщина UNESCO [Електронний ресурс]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

16. Світова спадщина UNESCO [Електронний ресурс]. URL: <http://pustunchik.ua/ua/online-school/geography/pro-te-scho-vrazhaje>

17. Система статистики культури UNESCO 2009 [Електронний ресурс]. URL: <http://www.uis.unesco.org/culture/documents/framework-cultural-statistics-culture-2009-rus.pdf>.

18. Тодор Кръстев, Боян Георгиев, Доника Георгиева, Мирослав Велков. Културно наследство: образование – наука – опазване, интегрирани в туризма (Heritage: ESPRIT) [Електронно издание] / под общата редакция на проф. д.а.н. арх. Тодор Кръстев. Варна: LiterNet, 2009. URL: [http://litenet.bg/ebook/kulturno\\_nasledstvo/content.htm](http://litenet.bg/ebook/kulturno_nasledstvo/content.htm).

19. World Heritage List [Electronic resource]. URL: <http://whc.unesco.org/en/list/>.

## **ВІТЧИЗНЯНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ І ЗМІСТУ ПРИНЦИПУ ВЕРХОВЕНСТВА ПРАВА**

*The history of human development and society is hierarchy of existence and development of law. The specific form of identification of law is legislation. But legislation does not coincide with the right as the volume of regulated by it the social relations, and in the internal structure. Unlike the law, which is a set of legal norms, legislation is a set of legislative acts. The law is correlated with the legislation as a content and the form. Therefore, the Lex is not a law, but the law is not Lex.*

*Lex arises in a society only in cases where possession, use and disposal of a certain thing, requires public regulation when an urgent need for such regulation occurs when one person has the opportunity, and all others must be obliged to provide for this opportunity – to provide its implementation, do not make obstacles.*

Стаття є продовженням дисертаційного дослідження автора на основі монографічних досліджень впродовж останнього десятиліття.

У XII-XVI ст. мала місце ситуація, за якої Україна могла відійти від східноєвропейської цивілізації, однак внаслідок дії низки геополітичних і соціальних чинників вона не набула розвитку. Після входження України до Росії західна орієнтація її зменшилась і Малоросію як складову частину Російської імперії нерідко розглядали як таку, що значною мірою належить Сходу. Про це, зокрема, свідчить закріплення у п. 1 ст. 8 Конституції України (1996 р.) положення про те, що в Україні визнається та діє принцип верховенства права, а також ратифікація таких міжнародних документів, як Загальна декларація прав людини, Статут Ради Європи, Європейська конвенція про захист прав людини та основоположних свобод.

Вагомим внеском у розбудову принципу верховенства права стало прийняття Цивільного кодексу України (2003 р.), метою якого є гармонізація відповідних інститутів українського цивільного права із законодавством європейських країн у цій галузі, встановлення низки положень, спрямованих на більш повний захист цивільних прав та інтересів учасників цивільних відносин. Разом із тим, існує ще низка проблем, які законодавець має вирішити, щоб українська правова система повністю відповідала світовим стандартам, слугувала як ідеологічне джерело їхніх очікувань і сподівань стосовно держави, для обґрунтування побажань щодо її правової політики.

Дослідження проблеми верховенства права як у вітчизняній, так і зарубіжній історично-правовій науці є досить значним. Вагомий внесок в обґрунтування концепції верховенства права зробили: Г. Гроцій, Б. Спіноза, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ш. Монтеск'є, Т. Джеферсон, І. Кант. У XIX – XX ст. ідеї верховенства права привертали увагу як українських дослідників (М. Драгоманов, Б. Кістяківський), так і філософів та правознавців інших країн (В. Соловійов, М. Бердяєв, Ф. Хайєк, Дж. Роулс, Дж. Фінніс, Р. Дворкін, В. Нерсесянц та ін.).



В Україні ці проблеми досліджували С.П. Головатий, М.І. Козюбра, А.П. Заєць, П.М. Рабінович, А.Н. Соколов, В.І. Тимошенко, Ю.С. Шемшученко та ін. Підсумки досліджень вітчизняних учених щодо верховенства права і закону фактично підбиті у монографії Сергія Головатого «Верховенство права» (2006 р.), в якій зроблено важливий висновок, що в єдності, «зв'язці» права, закону і держави первинним є право як загально соціальне явище [1].

Метою цієї статті є аналіз сучасних наукових підходів щодо ототожнення права і закону та формулювання пропозицій для забезпечення максимального здійснення, охорони і захисту концепту верховенства права.

Слід зазначити, що більшість вітчизняних науковців (Ю.С. Шемшученко [23], В.О. Котюк [12], І.Б. Усенко [22]) вважають, що право виникло задовго до виникнення держави і закону.

У родовому суспільстві взаємини людей регулювалися головним чином звичаями. З утворенням держав виникла необхідність у державно-владному регулюванні суспільних відносин за допомогою права. Спочатку роль державної влади зводилася переважно до санкціонування звичаїв (звичаєве право), надання загальнообов'язкового характеру певним релігійним нормам тощо. Але поступово правотворча діяльність стає монополією держави в особі її спеціальних законодавчих органів та судів (прецедентне право). Держава відіграє важливу роль щодо права, бо тільки вона здатна забезпечити загальнообов'язковість соціальних норм у масштабах усього суспільства.

Отже, вся історія розвитку людини і суспільства є історією існування і розвитку права. Специфічною формою виявлення права є законодавство. Але законодавство не збігається з правом як за обсягом регульованих ним суспільних відносин, так і за внутрішньою структурою. На відміну від права, яке є сукупністю правових норм, законодавство — це сукупність законодавчих актів. Право співвідноситься із законодавством як зміст і форма [23]. Тому право — не закон, а закон — не право.

Право виникає у суспільстві лише у випадках, коли володіння, користування і розпорядження певною річчю, благом вимагає суспільного регулювання, коли виникає нагальна потреба такого регулювання, коли одна особа має можливість, а всі інші повинні бути зобов'язані щодо цієї можливості — забезпечувати її реалізацію, не чинити перешкод.

Послідовники природно-правової концепції (В.С. Нерсисянц [13], Є.М. Трубецької [21], Г.Ф. Шершеневич [24]), висновки яких поділяє автор, вважають, що природне право — це діюче право, яке повинно застосовуватися там, де мовчать закони, а іноді і там, де вони явно суперечать розуму.

На думку В.С. Нерсисянца, природне право це скрізь і завжди наявне, ззовні віддане людині вихідне для даного місця і часу право, яке як вираз об'єктивних цінностей і вимог людського буття є єдиним і безумовним першоджерелом правового сенсу і абсолютним критерієм правового характеру всіх людських настанов, включаючи позитивне право і державу [14].

Отже, право є природним суспільним явищем, яке виникає одночасно з виникненням суспільства, людської спільноти і без якого люди ніколи не жили і жити не могли. Люди стали людьми саме з того часу, коли вони усвідомили свою людську спільність і можливість жити лише за загальними і для всіх обов'язковими правилами — правом.

Виданням законів держава лише оформляла правові норми, закріплювала і вимагала їх дотримання, застосовуючи примуси-санкції у разі їх порушення. Основний Закон Української держави – Конституція (1996 р.), дотримуючись положень природно-правової та позитивістської концепції, закріпила положення, що випливають з позиції природного права, про те, що якість суб'єктів права – носіїв основних прав і свобод набувається природним шляхом, належить кожному від народження. З іншого боку, лише законом може встановлюватися і визначатися та особлива юридична якість (правосуб'єктність), яка дозволяє особі чи організації стати суб'єктом права. Тому закон повинен бути лише правовим.

Нагадаємо, що встановлення диктатури пролетаріату, громадянська війна, відмова від НЕПу й утворення тоталітарного режиму призвели до верховенства насильства, репресій, терору, волонтаризму в політичній, економічній і соціальній сферах, до верховенства насильства над правом, до верховенства держави над суспільством і особою. Правовий нігілізм став домінуючим елементом державної ідеології. Великої шкоди у формуванні правової держави завдав і позитивістський, і класовий підхід до розуміння права як класового регулятора суспільних відносин. В умовах авторитарних і тоталітарних режимів істинне поняття права, принципи верховенства права зменшуються і на їх місці опиняється військова і фізична сила.

Лише у 1985–1986 рр. (у період так званої перебудови) в СРСР в теорії держави і права було відновлено наукову дискусію і почався науковий аналіз концепції соціалістичної правової держави, широке розуміння права, намітився перехід від формальної до реальної демократії та побудови громадянського суспільства.

Вперше словосполучення «верховенство права» було офіційно застосовано у Конституційному Договорі між Президентом України та Верховною Радою України «Про основні засади організації та функціонування державної влади і місцевого самоврядування в Україні на період до прийняття нової Конституції України від 8 червня 1995 року», в статті 1 якого було зазначено, що «В Україні діє принцип верховенства Права» [7]. При цьому слово «право» було написано з великої літери, що, на думку С. Головатого, вказує на те, що ця фраза «насправді була малозрозумілою навіть самим укладачам акта чи тим, хто офіційно його затверджував. Адже таке написання не впливає з диференційованого принципу української орфографії» [3]. В подальшому цей принцип знайшов нормативне закріплення у 1996 році в Конституції України, в частині 1 статті 8 якої проголошено, що «в Україні визнається і діє принцип верховенства права» [8]. Крім того, у статті 8 Кодексу адміністративного судочинства України закріплено, що «суд при вирішенні справи керується принципом верховенства права, відповідно до якого зокрема людина, її права та свободи визнаються найвищими цінностями та визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Суд застосовує принцип верховенства права з урахуванням судової практики Європейського Суду з прав людини» [10]. У статті 8 Кримінально-процесуального кодексу України також закріплено, що «кримінальне провадження здійснюється з додержанням принципу верховенства права, відповідно до якого людина, її права та свободи визнаються найвищими цінностями та визначають зміст і спрямованість діяльності держави» [11]. У преамбулі Закону України «Про судоустрій і статус суддів» зазначено, що «цей Закон визначає правові засади організації судової влади та здійснення правосуддя в

Україні з метою захисту прав, свобод та законних інтересів людини і громадянина, прав та законних інтересів юридичних осіб, інтересів держави на засадах верховенства права». У статті 2 цього Закону встановлено, що «суд, здійснюючи правосуддя на засадах верховенства права, забезпечує кожному право на справедливий суд та повагу до інших прав і свобод, гарантованих Конституцією і законами України, а також міжнародними договорами, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України» [5].

З часів унормування принципу верховенства права в Конституції України минуло вже багато років, проте, за влучним висловом професора М. Козюбри, «сутність і зміст цього принципу залишаються для більшості юристів, не кажучи вже про пересічних громадян, утаємниченими» [6]. Вчений зазначає, що далеко неоднозначно трактується зміст принципу верховенства права також у науковій літературі. Причому діапазон думок тут надзвичайно широкий – від ототожнення принципу верховенства права з традиційним для колишнього радянського правознавства принципом верховенства закону (англійське словосполучення *rule of law*, як відомо, іноді не зовсім коректно перекладають як «верховенство закону») до розуміння принципу верховенства права як виключно верховенства справедливості і розуму. Така багатозначність трактувань пояснюється, насамперед, багатогранністю самого феномена права та багатоманітністю його проявів, форм у реальному житті. Навряд чи у зв'язку з цим можливо надати якимось універсальне визначення названого принципу, оскільки будь-яке визначення ніколи не спроможне передати все багатство змісту принципу верховенства права. Якщо ж спробувати коротко окреслити соціальну спрямованість принципу верховенства права, а саме у ній найповніше виражається його сутність, то можна сказати, що основне призначення принципу верховенства права полягає у забезпеченні свободи та прав людини, причому, насамперед, у її відносинах з державною владою та державними органами.

За усталеною традицією в західній правовій теорії і практиці принцип верховенства права ототожнюється здебільшого з верховенством фундаментальних прав людини. Саме у верховенстві фундаментальних природних прав людини у «концентрованому вигляді» і в людському вимірі представлено вихідне правове начало. Вони виступають як загальнообов'язковий правовий стандарт і одночасно як конституційна вимога до правової якості законів та інших нормативних актів, до організації і діяльності всіх гілок державної влади і посадових осіб. Таке розуміння принципу верховенства права закладене і в Конституції України. Звичайно, для його здійснення необхідні певні правові умови: наявність правового законодавства (тобто законодавства, яке за своєю сутністю відповідає праву, є справедливим та таким, що в жодному разі не порушує основних прав і свобод особи), його послідовного втілення в життя, функціонування дієвих принципів: розподілу влади, незалежності суддів, неможливості відмови у правосудді, неможливості застосування покарання без закону тощо. По-друге, принцип верховенства права набуває самостійного, відмінного від принципу законності значення лише тоді, коли має місце теоретичне і практичне розрізнення права і закону. Право має розглядатись не як результат правотворчої діяльності держави, а тим більше її зняття, а як соціальний феномен, який має глибоке коріння в культурі – світовій і національній, у духовній історії народу, його традиціях, як явище, безпосередньо пов'язане

з такими категоріями, як справедливість, свобода, гуманізм [6]. В свою чергу, академік Ю.С. Шемшученко вважає, що «право є категорією віртуальною, тобто сукупністю абстрактних регулятивних норм, зафіксованих у різних законах та інших нормативно-правових актах. На відміну від розпливчастого, з формальною невизначеністю конкретних вимог принципу верховенства права, принцип верховенства закону є фундаментальною засадою режиму законності. Жоден суд не приймає рішення, посилаючись на право як таке. Більше того, саме через принцип верховенства закону здійснюється практична реалізація принципу верховенства права, оскільки у законі відображені об'єктивовані правила поведінки» [16].

Водночас Конституційний Суд України в рішенні № 15-рп від 02 листопада 2004 року (у справі про призначення судом більш м'якого покарання) дійшов такого висновку: «Відповідно до частини першої статті 8 Конституції України в Україні визнається і діє принцип верховенства права. Верховенство права — це панування права в суспільстві. Верховенство права вимагає від держави його втілення у правотворчу та правозастосовну діяльність, зокрема у закони, які за своїм змістом мають бути проникнуті передусім ідеями соціальної справедливості, свободи, рівності тощо. Одним з проявів верховенства права є те, що право не обмежується лише законодавством як однією з його форм, а включає й інші соціальні регулятори, зокрема норми моралі, традиції, звичаї тощо, які легітимовані суспільством і зумовлені історично досягнутим культурним рівнем суспільства. Всі ці елементи права об'єднуються якістю, що відповідає ідеології справедливості, ідеї права, яка значною мірою дістала відображення в Конституції України. Таке розуміння права не дає підстав для його отождолення із законом, який іноді може бути й несправедливим, у тому числі обмежувати свободу та рівність особи. Справедливість — одна з основних засад права, є вирішальною у визначенні його як регулятора суспільних відносин, одним із загальнолюдських вимірів права. Зазвичай справедливість розглядають як властивість права, виражену, зокрема, в рівному юридичному масштабі поведінки й у пропорційності юридичної відповідальності вчиненому правопорушенню. У сфері реалізації права справедливість проявляється, зокрема, у рівності всіх перед законом, відповідності злочину і покарання, цілях законодавця і засобах, що обираються для їх досягнення» [20].

Оцінюючи тлумачення принципу верховенства права, надане у згаданому рішенні Конституційного Суду України, М. Козюбра зазначає: «В Рішенні Конституційного Суду України зроблені загалом цілком правильні акценти на тому, що:

- а) верховенство права означає панування права в суспільстві;
- б) закріплення принципу верховенства права у Конституції України вимагає від держави його втілення у правотворчу діяльність і у правозастосування;
- в) принцип верховенства права в жодному разі не зводиться до верховенства закону, оскільки в основу названого принципу покладена ідея розрізнення, відокремлення права і закону» [6].

Окрім того, зазначає автор, загалом не викликають заперечень міркування Конституційного Суду України про справедливість як одну з основних засад права. Разом з тим вони мають досить абстрактний характер, а тому не дають надійних практичних орієнтирів для використання принципу верховенства права у безпосередньому правозастосуванні. Нечітко окресленим у вказаному Рішенні є розуміння права, адже за

логікою Конституційного Суду України воно «не обмежується» лише законодавством, а включає й інші соціальні регулятори, зокрема норми моралі, традиції, звичаї, які легітимовані суспільством. По-перше, які механізми цієї легітимації? А по-друге, якщо навіть є відповідні моральні вимоги або звичаєві правила, які трансформуються у правові норми, то у такому разі вони уже ніяк не можуть трактуватися як моральні або звичаєві норми, оскільки ця трансформація перетворює їх у правові норми. Більш дієвим для практичної діяльності принцип верховенства права буде тоді, коли він пов'язуватиметься не тільки з абстрактною і досить суб'єктивною категорією справедливості та надто розпорошеним розумінням права, а, насамперед, з основними невідчужуваними правами людини, в яких матеріалізується ідея справедливості. Дійсно, з одного боку, право не можна зводити лише до системи норм, але з іншого не варто розпорошувати його, вважаючи, що право і справедливість це одне і те саме» [6]. Ми живемо у розгалуженому нормативному світі, пише вчений, де практично все унормовано, якщо і не детально, то принаймні у вигляді засадничих ідеалів, і тут головне – «відшукати» право, визначити його у реальній ситуації. Самостійного, відмінного від традиційного для вітчизняної теорії і практики принципу верховенства закону, принцип верховенства права може набувати лише за умови розрізнення права і закону.

Це не означає протиставлення цих явищ. Забезпечення пріоритетності закону в ієрархії нормативних актів складає одну з передумов реалізації принципу верховенства права. Однак реально дієюю ця передумова буде лише тоді, коли закон виявиться правовим не лише за формою (тобто коли він прийнятий спеціально уповноваженим на те суб'єктом відповідно до встановленої процедури), а й за змістом. У зв'язку з цим виникає одне з найскладніших питань: які закони можна назвати правовими? Незважаючи на досить тривалу історію цього питання, абсолютно чітких критеріїв віднесення законів до правових не вироблено й до сьогодні. Досить часто для оцінки правових законів вдаються до застосування категорій справедливості, розуму, «правового ідеалу», «правової природи речей» тощо. Віддаючи належне ролі ідей та ідеалів у генезисі права та в цілому, слід мати на увазі, що вони є надто абстрактними, неусталеними і суб'єктивними, а тому не можуть розглядатися як безпосередній регулятивний імпульс права. У концентрованому вигляді і в людському вимірі правове начало, як зазначалося, представлено, насамперед, у вигляді природних невідчужуваних прав людини. Саме права людини є безпосередньо чинним правом і можуть застосовуватись «*contra legem*» або всупереч закону, якщо цей закон їм суперечить.

Фундаментальні права людини становлять загальноцивілізаційну, загальнокультурну цінність, а тому давно стали об'єктом міжнародно-правового регулювання. Якщо говорити нашою термінологією, то можна висловитися таким чином: на Заході не існує абстрактного принципу законності, а існує принцип правозаконності. Іншими словами, застосовується не просто принцип верховенства закону, а принцип верховенства правового закону, а оцінку, є певний закон правовим або ні, у кінцевому підсумку дає суд» [6].

Інший відомий вітчизняний вчений професор П. Рабінович підкреслює, що «інтерпретація верховенства права не є однаковою. Проте для юридичної практики забезпечити певний рівень його однозначного, уніфікованого розуміння видається цілком необхідним. Задля з'ясування сутності феномена верховенства права видається ви-

правданим його, так би мовити, «поелементний» аналіз: слід встановити, по- перше, яке явище відображається терміно-поняттям «право» і, по-друге, в чому полягає верховенство цього явища. Якщо відповідь на перше питання має виявити, «вичленити» саме той феномен, якому має бути надано «панування» у суспільстві й державі, то відповідь на друге покликане схарактеризувати, в який спосіб, якими соціальними інструментами така ситуація може бути забезпечена. Категорія справедливості – фундамент природно-правової позиції КСУ. Як акцентував КСУ, наріжним каменем, так би мовити, «лакмусовим папірцем» його праворозуміння є справедливість. І будь-які форми її прояву, на думку КСУ, якраз і становлять право (навіть якщо йдеться про такі форми, які у цьому рішенні не названо, про що свідчить вжито у наведеному фрагменті слово «тощо»). З цього боку КСУ рельєфно задекларував себе прихильником етичного (морального) праворозуміння, а висловлюючись ширше – послідовником скоріше за все школи «природного» (загальносоціального) права. Адже які б то не були соціальні регулятори, що є «справедливими», вони становитимуть, на погляд Суду, право. Другою складовою тут виступає, можна сказати, засада легістсько-позитивістська, оскільки однією з форм прояву справедливості визнається державний закон (хоча й не виключаються, зрозуміло, випадки, коли він не відповідатиме справедливості, тобто буде актом неправовим). Всезагальна здійсненність тих можливостей людини, які відображаються терміно-поняттям «право», не може бути забезпечена без позитивної діяльності держави, без державно-вольового («юридичного») інструментарію – насамперед без закону й без суду. Саме держава має бути головним гарантом «панування» права, прав людини у суспільстві (хоч якраз вона, на жаль, часто-густо стає їх головним порушником). Інтерпретуючи терміно-поняття «закон» (в англійському варіанті – «law»), Євросуд неодноразово зауважував, що воно відображає відповідне явище «у його «сутнісному», а не у «формальному» сенсі. Воно охоплює як акти нижчого, ніж закон рівня, так і неписане право... У сфері дії писаного права «законом» є чинний правовий акт, як він витлумачений компетентними судовими органами у світлі нових фактичних обставин (рішення у справах «Kruslin», «Huvig»). Нарешті, третьою складовою аналізованої інтерпретації КСУ виступають й інші – недержавні – соціальні регулятори, зокрема такі, як мораль, традиції та звичаї. Це свідчить про те, що у цій інтерпретації використані й елементи соціологічно-позитивістського праворозуміння». Автор дійшов висновку, що «на підставі узагальнення зафіксованих у численних рішеннях Євросуду низки ознак того явища, яке він відображає терміно-поняттям «право», видалося можливим запропонувати наступну дефініцію останнього: право – це об'єктивно зумовлені біологічними та соціальними факторами конкретні й реальні можливості задоволення потреб (інтересів) людини, справедливо збалансовані з можливостями задоволення потреб (інтересів) інших суб'єктів та усього суспільства». Водночас автор зауважує, що «...Євросуд постійно акцентує ситуативність змістовної інтерпретації поняття права (а отже, й поняття верховенства права), традиційно уникаючи такого вкрай абстрактного визначення (дефініювання) загального поняття права, яке можна було б поширити на усі без винятку конкретно-історичні й конкретно-суб'єктні життєві випадки» [17]. Отже, вчений стверджує, що англійським відповідником слова «закон» є «law», проте, водночас зауважує, що «задля з'ясування сутності феномена верховенства права (rule of law)...слід встановити ... яке явище відображає

ється терміно-поняттям «право». Таким чином, з огляду на те, що в англomовному варіанті принцип верховенства права має назву «rule of law», автор у межах однієї публікації словом «law» фактично позначає або «закон», або «право». Привертає увагу те, що М. Козюбра, розмірковуючи над принципом верховенства права, підкреслює, що «англійське словосполучення «rule of law» ...іноді не зовсім коректно перекладають як «верховенство закону», а П. Рабінович зазначає, що «закон» є в англomовному варіанті – «law».

Таким чином, один учений вважає, що англійське слово «law» не коректно перекладати словом «закон», а потрібно перекладати словом «право», а інший наголошує, що слово «закон» в англomовному варіанті якраз і є «law». У свою чергу С. Головатий вказує, що «...попри майже 15-річний строк від часу «офіціалізації» поняття «верховенство права» як юридичного принципу конституційного рівня, завдяки чому він увійшов до класу основоположних принципів новітньої системи українського права, йому так і не поталанило стати дієвим принципом вітчизняної юридичної практики ні в системі звичайних судів, ні в суді конституційної юрисдикції. Чергові спроби дати власне визначення поняття «верховенство права» у наслідку продукують позитивістський парадокс, якщо не лінгвістичний абсурд на кшталт формули: «верховенство права – це панування права в суспільстві» де йдеться, за логікою позитивістської методології, передусім про «право» або такі його «елементи», як «закони» чи «законодавство». Видається, що цій формулі навіть у межах позитивістської методології неможливо надати юридичного наповнення (пояснення) бодай через те, що в ній слова «верховенство» і «панування» є абсолютними синонімами стосовно українського терміносполучення «верховенство права», яке саме по собі є не дуже вдалим перекладом з оригінального англomовного терміносполучення «the rule of law». Наслідком еволюції двох формул, запозичених з юридичного позитивізму радянського періоду (від «верховенства закону в усіх сферах суспільного життя» – до «верховенства права в суспільстві»; та від «верховенства закону як ознаки правової держави» – до «верховенства права як ознаки правової держави»), стала поява двох тенденцій (підходів) в українському науковому середовищі стосовно сприйняття та тлумачення верховенства права. Прямолінійно-механістичний підхід скидається на розтин словосполучення «верховенство права». Хтось акцентує увагу на слові «верховенство», запитуючи: «Яке значення має слово «верховенство» у конструкції «верховенство права»? Верховенство щодо кого чи чого?» Хтось, навпаки, пропонує спочатку «встановити, яке явище відображається поняттям «право», а потім уже з'ясувати, «у чому полягає верховенство цього явища», називаючи такий підхід «поелементний аналізом» сутності верховенства права. На загал, як видається, прямолінійно-механістичне сприйняття поняття «верховенство права» є домінуючим у сучасній українській правничій літературі. Але воно однозначно є хибним, і на його основі українська юридична наука ніколи не вийде з глухого кута у питаннях розуміння та тлумачення цього поняття. Застосування цього підходу – через з'ясування передусім змісту поняття «право» – до тлумачення поняття «верховенство права» веде до того, що сутність верховенства права в кожному конкретному пошуку ставиться у пряму залежність від того, як окремий вчений розуміє зміст поняття «право». Тому за такого підходу тлумачень сутності поняття «верховенство права» може бути рівно стільки, скільки є розумінь поняття «право». Вагомість

такого тлумачення ... зводиться нанівець і стає нікчемною в практичній площині. Адже багатоманітність тлумачень юридичного принципу унеможливорює уніфіковане його застосування в юридичній практиці, зокрема в судочинстві.

Станом на початок XXI ст. принцип верховенства права слід сприймати не просто як універсальний принцип права, а як інтегральний. Завдяки його інтегральному характеру західна юридична доктрина аксіоматично сприймає принцип верховенства права як сучасний Закон Природи (*Lex Naturalis*). Учений вважає, що «...не існує жодної потреби у формальному визначенні поняття «верховенство права» чи утвореного на його концептуальній основі відповідного юридичного принципу». На думку автора, «було б найкраще, якби філософсько-юридичний зміст конструкції «the rule of law» був переданий шляхом запровадження в українську правничу мову одного словановотвору – «правовладдя». Правовладдя – це заперечення свавільної влади людини взагалі, чи однієї, чи гурту, чи одного з політичних органів (скажімо, у вигляді диктатури парламентської більшості) тощо. Це – категоричне й однозначне заперечення будь-якого прояву свавільного й егоїстичного людиновладдя» [3].

Професор Н. Оніщенко та С. Сунегін, аналізуючи основні аспекти взаємозв'язку та взаємозалежності принципів верховенства права та законності в діяльності адміністративних судів, зазначають що «основна особливість даного принципу (верховенства права) ...полягає в тому, що його вимоги мають значно більш абстрактний характер в порівнянні з іншими принципами адміністративного судочинства. Це пов'язано з тим, що його вимоги не містять конкретних норм, які могли б бути безпосередньо застосовані для врегулювання відповідних суспільних відносин, а відтак і вирішення відповідної справи адміністративної юрисдикції. ...Цей принцип скоріше вказує на відповідні способи та напрями дослідження певних юридичних фактів (конкретних життєвих обставин), а також на підходи до оцінки і тлумачення законодавчих приписів. Таким чином, основу принципу верховенства права складають природно- правові цінності, серед яких слід виділити природні права людини, які закріплені насамперед у відповідних міжнародно-правових конвенціях та договорах, а також інші цінності природного права, зокрема, принципи свободи, справедливості, рівності та гуманізму. ...Конструкція принципу верховенства права є, по-перше, надто абстрактною для того, щоб бути надійним керівництвом для її практичного застосування і, по-друге, зазначені складові цього принципу містять чимало суто оцінювальних категорій і понять, які, будучи неконкретизованими з урахуванням визначених соціокультурних вимірів, об'єктивно не можуть бути покладені в основу відповідного судового рішення. ...Вимоги принципу верховенства права, що базується на природно-правовій доктрині, не можуть бути надійним керівництвом для вирішення судових справ... Адже поняття справедливості, свободи, рівності, гуманізму тощо залежать від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників. У зв'язку з цим законодавець, деталізуючи положення принципу верховенства права в частинах 2-4 статті 8 КАС України, встановив взаємозв'язок та взаємозалежність даного принципу з принципом законності. Законність слід бачити як специфічне суспільне явище, що визначає пріоритет закону у відносинах між владою й особою. При цьому законність гарантується системою соціальних і політико-правових факторів, першочерговим серед яких є забезпечення стабільності конституційних прав і свобод людини та їх гарантій. Сприймаючи законність як особ-



ливий режим, можна, за певних умов, закріплювати панування закону в суспільних відносинах, а отже, в усіх зв'язаних з державою політичних відносинах. Однак панування закону повинно розумітися лише в тому сенсі, що його безпосередньою метою є утвердження й забезпечення прав і свобод людини (принцип верховенства права), а відповідні відносини в суспільстві повинні складатися законовідповідно, тобто коли поведінка суб'єктів таких відносин враховує вимоги законодавства, а невиконання юридичних обов'язків чи інші порушення правових норм буде тягти за собою передбачену законом відповідальність. ...Принципи верховенства права та законності, особливо в контексті їх застосування судами, є тісно пов'язаними та взаємозалежними один від одного, оскільки панування права в суспільстві поза межами суворого дотримання норм законодавства, особливо суб'єктами владних повноважень, ніколи не буде досягнуто. Саме тому вказані принципи в жодному разі не потрібно протиставляти» [15].

Після здобуття незалежності і державного суверенітету Українська держава взяла курс на формування правової держави і громадянського суспільства, що має стати складовою державної політики, основним завданням і призначенням держави. У ст. 1 Конституції України (1996 р.) проголошено: «Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна і правова держава», що вказує: парламент України, як і основна маса населення, прагне будувати соціально-демократичну і правову державу, як і більшість цивілізованих країн світу [9]. Це означає підпорядкованість держав та їх інститутів правам людини, визнання пріоритету права перед іншими соціальними нормами.

Зазначимо, що здійснення основних прав людини всіма особами, що проживають у певній країні, може забезпечити насамперед відповідна держава: адже вона здатна надати юридичної загальнообов'язковості тим умовам, які конче необхідні для використання кожною людиною її основних прав. І якщо держава максимальною мірою реалізовуватиме таку здатність, зробить це своєю основною функцією, вона може вважатися правовою [18].

Відповідно до ст. 8 Основного Закону України Конституція України має найвищу юридичну силу. Закони й інші нормативно-правові акти приймаються на основі Конституції України та повинні відповідати їй. Для розуміння співвідношення між принципом верховенства права та поняттям правової держави слід спиратися на конституційно-правові положення й аналіз правової системи України. Значимість верховенства права полягає в тому, що право має найбільший соціальний регулятивний потенціал у системі регуляторів людської поведінки [4]. Тому цей принцип має бути лейтмотивом соціально-економічної політики та всієї системи правового регулювання в Українській державі.

Принцип верховенства права не тотожний принципу верховенства закону. Відмінність між ними пов'язана з розбіжністю у розумінні права і закону. Важливе значення має і співвідношення цих понять: принцип верховенства закону є більш конкретним. Панування закону означає насамперед верховенство правового закону, бо не кожний закон є саме таким. Відповідність змісту закону праву є ще однією ознакою принципу верховенства права, важливим показником правової держави [19].

Отже, у правовій державі категорія «законність» має виходити саме з верховенства права, вона є об'єктивним критерієм відповідності законів вимогам природного права.

Однак українська правова доктрина, як і радянська правова доктрина, визначає право громадянина на те, чого він не має і не може мати ніколи. Так, ст. 47 Конституції України проголошує право кожного на житло, ст. 48 — право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї, ст. 53 — право кожного на освіту. Однак статистичні дані говорять, що для більшості громадян України це — фікція, що це не право, а лише обіцянка.

Неоднозначну реакцію в українському суспільстві викликало рішення Конституційного Суду України від 26.12.2011 р., яким визнано конституційним пункт 4 прикінцевих положень Закону України «Про державний бюджет України на 2012 рік», що надає Кабінету Міністрів України право встановлювати розмір соціальних виплат ліквідаторам аварії на Чорнобильській АЕС, постраждалим унаслідок аварії на Чорнобильській АЕС, дітям війни, воїнам-афганцям, виходячи із фінансового ресурсу Пенсійного фонду України. На думку як опозиційних партій, так і деяких юристів — Конституційний Суд України «підім'яв» під себе Конституцію в угоду владі». Цей вердикт закрив шлях, яким користувались до недавнього часу багато пільгових категорій громадян — «вбивали» собі пенсії через суди (ст. 55 Конституції України).

На нашу думку, зазначене рішення суперечить ст. 22 Конституції України, в якій вказано, що «при прийнятті нових законів або внесенні змін до чинних законів не допускається звуження змісту та обсягу існуючих прав і свобод». Тому держава повинна бути обмежена саме правом — передусім можливістю володіти і розпоряджатися благами життя, здоров'я, честі, гідності тощо, щоб те, що ще римські юристи визначали право «*dus*», а закон — «*гех*», було чинним в Україні.

Підсумовуючи викладене, можна сказати, що до цього часу в Україні не існує загальновизнаного підходу до розуміння принципу «*rule of law*», який в україномовному варіанті отримав назву «верховенства права». Вітчизняні дослідники зазначають, що на цей час існують декілька основних підходів до розуміння цієї концепції:

- 1) отождошення верховенства права з верховенством закону у вузькому його розумінні;
- 2) розуміння верховенства права як верховенства закону в широкому значенні, тобто як верховенства всіх нормативно-правових актів;
- 3). У єдності, «зв'язці» права, закону і держави первинним є право як загально-соціальне явище, оскільки воно виникло раніше і незалежне від держави, а вся історія розвитку людини і суспільства є історією існування і розвитку права.
- 4). Сьогодні все більше утверджується інтегративний природно-правовий підхід до верховенства права, який намагається досягти балансу між формальними та матеріально-правовими вимогами цього принципу.
- 5). Відповідність змісту закону праву є ще однією ознакою принципу верховенства права, важливим показником правової держави [11].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Головатий С. Верховенство права: монографія: у 3 кн. К.: Фенікс, 2006. Книга 3. Верховенство права: Український досвід. С. 1277–1747.
2. Головатий С. Верховенство права: глухі кути вітчизняної юридичної доктрини. URL: <http://www.ruleoflaw.in.ua/?JID=432>

3. Головатий С. Верховенство права, або ж Правовладдя: вкотре про доктринальні манівці вітчизняної науки. *Право України*. 2010. № 4. URL: <http://www.info-prensa.com/article-344.html>
4. Гуренко М.М. Конституційна держава як умова забезпечення прав і свобод людини і громадянина. *Актуальні проблеми держави та права*. 2001. Вип. 2. С. 314–315.
5. Закон України від 07.07.2010 року № 2453-VI «Про судоустрій і статус суддів». Інформаційно-аналітичний центр «ЛІГА», 1991- 2014 ТОВ «ЛІГА:ЗАКОН», 2007–2014. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T102453.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T102453.html)
6. Інтерв'ю з М. Козюброю. *Верховенство права. Законодавчий бюлетень*. К. 2005. URL: [www.irex.kiev.ua/media](http://www.irex.kiev.ua/media).
7. Конституційний Договір між Президентом України та Верховною Радою України про основні засади організації та функціонування державної влади і місцевого самоврядування в Україні на період до прийняття нової Конституції України (від 08 червня 1995 року). *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1995. № 18. Ст. 133).
8. Конституція України. Основний Закон України від 28 червня 1996 року, № 254к/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30.
9. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996 р. К.: Преса України, 1997. 80 с.
10. Кодекс адміністративного судочинства України від 06.07.2005 року № 2747-IV Інформаційно-аналітичний центр «ЛІГА», 1991-2014 ТОВ «ЛІГА:ЗАКОН» 2007–2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2747-15#Text>
11. Кримінальний процесуальний кодекс України від 13.04.2012 року № 4651-VI Інформаційно-аналітичний центр «ЛІГА», 1991-2012 ТОВ «ЛІГА:ЗАКОН», 2007–2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17#Text>
12. Котюк В.О. Загальна теорія держави і права: навч. посіб. К.: Атіка, 2005. С. 41.
13. Нерсесянц В.С. Декларация прав человека и гражданина» в истории идей о правах человека *Социологические исследования*. 1990. С. 132–140.
14. Нерсесянц В.С. Философия права: учеб. для вузов. М.: ИНФРА-НОРМА-М, 1997. С. 163.
15. Оніщенко Н., Сунегін С. Верховенство права та законність як принципи адміністративного судочинства: взаємозв'язок та взаємозалежність. *Вісник Вищого адміністративного суду України*. № 2. 2014. С. 52–59.
16. Принцип верховенства права: проблеми теорії та практики: У двох книгах / За заг. ред. Ю.С.Шемшученка / Книга перша: Верховенство права як принцип правової системи: проблеми теорії / Відп. ред. Н. Оніщенко. К., 2008. С. 59.
17. Рабінович П. Верховенство права в інтерпретації Конституційного Суду України URL: <http://www.yuricom.kiev.ua/uvu/>.
18. Рабінович П.М. Основи загальної теорії права та держави. К.: Атіка, 2001. С. 28.
19. Рабінович П.М. Верховенство права. Юридична енциклопедія: у 6 т. [редкол.: Ю. С. Шемшученко (гол.) та ін.]. К.: Укр. енциклопедія, 1998. Т. 1.: А-Г. С. 341–342.
20. Рішення Конституційного Суду України від 2 листопада 2004 року № 15-рп/2004 (справа про призначення судом більш м'якого покарання). *Офіційний вісник України*. 2004. № 45.

21. Трубецкой Е.Н. Энциклопедия права. СПб.: Лань, 1998. 224 с.
22. Усенко І. Б. Звичаєве право. Юридична енциклопедія: у 6 т. [редкол.: Ю.С. Шемшученко (гол.) та ін.]. К.: Укр. енциклопедія, 1998. Т. 2.: Д-Й. 1999. С. 566–568.
23. Шемшученко Ю.С. Право. Юридична енциклопедія: у 6 т. [редкол.: Ю.С. Шемшученко (гол.) та ін.]. К.: Укр. енциклопедія, 1998. Т. 5.: П-С. 2003. С. 5.
24. Шершеневич Г.Ф. Философия права. М.: Издание Бр. Башмаковых, 1910–1912. Т. 1: Часть теоретическая: Общая теория права. 1910. 320 с.

**Oleksandr KYRIIENKO**

<https://orcid.org/0000-0002-1633-3892>

**Oksana KOVALCHUK**

<https://orcid.org/0000-0003-4249-8751>

**Maksym KUPREENKO**

<https://orcid.org/0000-0001-7237-7673>

(Melitopol, Ukraine)

## **PHYSICAL CULTURE IN GENERAL CULTURAL AND PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*Physical culture acts as a socio-cultural layer of practice aimed at mastering the natural forces of students and mediated by their cultural attitude to their physical capabilities. The development of a student's physical abilities is considered within the framework of the upbringing process as the development of cultural elements, special personal qualities. Humanitarization of the educational process emphasizes the huge role of the education of the individual, its intrinsic value. Only at the same time can it reach such a state in which social and individual processes of self-development, self-education, self-improvement, self-government, and self-determination become possible and necessary. They reflect the most effective and long-term results of physical education.*

The concept of «culture» can be defined as the degree of disclosure of the potential of an individual in various fields of activity. Culture is represented in the results of human material and spiritual activity; he learns the culture, fixed in spiritual and material values, acts in the social environment as a bearer of cultural values, creates new values necessary for the development of the culture of subsequent generations.

### **Physical culture of the student**

The motivational-value component reflects an actively positive emotional attitude to physical culture, the formed need for it, the system of knowledge, interests, motives and beliefs that organize and direct the volitional efforts of the individual, cognitive and practical activities to master the values of physical culture, focus on a healthy lifestyle, physical improvement [7, 13].

The outlook of a person in the field of physical culture is determined by knowledge. They can be divided into theoretical, methodological and practical. Theoretical knowledge covers the history of the development of physical culture, the regularities of the work of the human body in motor activity and the fulfilment of motor actions, physical self-education and self-improvement. This knowledge is necessary for the explanation and is related to the question «why?» Methodological knowledge provides an opportunity to get an answer to the question, «how to use theoretical knowledge in practice, how to self-study, self-develop, self-improve in the field of physical culture?» Practical knowledge characterizes the answer to the question: «how to effectively perform this or another physical exercise, motor action?».

Knowledge is necessary for self-knowledge of a person in the process of physical culture and sports activity. First of all, this refers to self-awareness, i.e. awareness of

oneself as a person, awareness of their interests, aspirations, experiences. The experience of various emotions accompanying self-knowledge forms the attitude towards oneself and forms the self-esteem of the individual. It has two sides – content (knowledge) and emotional (attitude). Knowledge about oneself correlates with knowledge about others and with an ideal. As a result, a judgment is made about what the individual is better and what is worse than the others, and how to correspond to the ideal. Thus, self-esteem is the result of a comparative knowledge of oneself, and not just a statement of existing possibilities. In connection with self-esteem, such personal qualities as self-esteem, vanity, ambition arise. Self-esteem has a number of functions: comparative knowledge of oneself (what I am worth); predictive (what I can); regulatory (what should I do in order not to lose self-respect, to have peace of mind). The student sets goals of a certain difficulty, i.e. has a certain level of aspirations, which must be adequate to its real capabilities. If the level of aspirations is underestimated, then this can constrain the initiative and activity of the individual in physical improvement; an overestimated level can lead to disappointment in classes, loss of faith in oneself.

Beliefs determine the direction of assessments and views of the individual in the field of physical culture, stimulate her activity, become the principles of her behaviour. They reflect the student's worldview and give his actions a special significance and direction.

The needs for physical culture are the main incentive, directing and regulating force of personality behaviour. They have a wide range: the need for movement and physical activity; in communication, contacts and spending free time with friends; in games, entertainment, rest, emotional release; in self-affirmation, strengthening the position of your I; in knowledge; in aesthetic pleasure; in improving the quality of physical culture and sports activities, in comfort, etc.

Needs are closely related to emotions – experiences, feelings of pleasant and unpleasant, pleasure or displeasure.

Satisfaction of needs is accompanied by positive emotions (joy, happiness), dissatisfaction – negative (despair, disappointment, sadness). A person usually chooses the type of activity that to a greater extent allows to satisfy the arisen need and get positive emotions.

The system of motives arising on the basis of needs determines the orientation of the personality, stimulates and mobilizes it for the manifestation of activity. The following motives can be distinguished:

- physical improvement, associated with the desire to accelerate the pace of their own development, to take a worthy place in their environment, to achieve recognition, respect;
- friendly solidarity, dictated by the desire to be with friends, communicate, cooperate with them;
- must, associated with the need to attend physical education classes, to fulfil the requirements of the curriculum;
- rivalry, which characterizes the desire to stand out, to assert oneself in one's environment, to gain authority, to raise one's prestige, to be the first, to achieve as much as possible;

- imitation, associated with the desire to be like those who have achieved certain success in physical culture and sports activities or have special qualities and merits acquired as a result of training;
- sports, determining the desire to achieve any significant results;
- procedural, in which attention is focused not on the result of the activity, but on the very process of employment;
- game, acting as a means of entertainment, nervous discharge, relaxation;
- comfort, which determines the desire to exercise in favourable conditions, etc. [7, 8, 11, 13].

Interests are also important in encouraging students to engage in physical culture and sports. They reflect the selective attitude of a person to an object that has significance and emotional attractiveness. When the level of awareness of interest is low, emotional attractiveness prevails. The higher this level, the more important is the objective significance. Interest reflects the needs of a person and the means of their satisfaction. If the need causes a desire to possess an object, then interest is to get to know it.

In the structure of interest, an emotional component, cognitive and behavioral components are distinguished. The first is connected with the fact that a person always experiences some kind of feelings in relation to an object or activity. Its indicators can be: pleasure, satisfaction, the magnitude of the need, assessment of personal significance, satisfaction with the physical I, etc. The second component is associated with the awareness of the properties of the object, understanding of its suitability for meeting needs, as well as with the search and selection of the means necessary to meet the emerging need ... Its indicators can be: conviction in the need to engage in physical culture and sports, awareness of the individual need for exercise; a certain level of knowledge; the desire for knowledge, etc. The behavioral component reflects the motives and goals of the activity, as well as rational ways of satisfying the need. Depending on the activity of the behavioral component, interests can be realized and unfulfilled. The free choice of physical culture and sports activities indicates that a person has a conscious, active interest.

Interests usually arise on the basis of those motives and goals of physical culture and sports activities that are associated with:

- with satisfaction with the process of classes (dynamism, emotionality, novelty, diversity, communication, etc.);
- with the results of classes (acquisition of new knowledge, abilities and skills, mastering various motor actions, testing oneself, improving the result, etc.);
- with the prospect of classes (physical perfection and harmonious development, education of personal qualities, health promotion, improving sports skills, etc.) [13].

If a person does not have specific goals in physical culture and sports activities, then he does not show interest in it.

Relationships set the subject orientation, determine the social and personal significance of physical culture in life. Active-positive, passive-positive, indifferent, passive-negative and active-negative relationships are distinguished. With an active-positive attitude, physical culture and sports interest and purposefulness, deep motivation, clarity of goals, stability of interests, regularity of classes, participation in competitions, activity and initiative in organizing and conducting physical culture and sports events are clearly expressed.

A passive-positive attitude is distinguished by vague motives, ambiguity and ambiguity of goals, amorphousness and instability of interests, episodic participation in physical culture and sports events. An indifferent attitude is indifference and indifference, motivation in this case is contradictory, goals and interests in physical culture and sports activities are absent. A passive-negative attitude is associated with the latent negativism of some people towards physical culture and sports, they have no meaning for such persons. An actively negative attitude manifests itself in open hostility, outright resistance to physical exercises, which for such persons have no value.

Value orientations express the totality of an individual's relationship to physical culture in life and professional activity.

Emotions are the most important component of value orientations, which most deeply characterizes their content and essence. With the help of emotions, the following are expressed: pleasure, satisfaction, the magnitude of the need, an assessment of personal significance, satisfaction with the physical I.; passion (a fast, persistent and strong feeling, for example for sports); affect (a rapidly emerging short-term emotional state caused by a particularly significant stimulus and always violently manifested, for example, when winning). Emotions have the property of contagion, which is very important when practicing physical culture and sports activities.

Volitional efforts regulate the behavior and activities of the individual and in accordance with the goals set, the decisions made. Volitional activity is determined by the strength of the motive: if I really want to achieve the goal, I will show both more intense and longer volitional effort. Volitional effort is directed by reason, moral feeling, moral convictions. Physical culture and sports activity develops volitional qualities: persistence in achieving the goal, which is manifested through patience and perseverance, i.e. striving to achieve a goal that is distant in time, despite the arising obstacles and difficulties; self-control, which is understood as courage, as the ability to complete a task, despite the emerging feeling of fear, fear; restraint (endurance) as the ability to suppress impulsive, ill-considered, emotional reactions; composure (concentration) as the ability to concentrate on the task being performed, despite the arising interferences. Volitional qualities include decisiveness, characterized by the minimum time for making a decision in a situation that is significant for a person, and initiative, which is determined by taking responsibility for the decision.

Thus, in the process of physical education, the impact is carried out not only on the biological basis of the personality, but also on its biosocial integrity. Therefore, it is impossible to judge the physical culture of a person, relying only on the development of her physical capabilities, without taking into account her thoughts, feelings, value orientations, direction and degree of development of interests, needs, beliefs.

### **Physical culture and sports as a means of maintaining and strengthening students' health, their physical and sports improvement**

Owning and actively using a variety of physical exercises, a person improves his physical condition and fitness, physically improves. Physical perfection reflects such a degree of physical capabilities of the individual, her plastic freedom, which allow her to fully realize her essential forces, successfully take part in the types of social and labor activities necessary for society and desirable for her, enhance her adaptive capabilities and growth on this basis of social return. The degree of physical perfection is determined by the extent



to which it provides a solid foundation for further development, to what extent it is «open» to new qualitative changes and creates conditions for the transfer of a personality to a different, more perfect quality.

Physical improvement can be rightfully considered as a dynamic state that characterizes the desire of an individual to holistic development through the chosen kind of sport or physical culture and sports activity. This ensures the choice of means that most fully corresponds to its morpho-functional and socio-psychological characteristics, the disclosure and development of its individuality. That is why physical perfection is not just a desirable quality of a future specialist, but a necessary element of his personality structure.

Physical culture and sports activity, in which students are included, is one of their effective mechanisms for the fusion of public and personal interests, the formation of socially necessary individual needs. Its specific core is relations that develop the physical and spiritual sphere of the individual, enriching it with norms, ideals, value orientations. At the same time, there is a transformation of social experience into personality traits and the transformation of its essential forces into an external result. The holistic nature of such activity makes it a powerful means of enhancing the social activity of an individual [10].

Physical culture of a person manifests itself in three main directions. Firstly, it determines the ability for self-development, reflects the orientation of the individual «towards himself», which is due to his social and spiritual experience, ensures his desire for creative «self-construction», self-improvement. Secondly, physical culture is the basis of an amateur, proactive self-expression of a future specialist, the manifestation of creativity in the use of physical culture means aimed at the subject and the process of his professional work. Thirdly, it reflects the creativity of the individual, aimed at relations arising in the process of physical culture, sports, social and professional activities, i.e. «on others». The richer and wider the circle of personal ties in this activity, the richer the space of its subjective manifestations becomes.

### **Professional orientation of physical education**

The professional orientation of a person's physical culture is the basis that unites all its other components.

The criteria by which one can judge the formation of a person's physical culture are objective and subjective indicators. Based on them, it is possible to identify the essential properties and measure of manifestation of physical culture in activity. These include:

- the degree of formation of the need for physical culture and the ways of its satisfaction;
- intensity of participation in physical culture and sports activity (time spent, regularity);
- the nature of the complexity and the creative level of this activity;
- severity of emotional-volitional and moral manifestations of a personality in physical culture and sports activity (independence, perseverance, purposefulness, self-control, collectivism, patriotism, diligence, responsibility, discipline);
- degree of satisfaction and attitude to the performed activity;
- manifestation of amateur performance, self-organization, self-education, self-education and self-improvement in physical culture;
- level of physical perfection and attitude towards it;
- possession of the means, methods, abilities and skills necessary for physical improvement;

- consistency, depth and flexibility of assimilation of scientific and practical knowledge on physical culture for creative use in the practice of physical culture and sports activity;
- the breadth of the range and the regularity of the use of knowledge, abilities, skills and experience of physical culture and sports activities in the organization of a healthy lifestyle, in educational and professional activities [10, 14].

Thus, the formed physical culture of a person can be judged by how and in what specific form personal attitudes towards physical culture and its values are manifested. A complex system of individual needs, her abilities appears here as a measure of mastering the physical culture of society and a measure of creative self-expression in it.

In accordance with the criteria, a number of levels of manifestation of a person's physical culture can be distinguished.

The pre-nominal level develops spontaneously. The reasons for it lie in the sphere of consciousness in relation to students and are associated with dissatisfaction with the program offered by teachers, the content of classes and extracurricular activities, its semantic and general cultural potential; complicated interpersonal relationships with the teacher. Students have no need for cognitive activity, and knowledge is manifested at the level of familiarity with the educational material. The connection between physical culture and the formation of the personality of a future specialist and the process of his professional training is denied. In the motivational sphere, a negative or indifferent attitude dominates. In the classroom, such students are passive, they reject the sphere of extracurricular activities. Their level of physical ability may vary.

The nominal level is characterized by an indifferent attitude of students to physical culture and by the spontaneous use of its individual means and methods under the influence of classmates, leisure time, emotional impressions from a sports show, television or film information. Knowledge is limited, unsystematic; the meaning of classes is seen only in health promotion, partly in physical development. Practical skills are limited to the simplest elements – morning exercises (occasionally), certain types of hardening, active rest; orientation – personal. Sometimes students of this level can take part in some types of physical culture and sports activities of a reproductive nature at the request of the teacher. The level of health and physical fitness of such students has a wide range. In the postgraduate period, they do not show initiative in taking care of their health and physical condition [1].

The potential level is based on a positively conscious attitude of students to physical culture for the purpose of self-improvement and professional activity. They have the necessary knowledge, convictions, practical skills and abilities that allow them to competently perform a variety of physical culture and sports activities under the control and with the advice of teachers and experienced comrades. Cognitive activity is manifested both in the field of sports performances and in the development of popular science literature.

Self-orientation. They attach great importance to emotional communication and self-expression in the course of classes. They use partial physical self-education, guided by personal motives. They are active in social physical culture only when prompted from outside (teachers, the public, the dean's office). After graduating from the university, they show physical culture and sports activity, only getting into a favourable environment.

The creative level is typical for students who are convinced of the value and the need to use physical culture for the development and realization of personality potential. These students are characterized by a thorough knowledge of physical culture, they possess the skills and abilities of physical self-improvement, organization of a healthy lifestyle, the use of physical culture means for rehabilitation with high neuro-emotional stress and after illnesses; they creatively introduce physical culture into professional activities, into family life. After graduation, they show initiative in many spheres of life.

The boundaries of the selected levels are movable. They indicate the presence of contradictions, the main of which is the discrepancy between the modern requirements for the professional and personal development of the future specialist and his real level. And this is the driving force behind the development of his physical culture.

### **Value orientations and students' attitude to physical culture**

Values are understood as objects, phenomena and their properties that are necessary for society and individuals as means of satisfying needs. They are formed in the process of assimilation by a person of social experience and are reflected in his goals, beliefs, ideals, interests. They reflect the ideas of students about the desired. In the formation of certain values that can satisfy the needs of students, the unity of the physical, mental and social development of the individual is manifested.

In the field of physical culture, values according to the quality criterion can be presented as:

- material (conditions of training, quality of sports equipment, benefits from the community);
- physical (health, physique, motor skills and abilities, physical qualities, physical fitness);
- social and psychological (rest, entertainment, pleasure, hard work, team behaviour skills, a sense of duty, honour, conscience, nobility, means of education and socialization, records, victories, traditions);
- psychic (emotional experiences, character traits, personality traits and qualities, creative inclinations);
- cultural (knowledge, self-affirmation, self-esteem, self-esteem, aesthetic and moral qualities, communication, authority).

The value orientations of students are considered as ways with the help of which objects of physical culture are differentiated according to their importance. In the structure of physical culture and sports activity, value orientations are closely related to its emotional, cognitive and volitional sides, which form the content orientation of the personality. The nature of the direction in the activity itself often depends on what kind of personal meaning the system of certain values has, which determines the effectiveness of the individual's relationship to those objects for which this activity is carried out. Some objects can cause emotional (sensory), others – cognitive, and still others – behavioural activity.

### **Fundamentals of the organization of physical education at a university**

Physical culture at the university performs the following social functions:

- transformative and constructive, which ensures the achievement of the required level of physical development, preparedness and improvement of the individual, strengthening her health, preparing her for professional activity;

- integrative and organizational, characterizing the possibilities of uniting young people into collectives, teams, clubs, organizations, unions for joint physical culture and sports activities:

- projective and creative, which determines the possibilities of physical culture and sports activity, in the process of which models of professional and personal development of a person are created, his creative abilities are stimulated, the processes of self-knowledge, self-affirmation, self-development are carried out, the development of individual abilities is ensured;

- projective and prognostic, allowing to expand the erudition of students in the field of physical culture, actively use knowledge in physical culture and sports activities and correlate this activity with professional intentions;

- value-orientation. In the process of its implementation, professional and personal-value orientations are formed, their use ensures professional self-development and personal self-improvement;

- communicative and regulatory, reflecting the process of cultural behaviour, communication, interaction of participants in physical culture and sports activities, organization of meaningful leisure, influencing collective moods, experiences, satisfaction of socio-ethical and emotional-aesthetic needs, preservation and restoration of mental balance, distraction from smoking, alcohol, substance abuse;

- socialization, in the process of which the individual is included in the system of social relations for the development of socio-cultural experience, the formation of socially valuable qualities [2, 6].

The study of the social functions of physical education at the university will allow a deeper understanding of the content of the academic discipline.

In order to achieve the goal of physical education – to form the physical culture of the individual, it is important to solve the following educational, educational, developmental and recreational tasks:

- to understand the role of physical culture in personality development and preparation for professional activity;

- know the scientific and practical foundations of physical culture and a healthy lifestyle;

- to form motivational-value attitude of students to physical culture, attitude towards a healthy lifestyle, physical self-improvement and self-education, the need for regular physical exercises and sports;

- master the system of practical skills and abilities that ensure the preservation and strengthening of health, mental well-being, development and improvement of psychophysical abilities and personality traits, self-determination in physical culture;

- to provide general and professionally applied physical fitness, which determines the psychophysical readiness of students for a future profession;

- to gain experience in the creative use of physical culture and sports activities to achieve life and professional goals [10, 144].

The obligatory minimum of the discipline «Physical education» includes the following didactic units, the development of which is provided for by the subject of theoretical, practical and control educational material:

- physical culture in general cultural and professional training of students;

- socio-biological foundations of physical culture;
- the basics of a healthy lifestyle and lifestyle;
- health-improving systems and sports (theory, methodology and practice);
- professionally applied physical training of students.

The theoretical material forms the worldview system of scientific and practical knowledge and the attitude of students to physical culture. This knowledge is necessary in order to understand the natural and social processes of the functioning of the physical culture of society and the individual, to be able to use them creatively for professional and personal development, self-improvement, in order to organize a healthy lifestyle when performing educational, professional and socio-cultural activities. The content of the required lectures is presented in this tutorial.

The practical section of the educational material consists of two subsections: methodical and practical and educational and training. The first subsection provides the operational mastery of the methods and ways of physical culture and sports activities to achieve the individual's educational, professional and life goals.

Approximate topics for classes may include:

- methodology for drawing up individual programs of physical self-education;
- methodological foundations of classes with a health-improving, recreational and restorative orientation;
- basics of self-massage technique;
- method of corrective gymnastics for the eyes;
- mastering the methods of assessing and correcting posture and physique;
- methods of self-control of the state of health, physical development and others, correlated with the content of the relevant topics of the lectures [5, 368].

An important condition for the consolidation and improvement of these methods is repeated reproduction in the conditions of training sessions, in extra-curricular physical culture and sports activities, in everyday life, on vacation.

Mastering the second educational and training subsection helps to gain experience in creative practical activity, to develop amateur performance in physical culture and sports. The content of the lessons is based on the wide use of knowledge and skills in applying the means of physical culture, using sports and professionally applied physical training to acquire individual and collective experience of physical culture and sports activity. On them, students learn to regulate their physical activity, maintain the required level of physical and functional readiness during the period of study, acquire the experience of improving to correct individual physical development, learn to use physical culture means for organizing active recreation, preventing general and occupational diseases, preventing injuries, mastering the means professionally applied physical training. In the process of classes, conditions are created for enhancing the cognitive activity of students in the field of physical culture, for the manifestation of their social and creative activity in propaganda, instructor, and judicial activities.

The control section of the classes provides operational, current and final information about the degree and quality of mastering theoretical and methodological knowledge-skills, about the state and dynamics of physical development, physical and professional-applied readiness of students. Operational control creates information about the progress of a

specific section, type of educational work. The current one allows you to assess the degree of mastering the section, topic, type of educational work. The final control (test) reveals the level of the student's formed physical culture and self-determination in it by means of a comprehensive check.

For practical training, students are divided into educational departments: main, special. Distribution is carried out at the beginning of the school year after a medical examination, taking into account the state of health, gender, physical development, physical and sports fitness, interests. Students who have not passed a medical examination are not allowed to practical training sessions.

Those who are assigned to the main and preparatory medical groups are enrolled in the main department. Students assigned to a special medical group are enrolled in a special educational department, taking into account the level of their functional state, gender.

Those who, for health reasons, are exempted from practical classes for a long time, are enrolled in a special educational department to master the available sections of the program.

When carrying out tests, students who are exempted from practical classes for a long period perform written thematic test work related to the nature of their disease and pass the test for the theoretical section of the program [12].

In the physical education of students, various forms of educational and extracurricular activities are used throughout the entire period of study at the university.

Training sessions are conducted in the form of:

- theoretical, practical, control;
- elective methodological-practical and educational-training sessions;
- individual and individual-group additional classes or consultations;
- self-study on assignment and under the supervision of a teacher [4, 9].

Extracurricular activities are organized in the form of:

- performing physical exercises and recreational activities during the school day;
- classes in sports clubs, sections, interest groups;
- amateur physical exercise, sports, tourism;
- mass recreational, physical culture and sports events [15].

## REFERENCES

1. Карабанов Є., Єфремов А., Керімов А., Лічний Є. Фізична культура як складова здорового способу життя. *Формування стратегії міжнародної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології: тези міжнародної науково-практичної конференції (13-14 вересня 2018 р., м. Мелітополь)*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 109–112.

2. Котова О., Лях Н., Асланова В. Актуальні питання фізичного виховання та покращення фізичних здібностей студентської молоді. *Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології: тези Міжнар. наук.-практ. конф.(13- 14 вересня 2018 р.)*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 123–127.

3. Котова О.В., Непша О.В., Попазов О.О. Ставлення студентів до фізичної культури і спорту як способу формування здорового способу життя. *Актуальные научные*

*исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вып. 1 (45). Ч. 5. С. 51–56.

4. Котова О.В., Сергеев В.В. Формування культури здоров'я у студентів вищих навчальних закладів в умовах навчально-виховного процесу. *Збірник статей, тез і доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація»*. Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2018. С. 141–142.

5. Купреєнко М.В., Непша О.В. Самоконтроль студентів під час занять фізичною культурою і спортом на секційних заняттях. *Матеріали XXVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»*: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 27. С. 368–369.

6. Купреєнко М.В., Непша О.В. Використання фізкультурно-оздоровчих технологій в оптимізації рухової активності студентської молоді. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів II-ої Міжнародної науково-практичної конференції*. Баку –Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 433–435.

7. Купреєнко М.В., Ребар І.В., Ушаков В.С. Мотиваційно-ціннісне ставлення студенток педагогічного університету до занять з фізичного виховання. *Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Філософські обрії сьогодення» 19 листопада 2020 р.* Херсон: ХДАЕУ, 2020. С. 138–139.

8. Майдебуря О.Г., Суханова Г.П. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до занять фізичною культурою і спортом. *Матеріали XXXVI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» // Збірник наукових праць*. Переяслав, 2021. С. 149–152.

9. Непша О.В., Купреєнко М.В., Ушаков В.С. Вікові особливості студентів спеціальностей вищих навчальних закладів на заняттях фізичною культурою. *Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 16 травня 2016 р.*: зб. наук. праць. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького. С. 226–229.

10. Непша О.В., Купреєнко М.В., Ушаков В.С. Формування фізичної культури особистості студентів педагогічних закладів вищих освіти. *Наукове сьогодення: стан та перспективи регіональних досліджень: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 19 травня 2021 р.)*. Мелітополь: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2021. С. 140–143.

11. Непша О. В., Суханова Г.П. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою. *Фізичне та спортивне виховання у вищих навчальних закладах: тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 13-15 жовтня 2017 р.* Запоріжжя: ЗНТУЮ 2017. С. 30–33.

12. Непша О.В., Сханова Г.П. Значення фізичної культури для студентів, що займаються у спеціальних медичних групах. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20-21 квітня 2017 року): збірник тез*. Бердянськ: БДПУ, 2017. С. 307–309.

13. Плачинда Т.С. Формування мотивації до фізкультурної діяльності у студентської молоді як умова позитивного ставлення до занять фізичною культурою. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2005. № 8. С. 308–312.

14. Суханова Г.П., Ушаков В.С. Фізична культура і спорт як феномен розвитку особистості в сучасному суспільстві. *Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології: тези міжнар. наук.-практ. конф. (13-14 вересня 2018 р.)*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 198–201.

15. Суханова Г., Купреєнко М., Іваненко В. Форми фізичної рекреації як підґрунтя формування здорового стилю життя студентської молоді. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том V: Динаміка наукових та освітніх досліджень в умовах пандемії / Наукова редакція: [Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2021. С. 246–259.



## **РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ФАКТОР ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В НІМЕЧЧИНІ**

*Europeans are increasingly focusing on spiritual and moral education and then on the involvement of the church in the educational process. Even though the Church is separated from the state, this does not prevent cooperation on major social issues. And it is a good example, which makes it possible to get rid of the Soviet stereotype of «opium for the people», to find ways to improve human dignity and to pay attention to the role of Christian values in society. Andrey Sheptytsky, the great pastor and leader of the Ukrainian people of the last century, wrote a golden verdict in his handbook on nation-building and development in Ukraine, How to Build Indigenous Homes: «There is no more educational force in Christian nations than the power of the Church. This is how she educates the nations, she instills into the soul of the child those Christian virtues which will make of her a good patriot and a wise citizen».*

У німецьких католицьких школах є велика частка дітей різних конфесій, у тому числі нехристиян або неконфесійних. Школа більш-менш регулярно організовує професійну та духовну підготовку вчителів, співпрацює з батьками, щоб допомогти їм у вихованні дітей. Наприклад, німецький досвід показує, що так звана «школа батьків і дітей» була створена для того, щоб навчити сім'ї бути хорошими піклувальниками своїх дітей [13]. Основними чинниками католицького шкільного життя постають соціальний аспект (людська гідність) та здатність забезпечити якісну освіту та християнське виховання дітям різних соціальних категорій. Так, німецькі школи показують частину суспільства, вони навчають різних дітей, а не обраних. Навчальні заклади особливо працюють зі складними сім'ями, а шкільні програми, які охоплюють велику кількість предметів мистецтва, допомагають дітям розвиватися та долати труднощі [12].

Кожна школа також має свою філософію освіти. Наприклад, Німеччина розробляє КЕСС-концепцію (освіта через співпрацю, заохочення, соціалізацію та контекстуалізацію). Заохочення учнів брати участь у різних молодіжних християнських організаціях та розвивати їхні м'які навички (соціальні навички) допомагає сформувати відповідально-го християнина та зрілого члена суспільства.

У більшості шкільних політик пріоритетом є можливість бачити та вказувати на хорошу роботу у співпраці з вчителями чи учнями. У європейських християнських школах співпраця між адміністрацією та вчителями ґрунтується на так званій «етиці турботи» – культурі, яка визнає вчителів, коли вони відчують, що їх приймають, люблять і поважають у колективі. Якщо виникають труднощі, вони розглядають і обговорюють, як їх вирішити.

Постійна і ретельна підготовка вчителів є прерогативою будь-якої християнської школи в Європі. Для деяких шкіл характерна спеціальна особа, яка відповідає за паралельні класи, особливо в кожному класі є спеціальна відповідальна особа, а в де-

яких школах є душпастирський відділ зі священниками, психологами та соціальними працівниками різних конфесій [12].

Розвиток плюралізму та посилення секуляризму визначає релігійну ситуацію в Німеччині. 55% населення Німеччини належить до однієї з двох основних християнських конфесій, організованих у 27 католицьких єпархій та Німецькій єпископській конференції, а також до Церкви євангельської землі та Німецької євангельської церкви як єдиної організації [19]. Католицька церква налічує майже 24,6 мільйона членів у 11 500 єпархій і належить до загальної римо-католицької церкви на чолі з Папою Римським. Євангельська церква Німеччини (ECN) – це коаліція 20 незалежних лютеранських, реформованих та євангельських земельних церков з об'єднаними релігіями. Вони мають майже 23 мільйони членів, більшість з яких є євангельськими християнами. Майже 36% населення не належить до жодної конфесії. Через старіння віруючих та велику кількість людей, що залишають церковну громаду, кількість віруючих у християнській церкві зменшується [1].

Католицькі школи також проводять грандіозні богослужіння на різних фестивалях. Всі учні повинні ходити на сповідь і причастя 3-4 рази на рік, а вчителі повинні супроводжувати їх до церкви або відвідувати шкільні служби. Хоча шкільні служби були заборонені Міністерством культур, шкільні служби продовжували проводитися в більшості районів. Діти католиків і протестантів звільняються від школи під час суто релігійних свят. У католиків більше релігійних свят, але коли католицькі діти відвідують протестантські школи, вони звільняються від занять лише під час служби [7, 62].

Пруські коледжі та університети чітко прописують у навчальній програмі цього аспекту, що на уроках релігії діти повинні опанувати певні навчальні матеріали, але це має бути лише засобом оволодіння найвищою сакральною цінністю. Вища єпископська конференція Баварії також вирішила, що релігійну освіту у вищих навчальних закладах не має керувати знання, а має керуватися релігійним аспектом віри. Це означає, що студенти особисто звертаються до Христа і розуміють, що Христос – Спаситель. Більшість педагогів однотайно підтримують збереження релігії як незмінної частини різних шкільних програм, оскільки вважають, що засвоєння релігійних цінностей сприяє усвідомленню учнями моральних цінностей і формує благодійний характер [7, 63].

Конфесійні приватні школи також повинні відповідати національним стандартам освіти. Однак, аналіз євангельських та католицьких шкільних програм показує, що у приватних євангельських державних школах час, який витрачається на вивчення релігії, не зменшився. Релігійні предмети, такі як релігійні курси, біблійна історія та деталі тлумачення, зазвичай викладаються як перший урок, підкреслюючи пріоритетність цих предметів у християнських школах. Крім того, учні також брали участь у необхідних позакласних заходах, таких як релігійні дискусії, відвідування пацієнтів, участь у службах місцевих релігійних груп та організація шкільних служб [8, 29].

Євангельські школи, які надають початкову та молодшу середню шкільну освіту, намагаються досягти подвійної освітньої мети: протистояти освіті та світському впливу в суспільстві та готують якомога більше свідомих членів євангельської церкви, включаючи церковних пасторів та місіонерів. Євангельські школи трактують релігійну освіту як основне виховне ядро, власне, як і державні школи. Але ця подібність більш формальна, оскільки в державних школах увага зосереджена на катехизі, тоді як у приват-

них школах робиться акцент на внутрішньому трансцендентному знанні. В історичних документах ми знаходимо, що створення євангельських шкіл «повинно бути побудоване на вченні апостолів і пророків, з Ісусом Христом як наріжним каменем, і вирощування учнів у душі Ісуса Христа» [18]. Учителям наголошували на тому, що учні не повинні бути переважані світськими знаннями, а зосередитись на знаннях Всевишнього. Також було оголошено, що євангельські школи відкриті для віруючих усіх релігій, але в основному відвідують діти протестантських конфесій. Прикладами організації навчального процесу євангельської школи є Зінцендорфська братська школа та Інститут Августа-Германа Франка, створені на початку XVIII століття. Освітні ідеали регулюють набуття християнського характеру. Ісус Христос вважається прикладом для наслідування, а тому вказувалося на необхідність набути його внутрішніх якостей, таких як самовладання, слухняність, вдячність, доброта, старанність та готовність допомагати іншим. Згідно з принципом Лютера «спасіння через віру» («sola fide»), учні повинні реалізовуватися шляхом самопізнання доктринальних таїнств [8, 30].

Католицькі школи спираються на досягнення католицької педагогіки в процесі організації освіти, особливо Папи. Як зазначав Гегенмюлер (Gägenmüller), католицька педагогіка вперше і востаннє базувалася не на універсальних, міжконфесійних християнських засадах, а на принципах католицької теології, яка ґрунтувалася на істині та безпомилкових припущеннях Католицької Церкви.

Незважаючи на те, що католицькі педагоги говорили про загальне християнське виховання та християнські цінності загалом, зокрема виховання дитини до образу Божого, значення особистості Ісуса Христа, втілення Бога у Христі, надане ними вчення розрізняло поняття християнської теології та католицьку теологію, на що однозначно вказують зокрема католицькі педагоги Едельберт Курц (Edelbert Kurz) та Гьоттлер (Göttler). Католицький педагог XIX ст. Бернберг (Bernberg) зокрема вказує на те, що тільки у католицькій педагогіці можна знайти єдино істинні та правильні принципи виховання та навчання, а Едельберт Курц (Edelbert Kurz) у своїй праці «Про релігійне становище сучасності» («Zur religiösen Lage der Gegenwart») зазначає, що приєднання до Христа є одночасно й приєднанням до католицької церкви. Така претензія на абсолютний авторитет католицької церкви є характерною і у сфері католицької педагогіки, яка з боку католицьких педагогів визнавалася єдино істинною [8, 31].

На межі XIX – XX ст. католицька церква спиралася у її вченні на аристотельсько-схоластичну філософію і розцінює людину відповідно до її належності до певної релігійної організації, із якої виходить уся істина і яка має претензію на винятковість. На думку дослідника Й. Гьотлера (J. Göttler), філософське підґрунтя вчення Аристотеля і Фоми Аквінського є і лишається для католицької церкви тією життєво важливою артерією, яка проходить через усю шкільну освіту і забезпечує єдність науки, заняття і організації [7, 32].

На період 70-х рр. XIX століття до підручників, що застосовували на заняттях з релігії, висували певні критерії:

- 1) підручники повинні бути укладені таким чином, щоб їх можна застосовувати не тільки у старших класах, а й у середніх;
- 2) християнська істина повинна подаватися в підручниках з позитивного боку;

3) використання спеціальної збірки духовних пісень було не обов'язковим, дозволялося застосовувати звичайні церковні піснеспівники;

4) підручники повинні бути змістовними, містити інформацію про Біблійну історію та навчати віри, водночас бути позбавлені теологічної зарозумілості;

5) підручники повинні бути наявні у вільному продажу, мати помірну ціну, бути надруковані легким для читання шрифтом і на якісному папері [7, 64].

Найпопулярнішими авторами підручників для викладання релігії у школах були Г. Гальфман (H. Halfmann), Й. Кьостер (J. Köster), Г. Маркс (H. Marx), Г. Тентер (H. Tenter). Як позитивні й нові тенденції середини XIX століття варто відзначити те, що матеріал у підручниках подано відповідно до віку учнів і їхнього психологічного й розумового розвитку. Позитивним явищем при викладанні релігії у вищих школах варто зазначити той факт, що учителі шкіл могли бути співавторами навчальних планів, і наприкінці доби Кайзерського рейху їм вдалося досягти значних змін у навчальних планах занять з релігії у школах.

Викладання Біблійної історії в школах Німеччини доби Кайзерського рейху здійснювалося за двома основними теоріями. Перша теорія мала назву «концентричних кіл» і полягала в тому, що в молодших класах шкіл учитель подавав найпростіші Біблійні історії та супроводжував їх короткими доступними для віку дітей коментарями. У старших класах діти вивчали, по суті, той самий матеріал, але коментарі вчителя повинні були мати прикладний, практичний характер, тобто діти повинні були усвідомити, яким чином наданий їм матеріал можна застосувати в їхньому житті та принести користь суспільству. Як негативне явище такої методики можна вважати повторювання матеріалу й, відповідно, втрату учнями інтересу до навчання у старших класах. До того ж, набуті знання та уявлення про певні релігійні істини в молодшому шкільному віці було важко змінити у свідомості дітей, власне, як і досягти їхнього глибшого розуміння [18].

Інша теорія – культурно-історичного розвитку. Представником цієї теорії був прихильник і продовжувач педагогічних ідей Гербарта Туіскон Ціллер (Tuiskon Ziller). Дільність Т. Ціллера була високо оцінена іншим видатним педагогом В. Райном, який вважав, що усі сучасні роботи про значення навчального плану та опрацювання навчального матеріалу беруть початок від Гербарта та Ціллера. Основною ідеєю при викладанні релігії була залежність розвитку здібностей людства загалом від розвитку окремої дитини. Відтак, і з релігії дитина повинна від самого початку отримувати знання відповідні її віку, а теми, запропоновані на заняттях, повинні мати чітку послідовність [7, 64].

Позитивним аспектом навчання за цим планом є те, що навчальні матеріали не повторюються, а подаються на основі психологічного розвитку дитини. Проте слід зазначити, що такі курси піддавалися широкій критиці, оскільки діти отримують знання про життя та діяльність Ісуса Христа лише у сьомому класі школи, який насправді мав би бути центром християнського навчання. релігія. Незважаючи на відсутність одностайної підтримки в німецькому суспільстві, слід зазначити, що найбільшою перевагою є твердження про необхідність представлення біблійних матеріалів на релігійних курсах відповідно до віку дитини.

Питанню освіти в Німеччині приділяється величезна увага. Побудова всієї системи дозволяє абсолютно кожному обирати школи, університети, спеціальності та спеціа-

льності відповідно до своїх уподобань, нахилів та здібностей. Саме цей стан лежить в основі інновацій в університетській освіті. Так, вступ до німецьких шкіл у 2020 році давав можливість здобувати знання у самому інтелектуальному серці Європи. Німецькі школи вважаються важливим етапом у всьому процесі. Весь процес навчання, який переживає німецька молодь у перші роки життя, має чітку триступеневу структуру, яка у світовій класичній практиці розглядається як: початкова стадія; середня; вища. Навчальні заклади всіх рівнів поділяються на приватні та державні. Хоча частка перших не дуже велика – лише 2 % від загальної кількості. Невідвідування уроків може призвести до того, що правопорушники будуть спілкуватися з представниками поліції, а не просто розглядом на рівні школи. Управління навчальним процесом покладається на відповідні департаменти кожного регіону. Сфера їхньої відповідальності включає визначення всіх складових, які складають шкільну систему: затвердження підручника; розробка навчальних планів; планування внутрішнього графіку роботи школи. Місцевий закон про освіту був прийнятий повністю відповідно до федеральних законів, унікальних для країни. У Німеччині дошкільна освіта не є обов'язковою і тому не є частиною загальної системи. Дитячі садки в основному представлені приватними установами і більше зосереджені на організації дозвілля дітей, а не на школі. Відвідування дитячого садка зазвичай можна проводити лише в другій половині дня. Решту часу діти перебувають під опікою батьків. Німецький «Kindergarten» – це місце, де всі зусилля вихователів спрямовані на розвиток образного і послідовного мислення у своїх вихованців, основ музичного сприйняття, фізичних здібностей. Тут найменші члени товариства малюють, співають, вирішують логічні завдання, вчать вербальній комунікації та ораторському мистецтву, поки, щоправда, на рівні правильного вираження думок. Навчання грамоті не входить у завдання викладачів на цьому етапі. Ключовим критерієм готовності дитини до переходу на наступну сходинку німецька школа визначає не вміння рахувати, писати та читати, а соціальну зрілість, яка відповідає віку. Якщо дитина не досягла потрібного рівня розвитку, надолужити згаяне може в пришкільних дитячих садах (Schulkindergärten) або в класах, що передують школі (Vorklassen) [15].

Наступний етап – середня освіта. Вік, коли діти в Німеччині йдуть у школу, становить 6 років. Перші пару років навчання їх чекають комплексні предмети, а от оцінки вони починають отримувати не раніше третього класу. Шкільні заклади в більшості своїй державні. На частку приватних припадає всього 5 %. Вчителі останнього курсу початкової школи будуть рекомендувати батькам напрямок, над яким їм необхідно працювати у старшій школі, виходячи з оцінок та здібностей учнів. На цьому етапі учні повинні подолати два етапи: навчання до 10 класу та до 11-13 класів [13].

У Німеччині є кілька типів шкіл для навчання першого ступеня: базові, реальні, фізичні та загальні. Останній є поєднанням середньої та реальної школи. Підходить для дітей, які ще не визначилися з напрямком свого майбутнього навчання і не впевнені у своїх уподобаннях. Другий етап середньої школи вважається закінченим лише після закінчення середньої школи, тобто в 11-12 класах. Мета 13-го класу – після складання іспиту скласти іспит і за отриманим балом вступити до ЗВО. Тому для здобуття середньої освіти, якщо немає наміру вступати до ЗВО, можна навчатися в різних типах професійних шкіл. Тут діти отримують не лише диплом про освоєної спеціальності,

але й атестат, який підтверджує закінчення шкільного установи відповідного профілю. Завершення початкового етапу знаменує для батьків і дитини прийняття важливого рішення. Ті, хто отримують рекомендації для вступу в гімназію, вирушають продовжувати навчання там, іншим надається можливість вибрати один з наступних варіантів: основна школа в Німеччині, реальна. Ці різновиди школи мають більш просту програму. По закінченні видається довідка про те, що учень завершив цей етап. Але ось вступити в Oberschule (вищу школу) учень з нею не зможе. Для цього доводиться продовжити навчання. Незалежно від того, буде вчитися дитина в приватній чи державній школі, пансіонного або звичайного типу, питання тривалості навчання в школах Німеччини залежатиме від багатьох індивідуальних факторів. Так, відвідувати Hauptschule (основну школу) доведеться тим, хто отримав найнижчі оцінки в початковій. Після її закінчення є два шляхи: влаштуватися на роботу за фахом з оплатою праці нижче середнього рівня; продовжити навчання в ремісничому училищі – Berufsschule. Більш здібні діти, чий рівень знань по закінченні початкового етапу був оцінений як середній, можуть вступити у реальну школу (5-10 класи). Тут вони зможуть отримати знання виходячи з професії, яку планують вибрати. Після того, як їм буде видано атестат зрілості, вони можуть перейти в старші класи. Подальша кар'єра, однак, для них можлива і в Fachoberschule – профтехнічному училищі. Тут їм гарантований диплом вже в конкретній професії. До основних предметів на цьому рівні навчання належать:

- німецька мова та іноземна мова;
- суспільні науки,;
- природничі науки;
- музика;
- математика;
- фізкультура, спорт;
- релігія;
- мистецтво [13].

Відповідно до Основного закону Німеччини, релігійне навчання в національних школах гарантується державою. Однак, оскільки Німеччина є федеративною республікою, освіта є обов'язком кожної держави, а релігійна освіта тут організована по-різному. У більшості федеральних земель німецькі студенти вивчають основи своїх переконань. Зазвичай вибір обмежується двома напрямками – католицьким і протестантським, так як жителі Німеччини – переважно християни. Студенти можуть вирішити, яку релігію вони хочуть вивчати, лише після того, як їм виповниться 14 років. Це релігійне питання вирішують їхні батьки. Для атеїстичних дітей або студентів з ісламських, юдаїстських, буддистських або православних сімей вони мають право відмовитися від релігійних курсів та обрати теми, які не належать до конфесій. Наприклад, у Гамбурзі – це етика, у Північному Рейні-Вестфалії – філософія [3].

На думку низки експертів, така схема викладання релігії, а саме вона діє в більшості шкіл ФРН, вже не відповідає демографічним викликам сучасного німецького суспільства. Професор з педагогіки Боннського університету Фолькер Ладентін (Volker Ladenthin) загалом виступає проти поділу учнів під час уроку релігії за ознакою віро-

сповідання. На його переконання, школа не може виховати в людині ті чи інші цінності. Школа може лише показати наявність різних цінностей тієї чи іншої культури і допомогти учням сформуванню власної думки. В якості альтернативи нинішній схемі експерт пропонує модель спільного уроку релігії або етики, на якому представники різних конфесій можуть дискутувати про спільні цінності, вчитися терпимого й шанобливого ставлення один до одного. Втім, представники християнських церков наполягають на збереженні існуючої моделі викладання релігії в німецьких школах. Християнська церква бере участь у складанні програми і підготовці вчителів. Голова ради Євангелічної церкви Німеччини єпископ Вольфганг Хубер (Wolfgang Huber) не згоден з твердженням, що під час уроків релігії створюються релігійні гетто [14].

Найскладнішою проблемою в Німеччині є питання викладання ісламу в школах. У Німеччині наразі немає жодної мусульманської організації, яка могла б делегувати такі обов'язки німецькій владі. На федеральному або державному рівні політики наполягають на тому, щоб шкільні ісламські курси викладалися німецькою мовою. Влада розуміє, що релігійна опіка дітей із мусульманських сімей повністю покладена на імамів і вони не можуть здійснювати державний нагляд. Все ще існує небезпека вплинути на мислення дітей радикальних ісламістів, які відкидають німецький демократичний суспільний лад і закон. Основи ісламу викладаються лише факультативним або експериментальним способом у деяких державних школах країни [14].

По-своєму було вирішено проблему в Берліні, що має статус федеральної землі. У 2006 році органи місцевого самоврядування або Сенат, включаючи соціал-демократів і ліву партію, запровадили нову тему, а саме мораль. Воно знайомить дітей з будь-якими моральними цінностями та філософією, які не можна вірити. Студенти повинні пройти ці курси. Навпаки, Божий закон надається берлінським школярам за бажанням. Грегор Гізі, колишній лідер комуністів і лівих партій у Бундестазі, підтримує цю модель навчання дітей та молоді моральним і духовним цінностям, оскільки в німецькій столиці налічується понад 200 різних громад. За словами Г. Гізі, берлінська модель є найсучаснішою моделлю Німеччини. Крім того, студенти також вивчають основи філософії [15]. Однак, ані представники католицької церкви та євангельської церкви, ані представники єврейської громади не є ісламськими столичними організаціями за берлінською моделлю. У квітні 2009 р. проведено референдум, в якому «релігія» визнавалась обов'язковим суб'єктом, але пропозиція зазнала невдачі [3].

Релігійна освіта є одним із основних принципів релігійної свободи. Право викладання релігії в країнах Західної Європи включає право засновувати приватні школи, підконтрольні тій чи іншій церкві, і право викладати релігію в державних школах. Слід зазначити, що право викладати релігію закріплено в Конституції Німеччини, як і право засновувати приватні школи. Тому свобода релігійного вчення підтверджується ст. Стаття 2 Першого протоколу до Європейської конвенції з прав людини [5, 75].

Європейські держави прирівнюють релігійні школи до публічних у Німеччині. Однак урівнювання публічних і релігійних шкіл та релігійних шкіл не лише надає останнім права, але й наділяє їх обов'язками. Це може включати обмеження кількості студентів, обіцянку поважати релігійні переконання всіх студентів, безкоштовне навчання або прийом на роботу запропонованих владою вчителів. Звісно, питання фінансування релігійних шкіл – одне з найскладніших. Як правило, у більшості західноєвропейських

країн, якщо церковна школа набуває державного статусу, такі кошти включають заробітну плату працівників та витрати на підручники. Водночас держава вважає, що зобов'язана поважати вибір батьків – яку освіту вони хочуть дати своїм дітям [5, 78].

Проте державні кошти обмежені. Тому в Німеччині Конституційний суд постановив, що субсидії слід надавати лише тоді, коли фінансовий стан школи перебуває під загрозою, а це неможливо без втручання держави. У той же час у Німеччині заборонено дискримінувати приватні школи лише тому, що їхні курси та методи відрізняються від курсів та методів у країні. Ще одна гостра проблема – викладачі та співробітники релігійних шкіл. В принципі, ці школи самі повинні встановлювати стандарти для вчителів. Однак, якщо церковні школи прирівнюються до державних, держава також має право брати участь у цьому процесі. Наприклад, навчання в приватних школах не повинно ставити під сумнів права і свободи вчителів, у тому числі свободу віросповідання. При цьому вчителі зобов'язані поважати релігійний характер своїх робочих шкіл. Проте, якщо викладання повністю протилежне або вороже шкільній ідеології, це може стати причиною для вчителів залишити роботу. Але звільнення не може ґрунтуватися лише на переконаннях викладача.

Релігія викладається в державних школах європейських країн і не пов'язана безпосередньо зі шкільною програмою, або в багатьох випадках є частиною навчальної програми. Майже у всіх країнах Західної Європи, у тому числі в Німеччині, релігійне навчання розглядається як стандартизована шкільна програма, а параметри її викладання приблизно такі ж, як і інші предмети. Вчителі релігії є членами педколективу, і власті беруть на себе всі витрати, пов'язані з їхнім утриманням. Проте в деяких країнах вона дещо відрізняється від загальної модельної системи [13].

У Німеччині релігійна доктрина не є нейтральним порівнянням релігійної доктрини – це виклад доктрини певної церкви чи релігійної групи (у більшості випадків – католицької чи євангельсько-лютеранської церкви). Оскільки в регіоні існують різні форми співпраці між різними країнами, країнами та церквами, тут вводяться різні системи оцінки успіху релігійних досліджень та важливості загальних тем [9].

Статус релігійних вчителів сильно відрізняється від школи до школи. Хоча релігійна освіта не є обов'язковою, відвідування школи не може бути обов'язковим, залежно від позиції батьків та учнів. Право вчитися чи не вивчати релігію є основним принципом релігійної свободи, що реалізує застосування відповідних форм релігійної освіти. У релігійному вченні необхідно враховувати принцип релігійного плюралізму. Викладаючи релігію, звичайні школи повинні звернути увагу на створення подібних умов для віруючих інших релігій. Однак, у багатьох випадках ця гарантія рівності стосується лише визнаних церков [7]. Звичайно, принцип рівності слід застосовувати до невіруючих або людей, які з різних причин незадоволені діючим планом релігійного вчення.

Окрім власне релігійної програми, західноєвропейські школи також мають певні проблеми, пов'язані з релігійними переконаннями учнів чи батьків. Особливо можливість/неможливість поставити хрест у класі. З цього приводу було багато судових прецедентів. У 1995 році німецький суд постановив, що, оскільки символ хреста не може бути зведений до загального символу західної культури, розміщення його в класі порушує релігійні та ідеологічні принципи державних шкіл [5, 84]. Суд також зазначив, що оскільки студенти, які належать до релігійних груп, не називають розп'яття релігій-



ним символом (як ми всі знаємо, у Німеччині є дві приблизно рівні групи – протестанти та католики), вони не можуть уникнути появи в кімнаті з хреста, що порушує їхню релігійну свободу. Але такі рецепти є не скрізь у Західній Європі. Деякі проблеми виникають на шкільних молитовних зборах [3].

Інший тип проблем пов'язаний із одяганням учнів та студентів на релігійні знаки або їх відмовою відвідувати певні уроки чи заняття у релігійно визначені вихідні. Що стосується відмови відвідувати заняття через релігійні переконання, то мусульманські студенти в принципі можуть бути без проблем звільнені від змішаних уроків плавання [10].

Підхід німецького суспільства до вирішення цих проблем виражається в тому, що освіта відіграє важливу роль у європейському суспільстві, створюючи нові знання та сприяючи інноваціям. ЄС допомагає навчальним закладам у їхніх зусиллях з модернізації, пропонуючи нові курси та покращуючи управління. Проте можливості європейської освіти використовуються далеко не повною мірою. Серед них, зокрема, виступає питання актуальності та сучасності предметів, а кількість молоді, яка вступає до університету, є недостатньою. Така ситуація спонукає навчальні заклади шукати шляхи створення кращих умов для своєї діяльності [12, 112].

Європейська комісія визначає основні питання в галузі освіти, враховуючи нову ситуацію в Європі та її перспективи; визначає тенденції, загальні напрями розвитку та пріоритети освітньої політики держав-членів ЄС; шляхом обміну інформацією, поширення нових ідей та пошук кращих рішень нагальних питань. Рішення полягає у налагодженні діалогу європейського масштабу між керівниками країн, неурядовими організаціями та навчальними закладами у сфері освіти. Особливу увагу приділяти вищій освіті, сприяти взаємному проникненню культур, порівнювати міжнародне визнання кваліфікацій для розширення мобільності та перспектив працевлаштування випускників вищих навчальних закладів. З політичної точки зору Болонський процес розглядається як феномен «політичної конвергенції», оскільки політичні суб'єкти незалежних країн свідомо вирішують примиритися та пристосуватися один до одного, і рішення, розроблене суверенітетом, буде докорінно змінено. Болонський процес має три основні цілі: сприяння мобільності, забезпечення конкурентоспроможності та зайнятості. Він заснував Європейський простір вищої освіти і суттєво змінив освітній ландшафт в континентальній Європі [18].

Через демократизацію європейського суспільства та посилення автономії університетів нагляд за закладами вищої освіти ослаб. Політика вищої освіти визначається суспільством знань, оптимальним використанням гуманітарних ресурсів, стратегією навчання впродовж життя, тому навчання є не лише аспектом освіти та навчання, а й основним принципом зв'язку між попиту і пропозицією в Україні. весь процес навчання. Найважливішими цілями діяльності ЄС у сфері вищої освіти є такі:

- Розвиток європейської освіти;
- Сприяти мобільності студентів і викладачів;
- Підтримка співпраці між навчальними закладами;
- Розширення обміну інформацією та досвідом про спільні проблеми в рамках систем вищої освіти держав-членів ЄС і сприяння розвитку дистанційного навчання [12, 114].

Гармонізації національних освітніх систем, виробленню механізмів, що полегшують обмін учнями, студентами, викладачами, спеціалістами в умовах глобалізації,

взаємного визнання документів про університетську освіту та наукові ступені сприяють Міжнародна та Європейська системи кваліфікацій освіти. Провідну роль у здійсненні політики вищої освіти відіграють відповідні міністерства, агентства із забезпечення якості, вищі навчальні заклади, ректорські конференції та інші установи й організації, які розробляють проекти законодавчих актів, займаються різними напрямками освітньої діяльності та її організаційного і фінансового забезпечення. Таким чином, у країнах Європейського союзу створена система державних і недержавних органів та громадських організацій, які уможливають публічне регулювання сфери вищої освіти. Умовою реалізації місії вищого навчального закладу та правовою основою визначення його місця і ролі в суспільстві, діяльності, взаємин з органами влади та громадськими організаціями виступає університетська автономія. Університети несуть відповідальність перед суспільством, яке також має відповідальність перед вищими навчальними закладами, які не можуть функціонувати без належної підтримки. За цих умов можна говорити не лише про інституційну автономію ЗВО, а й про персональну відповідальність науково-педагогічних працівників та студентів [11].

У результаті розширення автономії і самоуправління, зменшення втручання держави у справи університетів, впливу ринкових механізмів та елементів конкурентності модернізується фінансування вищих навчальних закладів. На зміну закритих бюджетів в усі федеральні землі Німеччини прийшло формування бюджету, що залежить від успішної діяльності на основі певних індикаторів. На зміну камералістському роздрібненому бюджету прийшли гнучкі комерційні повні бюджети, більш прозорі та орієнтовані на досягнення певного результату [16]. При цьому в бюджетах ЗВО державні кошти займають усе менше місця, оскільки залучаються додаткові джерела фінансування, приватні кошти через різні фонди, стипендії тощо. Стратегії і конкретні заходи вищих навчальних заходів Європи дедалі більше впливають на суспільний і економічний розвиток країн континенту [12, 115].

Актуальним завданням політики вищої освіти залишається поліпшення справедливості доступу до ЗВО, що є ключовим фактором позиції країни в глобальній конкуренції. У рамках модернізації в ЄС планують на основі кращих наукових досягнень міжнародного рівня забезпечити перспективи розвитку і збереження досконалості, особливо на таких напрямках, як: досконалість наукових досліджень, сприяння молодим ученим у якомога ширшій сфері, поєднання дисциплін, взаємодія в проведенні наукових досліджень у міжнародному масштабі, у тому числі в рамках співпраці між університетами та за межами їх співробітництва. Постійна увага у сфері організації наукових досліджень приділяється забезпеченню рівного становища чоловіків та жінок [5].

Європейська комісія приділяє увагу заходам у рамках програми «Європа–2020» та програми «Horizon–2020», проекту ЄС досліджень та інновацій. Європейський союз орієнтує ЗВО на дослідження таких проблем: нові технології; заходи з розвитку навичок, підготовки кадрів та кар'єрного зростання в рамках програми Марії Склодовської-Кюрі; розвиток інфраструктури досліджень [2]. Поняття «навчання упродовж життя» означає послідовне навчання або через певні проміжки. Термін «навчання, що охоплює життя» дає новий вимір, включаючи просторове поширення навчання на всі сфери життя та фази. Таким чином чіткіше подається взаємодоповнення формального, неформального та інформального навчання. Це дозволяє усвідомити, що повноцінне

та задовольняюче навчання, що здійснюється в сім'ї, у вільний час, в суспільному житті та повсякденній роботі [12, 117].

Таким чином, глобальні процеси та міжнародна конкуренція вимагають модернізації діяльності навчальних закладів Німеччини, підвищення якості освіти, посилення взаємодії з реальним сектором економіки, поліпшення зайнятості випускників, переходу від окремих заходів міжнародного співробітництва, мобільності студентів та науково-педагогічних працівників до справжньої інтернаціоналізації вищої освіти. Відповідно до останнього опитування, проведеного Європейською асоціацією університетів, у більшості вищих навчальних закладів вважають, що національні та інституційні стратегії інтернаціоналізації позитивно впливають на їх зусилля щодо інтернаціоналізації [17]. Вказані напрями модернізації діяльності навчальних закладів Німеччини повинні здійснити позитивний вплив на співпрацю церкви та школи в Німеччині у важливих суспільних питаннях.

Отже, підсумовуючи викладене, можна узагальнити, що церква у Німеччині хоч і відділена від держави, але це не заважає співпраці у важливих суспільних питаннях. Загалом католицькі школи Німеччини у своєму складі мають значну частину дітей різних конфесій, в тому числі нехристиянських чи без конкретного віросповідання. Школи більшою чи меншою мірою постійно проводять професійні і духовні формації для вчителів, а також працюють з батьками, щоб допомагати їм у вихованні дітей. Кожен навчальний заклад має власні дидактичні методики («родзинки»). Це і смарт-клас, лего-уроки, методика Монтессорі, розподіл уроків на «теорію-практику» та ін.

Варто підсумувати, що у Німеччині іще за добу Кайзерського рейху всі школи мали релігійний характер і чітку конфесійну спрямованість: церковні богослужіння починали й закінчували рік, день починався й закінчувався молитвою, під час навчального процесу учні розучували і співали християнські гімни, також учнів залучали до проведення коротких релігійних роздумів.

Згідно з Основним законом ФРН, викладання релігії в школах країни гарантовано державою. Однак, оскільки Німеччина є федеративною республікою і питання освіти перебувають у віданні федеральних земель, то релігійне навчання тут організовано по-різному. Найскладнішим питанням у Німеччині є проблема викладання в школі ісламу. У ФРН поки немає єдиної мусульманської організації, якій влада країни могли б довірити таку відповідальність. Отже, у Німеччині навчання релігії не є нейтральним зіставленням релігійних доктрин – воно радше є викладом вчення певної церкви або релігійної спільноти. Крім цього, у зв'язку з процесами демократизації європейських суспільств та посиленням університетської автономії послабшало регулювання діяльності ЗВО. Політика вищої освіти визначається суспільством знань, оптимальним використанням гуманітарних ресурсів, стратегією навчання упродовж усього життя, оскільки таке навчання є не лише аспектом освіти і професійної підготовки, а й основним принципом, на якому сходяться пропозиція та попит у всьому процесі навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вільне віросповідання [Електронний ресурс]. URL: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/uk/kategoriyi/suspilstvo/vilne-virospovidannya>

2. Шульце Г. История Німеччини / Kleine deutsche Geschichte von Hagen Schulze. Київ: Наука, 2010. 274 с.
3. Євдокимова О. Як викладають релігію в німецьких школах [Електронний ресурс]. URL: <https://www.dw.com/ru/как-преподают-религию-в-немецких-школах / a-4525997>
4. Європейська політика вищої освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://knute.edu.ua/file/MjkyMQ==/01d626453878c72a91c026651e5a0735.pdf>
5. Єленський В. Є. Релігія після комунізму. Релігійно-соціальні зміни в процесі трансформації центрально– і східноєвропейських суспільств: фокус на Україні. К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2002. 420 с.
6. Єленський В. Православні України вивчають німецький досвід відносин між Церквою, державою і суспільством. *Людина і світ*. 1999. № 3–4. С. 2–7.
7. Завальнюк А. Р. Навчання і виховання у християнських конфесійних народних та середніх школах Німеччини (70-і рр. XIX – поч. XX ст.). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 27. С. 61–65.
8. Завальнюк А. Р. Релігійне виховання та навчання релігії у християнських конфесійних школах Німеччини на межі XIX–XX ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35. С. 29–35.
9. Католицизм: традиція і сучасність: матер. VIII міжнар. молодіжної релігійнознавчої літньої школи / наук. ред. Л. Д. Владиченко, В. Л. Хромець. К., 2010. 354 с.
10. Коваленко Л. Засади державно-церковних стосунків в контексті становлення віросповідного законодавства. *Релігійна свобода: Свобода релігії і національна ідентичність; світовий досвід та українські проблеми: Науковий щорічник*. К.: НПУ, 2002. С. 78–91.
11. Сенчук О. Школа-церква-державна: досвід європейських країн [Електронний ресурс]. URL: <http://catholicnews.org.ua/shkola-cerkva-derzhava-dosvid-ievropeyskih-krayin>
12. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Монографія. Полтава: Диво-світ, 2016. 384 с.
13. Школа в Німеччині: особливості системи [Електронний ресурс]. URL: <https://migrant.biz.ua/nimechina/navchannya-de/shkola-v-nimechchyni.html>
14. Der Spiegel – «Die Kirchen wollen mit den Finanzministern der Länder um die staatlichen Verwaltungskosten für den Einzug der Kirchensteuer streiten» [Електронний ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/consent-a-?targetUrl=https%3A%2F%2Fwww.spiegel.de%2Fspiegel%2Fprint%2Fd-13511945.html&ref=https%3A%2F%2Fru.wikipedia.org%2F>
15. Hammer F. Rechtsfragen der Kirchensteuer. Tübingen: Mohr Siebek, 2002. 330 S.
16. Kunaver J., Erjavec A. Razmerje med cerkvijo in državo v Franciji. *Cerkev in država*. Ljubljana: Nova revija, 2000. S. 141–183.
17. Lachmann R., Schröder B. Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2007. 414 S.
18. Marre H. Die Kirchenfinanzierung in Kirche und Staat der Gegenwart. Essen: Ludgerus-Verlag, 2006. 178 S.

19. Marre H. Systeme der Kirchenfinanzierung in Europa und USA. *Grundlagen, Gestaltung und Zukunft der Kirchensteuer* / R. Seer, B. Kämper (Hrsg). Frankfurt am Main, 2004. S. 43–76.

20. Wall Street Journal – In Germany, Many Believers Balk at Tweak to Church Tax [Електронний ресурс]. URL: <https://www.wsj.com/articles/in-germany-many-believers-balk-at-tweak-to-church-tax-1409710540>

**Наталія ГАБЧАК**

<https://orcid.org/0000-0002-5549-7793>

**Ольга ПРИГАРА**

<https://orcid.org/0000-0003-3433-7173>

(Ужгород, Україна)

### **ОСОБЛИВОСТІ КІННОГО ТУРИЗМУ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)**

*The paper identifies the place and features of equestrian tourism development as a type of active tourism within the Carpathian region, Transcarpathia. The study uses general and special research methods, including methods of observation, comparison, analysis, synthesis and sociological survey. The works of scientists are analyzed, domestic and foreign experience of development and popularization of equestrian tourism in the system of qualification of tourist trips is studied. Aspects of the organization of this type of tourism within the protected areas of Transcarpathia are highlighted. The significance of rural (green) estates for recreational purposes is revealed. An analysis of existing horse farms and their possibility to provide tourist services. We singled out the famous resort of Transcarpathia «Voevodyno» and its high coefficient of tourist attractiveness was determined. A sociological survey was conducted on the basis of which recommendations were developed on the potential opportunities and threats to the development of equestrian tourism in the study area. The SWOT analysis of the development of the Carpathian region made it possible to objectively assess the possibilities of equestrian tourism development and to develop effective measures to prevent and solve the problems.*

**Key words:** *equestrian tourism, tourist infrastructure, rural (green) tourism, information support.*

З кожним роком світовий туризм розвиває та удосконалює нові види туризму. До таких слід віднести кінний туризм, який у час зростання урбанізаційних процесів стає більш актуальним. Тенденція погіршення стану здоров'я населення, глобальні катаклізми, високий ритм життя у містах-мільйонерах зумовлює необхідність розвитку активних видів туризму, серед яких в останні 30 років дуже привабливим і перспективним став кінний туризм.

Кінний туризм дає можливість поєднати різні види туристичних подорожей, а саме: відвідування історико-культурних пам'яток території, здійснення прогулянок по екологічно чистих природоохоронних територіях, отримання максимуму екстриму від подолання штучних та природних перешкод верхи, набуття спортивних навичок. Популярність цього виду туризму постійно зростає як у світі так і в Україні, розвивається туристична інфраструктура для кінного туризму, будуються заклади розміщення для обслуговування вершників, з кожним роком збільшується кількість кінних туристичних маршрутів. Крім того, Україна та її складова Закарпаття мають усі передумови для розвитку кінного туризму, а саме: сприятливі кліматичні умови, поєднання рівнинного

та гірського рельєфу, наявність історико-культурних пам'яток, помірні ціни на кінні маршрути. Зростання популярності кінного туризму визначає актуальність дослідження даної проблематики.

Європейський досвід свідчить, що кінний туризм розвивається та завойовує все більше прихильників. Цей вид активного туризму користується заслуженою популярністю у любителів кінних прогулянок природничого, етнічного, історичного, екстремального, паломницького, мисливського, рибальського, гірського напрямків. Кінний туризм це – привабливий спосіб проведення часу та вивчення зсередины життя мешканців країни [17]. На жаль, цей вид туризму відстає у розвитку в Україні, до прикладу, в такій країні як Франція вже в 1973 році він займав друге місце після лижних прогулянок, а в Німеччині на той час було створено об'єднання «Туризм на коні», яке включало і спортсменів, і любителів кінних змагань, подорожей та походів. Кінний туризм можна віднести до конкурентоспроможних видів активного туризму адже приваблює чимало вітчизняних та іноземних туристів. До речі, першими кінними туристами в Україні були іноземці, «які платили великі гроші за таке задоволення» [18].

У 1921 році була створена Міжнародна федерація кінного спорту засновниками якої стали вісім країн із штаб-квартирою в м. Лозанна у Швейцарії. У рамках федерації створена спеціальна комісія під наглядом італійського професора Віттаріо де Санктіс, яка працює над розробкою правил проведення інтернаціональних кінотуристичних подорожей, походів і пробігів що неодмінно підвищить ступінь популяризації кінного туризму.

Сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку кінного туризму аналізуються в наукових працях таких українських та зарубіжних вчених як О. Гавриленко [4], С. Галасюк [5], Я. Геращенко [6], М. Зінько [9], М. Кляп та Ф. Шандор [10], Н. Ковальчук та Г. Соколова [11], О. Стецюк [15], М. Ливанова [12], Т. Lijewski [19] та інші.

Зауважимо, що на даний час не існує чіткого визначення та значення кінного туризму в системі класифікації туристичних подорожей. Наприклад, такі автори як А. Молодецький та О. Евтушенко вважають, що «кінний туризм входить до складу транспортного підтипу спортивного туризму поряд з авторалі, моторалі, авто і мотомандрівками» [13]. Практично з ними погоджуються вчені М. Кляп і Ф. Шандор, які також підкреслюють «приналежність кінного туризму до спортивного з урахуванням способу пересування на маршруті – в тому числі: на велосипедах, автомобілях, мотоциклах і конях» [10]. Щодо думки Ю. Грицака, то він вважає, що кінний туризм повинен класифікуватися як різновид «спортивно-оздоровчого туризму з виділенням основних типів кінних маршрутів – кінно-верхових і в'ючних, кінно-верхових з супроводом і кінноупряжних» [7]. Зокрема, спортивно-оздоровчий туризм визначається як один з типів туризму, метою якого є спортивне вдосконалення, подолання природних перешкод, тобто вдосконалення всього комплексу знань, умінь і навичок, необхідних для безпечного пересування людини по пересіченій місцевості і подолання складного природного рельєфу [7]. М. Геращенко пропонує вважати «кінний туризм одним із видів спортивно-екологічного туризму поряд з гірськолижним, пішохідним, водним, велосипедним, вітрильним, пригодницьким, спелеотуризмом» [6]. Бачення В. Храбовченка з даного питання це – співставність кінного туризму з екологічним туризмом як підвиду пригодницького [16]. Саме таке тлумачення найбільш підходить для досліджуваної нами

території, адже Карпатський регіон, зокрема Закарпаття, виокремлює та уможливорює розвиток кінного туризму на природоохоронних територіях Карпатського біосферного заповідника, національних парків «Синевир», «Ужанський», «Зачарований край», а також регіональних природних парків – «Притисянський» та «Синяк» [8].

На 5-ій Пан-Європейській конференції «Довкілля для Європи» (м.Київ) було підписано Рамкову конвенцію про охорону та сталий розвиток Карпат, розглянуто проблеми розвитку Вишницького та Ужанського парків в контексті розбудови активних форм туризму, зокрема кінного. Також, Українська Асоціація активного та Екологічного туризму має за мету створення умов для популяризації та розвитку пригодницького та екологічного туризму в Україні, серед яких виділяє такий вид туризму як кінний туризм. Мета кінного туризму, з нашої точки зору, це – пропагування здорового способу життя, переміщення туристів по екологічно чистих територіях, відновлення фізичних сил, ознайомлення із визначними пам'ятками тієї чи іншої країни, регіону, культурою та побутом населення цих територій. Перевагою кінного туризму є можливість покращити здоров'я людини, оскільки прогулянка на свіжому повітрі краще за пасивний відпочинок удома.

Саме природоохоронні території наче створені для розвитку кінного туризму. Подорожі на конях з вивченням особливостей навколишнього світу користуються незмінним успіхом у туристів. Кінні маршрути прокладені в межах природоохоронних територій Українських Карпат. Найбільшою популярністю відвідувачів користуються трьохденні кінні туристичні маршрути, серед яких слід виокремити наступні:

- Піп-Іван ~ Рафтинг ~ Кінна прогулянка (ціна – 3390 грн.);
- Гори ~ Ріки ~ Коні ~ г. Говерла (ціна – 2990 грн.).

Якщо проаналізувати інфраструктурну забезпеченість цих двох кінних туристичних маршрутів, то вони промарковані, мають наявні наметові містечка, оглядові майданчики тощо. На даний час найкраще обладнані туристичні траси саме в Міжгірському районі Закарпаття з огляду на кінні маршрути ([www.aboutukraine.com](http://www.aboutukraine.com)). Слід відзначити, що у Європі інфраструктурне забезпечення кінного туризму значно вище, зокрема туристам пропонується різноплановий вибір маршрутів різного рівня складності, включають в програму подорожі гастрономічну, пригодницьку, історичну складові, відпочинок як правило в лотелях. За визначенням О. Бейдика, лотель – це «рекреаційне підприємство, призначене для занять кінним туризмом та спортом» [1]. Переважно такі заклади розміщення організовується на турбазах, великих готелях, тобто рекреаційних комплексах з наявними пунктами прокату коней місткістю від 150-200 місць [1]. Щодо Карпатського регіону, то базовими закладами розміщення подорожуючих є не лотелі, а сільські садиби насамперед гірських територій. Сільські садиби це – приватні домогосподарства сільської місцевості з використанням майна та трудових ресурсів особистого селянського, підсобного або фермерського господарства, природно-рекреаційних особливостей місцевості та культурної, історичної та етнографічної спадщини регіону [14]. Вони є важливою складовою для розвитку кінного туризму та засобом залучення в малий бізнес сільського населення Івано-Франківської, Закарпатської, Львівської та Чернівецької областей, які входять до складу Карпатського регіону. За інформацією Закарпатської ОДА найближчим часом Головне управління зовнішніх зносин та інвестиційної політики Державної туристичної адміністрації України повинно реалізувати



інноваційний проект із залученням іноземних та вітчизняних інвестицій під назвою «Міжнародний універсальний довгостроковий кінний маршрут № 1», орієнтовна вартість якого 40 тис. дол. США ([uzez.uz.ua/html\\_ua/invet/ua](http://uzez.uz.ua/html_ua/invet/ua)). Щодо проекту «Картографія» то він уже реалізований і на відповідних картах позначено туристичні стоянки, центри вітрильного спорту, велосипедного, водного й кінного туризму, спелеотуризму ([www.ukrmap.com.ua/news/editions](http://www.ukrmap.com.ua/news/editions)). Міністерство економіки з питань європейської інтеграції України презентує низку інвестиційних проектів у сфері зеленого (сільського) та кінного туризму. В рамках проекту визначено перспективні бізнес-плани і призерами номінації стали Ярослав та Ольга Хауляк із Львівської області з проектом «Розробка та проведення гірських, низинних та комбінованих кінних і велосипедних маршрутів в регіоні курортів Трускавець – Східниця» ([www.mipmagazine.com.ua](http://www.mipmagazine.com.ua)).

Отримати новий досвід і побачити нетуристичні місця можна саме подорожуючи на конях Закарпаттям. Закарпатська область є однією із найменших за площею територій України, але її особливістю є переважання гірських ландшафтів, які створюють усі передумови для розвитку кінного туризму. Та й близькість транскордонного розташування сприяє не тільки залученню інвестицій, а й отримання потенційного туриста з ближнього зарубіжжя. Жителі гірських районів усвідомлюють, що кінний і сільський зелений туризм має стати основним джерелом їхніх заробітків та створення додаткових робочих місць. Вони також починають усвідомлювати, що кінний туризм є основною складовою рекреаційної діяльності в Українських Карпатах і що, в свою чергу, туризмові належить одне з провідних місць у відродженні гуцульського конярства, тому ефективність використання коней в туристичній індустрії має поєднуватися з правильним веденням селекційно-плеємної роботи.

Багато позитивних зрушень у напрямку розвитку кінного туризму спостерігається в Закарпатті (табл. 1). Зокрема, в його межах функціонує 15 кінних господарств, які мають власні конюшні та надають широкий спектр туристичних послуг, а саме:

Таблиця 1

**Кінні господарства в межах Закарпаття (за О. Качур)**

№	Назва	Забезпечення	Послуги	Місце розташування
1.	Санаторій «Квітка Полонини»	Власна племконеферма	<ul style="list-style-type: none"> <li>● - іпотерапія (метод лікування, заснований на взаємодії людини зі спеціально навченим конем, адаптованим до можливостей хворого в опануванні верхової їзди);</li> <li>● - школа верхової їзди; гірські туристичні походи на конях</li> </ul>	с. Солочин Свалявського району
2.	Курорт «Воєводино»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>● - катання на конях в манежі з інструктором;</li> <li>● - кінні прогулянки в гори з інструктором;</li> <li>● - заняття з верхової їзди</li> </ul>	Перечинський район, с. Турья-Пасіка, урочище Воєводино

			з персональним інструктором; <ul style="list-style-type: none"> <li>● - катання в кареті;</li> <li>● - катання на санях взимку;</li> <li>● групові заняття для дітей</li> </ul>	
3.	Мисливська садиба «Шипіт»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>● - прогулянка верхи на конях з персональним інструктором;</li> <li>● - кінні прогулянки в гори з інструктором;</li> <li>● - заняття з верхової їзди;</li> <li>● - тури вихідного дня</li> </ul>	Перечинський район, с. Турья-Поляна
4.	Фермерське господарство «Золота підкова»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>● - екскурсійні програми верхом на конях;</li> <li>● - виїзд в бричках на пікнік;</li> <li>● - школа верхової їзди</li> </ul>	Ужгородський район, с. Андріївка
5.	Готель-ранчо «Золота гірка»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>- екскурсійні програми верхом на конях;</li> <li>- виїзд в бричках на пікнік;</li> <li>- школа верхової їзди</li> </ul>	Ужгородський район, село Барвінок, Урочище «Золота гора»
6.	Фермерське господарство «Полонинське господарство»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>- кінні походи та тури;</li> <li>- клуб Гуцульського коня;</li> <li>- кінні походи по Європі табором (верхи та на бричці)</li> </ul>	Перечинський район, ур.Прелуки, г. Полонина Руна, г. Полонина Гостра
7.	Кінно-спортивний клуб «Adrenaline»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>- походи вежи лісовими стежками Карпат;</li> <li>- уроки верхової їзди, для дітей та дорослих</li> </ul>	Хустський район, с. Шаян
8.	Кінний центр «Селід»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>- верхова їзда;</li> <li>- іпотерапія;</li> <li>- літній кінний табір;</li> <li>- групові екскурсії;</li> <li>- верхова їзда для малят</li> </ul>	м. Виноградів
9.	Спортивний клуб «Мустанг»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уроки верхової їзди;</li> <li>- тури на конях;</li> <li>- іпотерапія;</li> <li>- табір верхової їзди</li> </ul>	м. Берегово, пл.Ференца Ракоці, 1
10.	Клуб альпінізму та скелелазіння «Не межа»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>- тури, походи на конях</li> </ul>	Тячівський район, смт. Буштино
11.	Санаторій «Боржава»	Власна стайня	<ul style="list-style-type: none"> <li>- тури, походи на конях;</li> <li>- іпотерапія;</li> </ul>	Іршавський район, с.

			- спортивна їзда – активне катання і - управління конем; - навчальна їзда під наглядом інструктора	Довге, вул. Січових Стрільців, 15
12.	Еко-курорт «Ізки»	Власна стайня	- навчання верховій їзді; - кінні екскурсії	Міжгірський район, с.Ізки
13.	Фермерське господарство «Агрспол»	Власна стайня	- катання на бричці, конях; - навчання верховій їзді; - кінні екскурсії; - стрільба з лука	Рахівський район, с.Луг
14.	Фермерське господарство «Маріна М.Ю»	Власна стайня	- кінні прогулянки околицею села	Рахівський район, с.С.Водяне
15.	Об'єднані сільські садиби	6 садиб	- навчання верховій їзді; - кінні екскурсії	Рахівський район, с.Кваси

Верхова їзда в манежі, навчання для початківців, прогулянки з інструктором лісовими маршрутами, катання на бричці в будь яку пору року і це – основні види послуг, які надають кінні господарства в межах території дослідження. Науково доведено, що прогулянки на конях – чудовий вид активного відпочинку, який володіє здатністю впливати на оздоровлення та зміцнення організму людини. Кінні прогулянки та верхова їзда тренує рівновагу, м'язи, покращує загальний тонус тіла. Медичні дослідження показали, що верхова їзда надає позитивний вплив на органи травлення, кровообігу, нервову та дихальну системи. Катання на конях верхи рекомендовано при порушенні координації рухів, викривленні хребта, дефектах постави, бронхіальній астмі тощо.

На даний час людей все менше задовольняє традиційний відпочинок, а в час пандемії Covid – 19 все більше туристів уподобали лісові масиви Карпатського регіону, де перевагу надають активним видам туризму. Тому нами зроблено спробу проаналізувати особливості відомого курорту «Воєводино», який входить в ТОП-10 місць Закарпаття з високим коефіцієнтом туристичної привабливості. Територія досліджень охоплює урочище «Воєводино» село Тур'я Пасіка в межах Тур'є Реметівської територіальної громади Закарпатської області. Унікальне фізико-географічне розташування, кліматичні та природо-туристичні ресурси сприяють розвитку туризму та рекреації. Середньогірський рельєф з густою річковою сіткою, переважаючі пологі схили букових лісів, чисті джерела сприяють у наданні рекреантам послуг пов'язаних з кінним туризмом. В цьому плані на особливу увагу дослідників заслуговує відновлений парк Шенборна, розташований на території курорту «Воєводино», який відроджений силами небайдужих людей-меценатів. Цей парк – важлива частина історії Закарпаття часів Австро-Угорщини з безцінною культурною спадщиною закарпатського краю. Його було відновлено з особливою ретельністю та увагою до історичних деталей, і відкрито для вільного відвідування усіх бажаючих у 2013 році [3]. В межах парку прокладені кінні прогулянкові маршрути, які пролягають поблизу інших об'єктів туристичної інфраструктури, зокрема гастрономічних, історичних, спортивно-оздоровчих. Туристи залю-

бки куштують страви закарпатської, словацької та угорської кухонь, займаються спортом (теніс, волейбол, пейнтбол, міні-гольф, тренажерний зал), отримують максимум адреналіну (квадрацикли, мотоцикли, повітряна куля), опановують ази верхової їзди (манеж) та займаються рибальством (рибна ферма).

Студенти факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «УжНУ» під час проходження практики вдруге провели соціологічне опитування – анонімне анкетування у трьох вікових групах рекреантів. I група – підлітковий вік від 0 до 16 років; II група здобувачі вищої освіти – 17-22 роки; III група – пенсіонери – від 55 років. На запитання, що у Вас викликає найбільше захоплення в парку, наприклад визначено для вибору такі об'єкти як штучне озеро Тур; гrotи; павільйони; альтанки; 12 містків; брама; скульптури; каскади водоспадів; алеї; 22 лавки на яких встановлені герби держав, у складі яких перебувала територія сучасного Закарпаття; діючий водяний млин; анімація; рослинність [3]. Найбільшу цікавість у респондентів I та II вікової групи викликає анімація, діючий водяний млин Св. Яна, можливість допливти на дерев'яному плоті до острова по центру озера Тур (18%). У респондентів III вікової групи проявився інтерес до брами в стилі бароко 18 ст.; 12 містків, які символізують 12 знаків Зодіаку; діючий водяний млин Св. Яна та скульптури святих Луки, Іоанна, Марка, Матфея (15%) [3].

Зацікавили пропозиції респондентів щодо покращення інфраструктури ландшафтного парку Шенборна. Вони пропонують побудувати дитячий майданчик, більш освітити віддалені ділянки парку, проводити вечірні екскурсії, відтворити у театралізованих виставах сцени з минулого життя австро-угорської династії періоду із 1711 по 1944 рр., збільшити кількість човнів, велосипедів, коней, ховербордів для прогулянок парком, розмістити продаж сувенірної продукції, послуги професійного фотографа тощо.

Необхідність створення сприятливих умов для розвитку кінного туризму, його популяризації, відповідної інфраструктури та нових кінних туристичних маршрутів вимагає сучасного інформаційного, науково-методичного та кадрового забезпечення цього виду туристської діяльності. Інтернет ресурси кінного туризму Закарпаття представлено нечисленними сайтами та відомостями. Однак, слід відзначити чималу роботу Закарпатської туристичної організації під керівництвом відомого професора-туризмознавця Федора Шандора (<https://www.facebook.com/pages/category/Community-Organization>) з питань розвитку кінного туризму, а саме описи маршрутів та подорожей, розробка путівників та каталогів, побудова віртуальних подорожей та «Курс з гірського кінного туризму» Олександра Ігнатенка (<https://www.hutsulkoni.com/kinnyjturyzm>). Також власники сільських садиб на своїх офіційних сайтах надають інформацію про можливість надання послуг пов'язаних із кінним туризмом.

Серед чинників, які гальмують розвиток кінного туризму виділяємо: недосконалість законодавчої бази, обмеженість асортименту запропонованих послуг, недостатня кількість розроблених кінних маршрутів, дефіцит кваліфікованих фахівців, підвищена травматичність, недостатня якість технологій спорядження та низька інформаційна забезпеченість. Важливим рішенням проблем кінного туризму послужила розробка Кваліфікацій кінних маршрутів та Кодексу поведінки по відношенню до коня в спортивному туризмі, який розробив клуб Активного туризму і відпочинку. Окремо необхідно виділити кадрове питання, яке стоїть гостро і потребує негайного вирішення. Відсутність кваліфікації у більшості інструкторів – це ще одна проблема на шляху розвитку

кінного туризму. Хоча галузь для країни далеко не нова, але відповідних професіоналів у ній обмаль, вочевидь ним займаються, або вихідці кінного спорту, або ті хто «обожують» коней, або бізнесмени, яких основна ціль – бажання заробити. Підготовкою спеціалістів з даного виду туризму займається Харківський приватний колегіум, де проводяться заняття студентів в кінних секціях за напрямом підготовки «кінний туризм». У Сумах існує розвинута інфраструктура для заняття кінним туризмом і це одна із кращих баз проведення змагань всеукраїнського рівня. Також, Харківська зооветеринарна академія здійснює підготовку спеціалістів з конярства, а саме інструкторів кінного спорту та оздоровчо-спортивного туризму; шорників з виготовлення зброї та кіноспортивного реманенту. Однак це підтримує, але не покращує кадрову політику кінного туризму. Необхідно покращити роботу туристичних центрів на місцях та реалізувати низку організаційних програм з метою забезпечення сприятливого клімату для розвитку кінного туризму: 1) провести ландшафтно-екологічні дослідження території Карпатського регіону та Закарпаття в цілому; 2) переглянути природоохоронні нормативи; 3) розробити стандарти на послуги, що надаються туристам з кінного туризму; 4) запровадити пільгові умови для стимулювання організації відпочинку й оздоровлення; 5) налагодити потужну рекламно-інформаційну кампанію; 6) випустити довідник щодо маршрутів кінного туризму в межах Закарпаття.

Проведений аналіз території дослідження дав змогу об'єктивно оцінити можливість розвитку цього виду туризму та розробити ефективні заходи щодо упередження та розв'язання можливих проблем. Розгляд же сильних сторін дає підстави науково визначити потенційні можливості та розробити ефективну стратегію щодо їхнього подальшого зміцнення (табл.2)

Таблиця 2

**SWOT- аналіз розвитку кінного туризму Карпатського регіону [2]**

<b>Сильні сторони</b>	<b>Слабкі сторони</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• екологічно чисті ландшафти;</li> <li>• переважаючі пологі схили;</li> <li>• безпечність подорожей;</li> <li>• багата флора та фауна;</li> <li>• наявність річок, гір, озер, лісів;</li> <li>• історико-культурна спадщина;</li> <li>• невисокі ціни на проживання та харчування;</li> <li>• гостинність місцевих жителів;</li> <li>• наявність рятувальних служб;</li> <li>• етнос та культура регіону;</li> <li>• зростання кількості сільських садиб;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• не привабливий імідж України, який ще погіршився у зв'язку з війною на сході;</li> <li>• слабо розвинута транспортна інфраструктура;</li> <li>• нерівномірність розташування</li> <li>• закладів розміщення туристів;</li> <li>• відсутність комфортних умов проживання у сільських садибах;</li> <li>• інформаційний та рекламний «голод»;</li> <li>• не знання господарями іноземних мов;</li> <li>• слабе або відсутнє маркування туристичних та кінних маршрутів;</li> </ul>
<b>Загрози</b>	<b>Можливості</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• відсутність концепцій та стратегічних цілей розвитку кінного</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розвиток кінного туризму додасть робочі місця, а отже зростуть доходи місцевих</li> </ul>

<p>туризму;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• наявність некатегоризованої нічліжної бази, яка погіршує якість послуг;</li> <li>• безробіття сприяє збільшенню злочинності, ставить під сумнів безпеку туристів;</li> <li>• відсутність координації між різними організаціями, що займаються промоцією кінного туризму призводить до виникнення конфліктних ситуацій;</li> </ul>	<p>жителів;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• керівництво територіальних громад будуть дбати про збереження історико-культурних пам'яток краю;</li> <li>• зростатиме сфера обслуговування та медицина;</li> <li>• залучення інвесторів та нових проектів;</li> <li>• проєкт «Велике будівництво» покращить стан автомобільних магістралей регіону;</li> </ul>
--	--

З огляду на результати проведеного SWOT-аналізу, рекомендується організаціям, що займаються розвитком кінного туризму в Карпатському регіоні, зокрема Закарпатті провести наступні заходи: 1) здійснити уніфіковану категоризацію сільських садіб; 2) розробити заходи (передусім анімаційні) для зацікавленості і збільшення тривалості перебування відпочиваючих; 3) запозичити досвід європейських країн (Чехія, Польща, Франція, Німеччина), де накопичено чималий практично-господарський досвід розвитку кінного туризму; 4) регулярно проводити тренінги для господарів агроосель та сільських працівників, задіяних в агротуристичному сервісі; 5) розробити пілотні проєкти, які дадуть змогу наочно продемонструвати користь від кінного туризму для територіальної громади; 6) створити веб-сторінку Карпатського регіону як терену кінного туризму; 7) розробити централізовану (передусім, комп'ютерну) систему резервування місць відпочинку; 8) створити інформаційні центри в Ужгороді, Міжгір'ї, Рахові (Закарпатська область); Львові, Славському (Львівська область); Івано-Франківську, Яремчі, Косові (Івано-Франківська область), які б займалися збором і оперативним поновленням інформації про власників агроосель, атракційні місця, кон'юнктуру цін та іншої інформації, необхідної для туристів. Менші за масштабом виконуваних функцій інформаційні центри варто також створити майже в усіх районних центрах Карпатського регіону або місцях з великою привабливістю для туристів; 9) розробити заходи з поліпшення іміджу Карпатського регіону як споконвічного місця відпочинку, регіону розвитку конярства, оздоровлення й духовного екозбагачення особистості, зокрема такі, як публікація рекламних проспектів, виступи у засобах масової інформації, проведення різноманітних рекламних акцій, ярмарок, фестивалів тощо.

Отже, сьогодні в Карпатському регіоні, Закарпатті, зокрема виникає необхідність покращення умов для розвитку кінного туризму, відповідної інфраструктури та розробки нових кінних туристичних маршрутів, підготовки сучасного інформаційного, науково-методичного та кадрового забезпечення цього виду туризму. Закарпаття має вагомі переваги для розвитку кінного туризму, щоб увійти до найрозвинутіших у туристичному відношенні регіонів України, а саме: вигідне географічне розташування, комфортні мікрокліматичні умови, різноманітний ландшафт, унікальну флору і фауну, історико-культурну, архітектурну спадщину, розвинуту мережу транспортного сполучення,

достатні людські, матеріальні, у т. ч. лікувально-оздоровчі ресурси, які активізують та доповняють розвиток кінного туризму даної території.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бейдик О.О. Українсько-російський словник термінів і понять з рекреаційної географії та географії туризму. URL: <http://www.geograf.com.ua/glossary/termini-z-galuzi-turizmu-ta-rekreatsiji/rekreatsijna-diyalnist> (дата звернення: 02.10.2021).
2. Габчак Н.Ф. Слабкі та сильні сторони розвитку туристичної галузі Закарпатської області. *Вісник Львівського національного університету. Серія міжнародних відносин. Спецвипуск 40*. Львів. В-во ЛНУ ім. І. Франка, 2016. С. 67–74.
3. Габчак Н.Ф. Туристична привабливість як один із чинників рекреаційно-туристичної дестинації (на прикладі ландшафтного парку Шенборна в урочищі «Воєводино Закарпатської області»). *Матеріали ювілейної Міжнародної наукової конференції «Географія, економіка і туризм: національний та міжнародний досвід»* (7-9 жовтня 2016 р.). Львів, 2016. С. 83–87.
4. Гавриленко О. Кінний туризм в Україні. *Краєзнавство. Географія. Туризм*. 2001. № 48. С. 7.
5. Галасюк С. Сутність та особливості кінного туризму. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку. Матеріали XVIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 18. С. 64–67.
6. Геращенко Я.М., Товстоп'ятко Ф.Ф. Види спортивно-екологічного туризму. *Вісник Запорізького національного університету*. 2013. Вип. 2. С. 37–42.
7. Грицак Ю.П. Организация самодеятельного туризма: учебное пособие. Харьков: Экограф, 2008. 164 с.
8. Дубіс Л., Габчак Н. Перспективні геотуристичні продукти природоохоронних територій Закарпатської області. *Фізична географія та геоморфологія*. Вип. 93 (1). К., 2019. С. 25–29.
9. Зінько М., Кінаш Г., Дідик Я. Ще раз про сільський туризм, агротуризм екотуризм і кінний туризм. *Туризм сільський зелений* (спецвипуск). 2002. № 2. С. 2–7.
10. Кляп М.П., Шандор Ф.Ф. Сучасні різновиди туризму: навч. посіб. К.: Знання, 2011. 334 с.
11. Ковальчук Н.А., Соколова Г.О. Кінний туризм і особливості його організації. *Науковий вісник ЛНУВМБ ім. С.З. Гжицького*. Т. 19. № 79. 2017. С. 44–47.
12. Ливанова М. Уроки верхової їзди. Изд-во 000 «Компания Дельта М», 2000. 17 с.
13. Молодецький А.Е., Евтушенко О.В. Основные направления развития спортивно-го туризма в регионах Украины. *Геополитика и экогеодинамика регионов*. 2014. Том 10. Вып. 2. С. 659–663.
14. Рутинський М.Й., Зінько Ю.В. сільський туризм. Навч. Посібник. К.: Знання, 2006. 271 с.
15. Стецюк О. Розвиток інфраструктури кінного туризму в Україні. *Сучасні тенденції розвитку індустрії гостинності*. Харків, 2020. С. 282–285.
16. Храбовченко В.В. Экологический туризм: учеб.-метод. пособ. М.: Финансы и статистика, 2003. 208 с.

17. Ziemele A. Analiz suchasnoho stanu ta perspektyvy rozvytku silskoho zelenoho turyzmu v Ukraini. *Turyzm silskyy zelenyy*. 1, 8–13.

18. Zanevska L.H. Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u rekreatsiino-turystskii diialnosti: metodychnyi posibnyk dlia fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia «Sportyvna nauka Ukrainy». *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu fizychnoi kultury. Elektronne naukove fakhove vydannia*. Lviv, LDUFK, 152.

19. Lijewski T., Mikulowski B., Wyrzykowski J. Geografia Turystyczna Polski dzial. Walory jezdzieckie. Warszawa, 2008. 384 s.



Світлана ГРИШКО

<https://orcid.org/0000-0002-5054-3893>

Олександр НЕПША

<https://orcid.org/0000-0003-3929-9946>

(Мелітополь, Україна)

## ФІЗИКО-ХІМІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ҐРУНТІВ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

*The main soil background of Zaporizhzhia region was formed on plateaus covered with forest rocks under grassy vegetation. Sloping slopes of watersheds, gullies and river valleys are covered with soils of varying degrees of erosion. Floodplains and riverbeds are covered with a complex of hydromorphic soils: meadow-chernozem, chernozem-meadow and meadow, often saline and saline.*

*The soil cover of Zaporizhzhia region is represented by such zonal soils as chernozems ordinary low-humus, chernozems ordinary low-humus low-power, chernozems southern, dark-chestnut and chestnut. They differ in the conditions of occurrence, morphological features and physicochemical properties. In a complex with zonal, especially on southern border of area, salt marshes and solonchaks, are more widely presented – salt marshes.*

Ґрунтовий покрив Запорізької області представлений двома генетичними типами: чорноземами і каштановими (рис. 1). Обидва вони утворились в результаті дернового процесу ґрунтоутворення під степовою трав'янистою рослинністю в умовах недостатньої кількості опадів. Крім того, на каштановий тип накладена дія солонцевого процесу ґрунтоутворення [7, 8].

Зміна зональних ґрунтів на території області відбувається з північного сходу та південний захід. В цьому напрямку збільшується вміст рухомого фосфору, що пов'язано, з більш тривалим теплим періодом і більшою сумою активних температур в південних районах і, відповідно кращими умовами для проходження мікробіологічних процесів мінералізації фосфатів. В загальних рисах в цьому напрямку змінюється ступінь забезпеченості ґрунтів обмінним калієм, в середині типів та підтипів ґрунтів залежить від механічного складу та інших особливостей [1, 6].

**Чорноземи звичайні переважно на лесових породах** відносяться до найбільш розповсюджених ґрунтів Запорізької області (рис. 1). Вони суцільними масивами вкривають вододіли і їх положисті схили, утворюючи однорідний ґрунтовий покрив, де майже відсутній поверхневий стік. Звичайні чорноземи за глибиною профілю, вмістом гумусу і деякими іншими морфологічними та фізико-хімічними ознаками поділяються на чорноземи звичайні глибокі, чорноземи звичайні, чорноземи звичайні неглибокі [2, 3, 9].

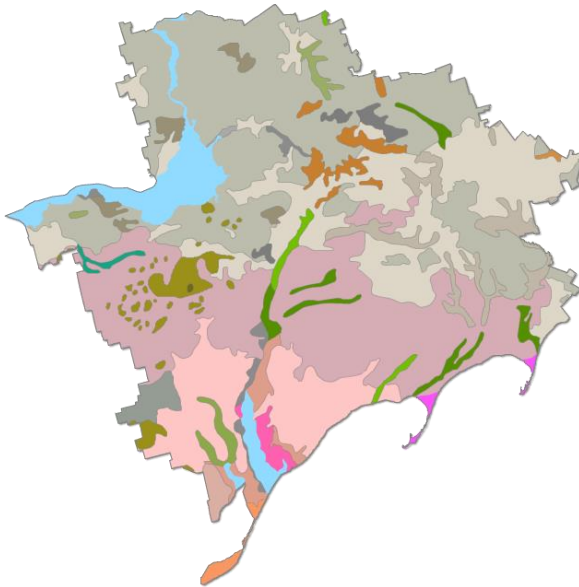


Рисунок – 1 Ґрунти Запорізької області [4]

Умовні позначки:

Чорноземи

Чорноземи звичайні на лесових породах

- Чорноземи звичайні малогумусні глибокі
- Чорноземи звичайні середньогумусні
- Чорноземи звичайні малогумусні
- Чорноземи звичайні малогумусні неглибокі

Чорноземи південні на лесових породах

- Чорноземи південні малогумусні

Чорноземи на щільних глинах

- Чорноземи на щільних глинах
- Чорноземи солонцюваті на щільних глинах

Чорноземи переважно щебенюваті на елювії твердих некарбонатних порід

- Чорноземи переважно щебенюваті на елювії твердих некарбонатних порід

Чорноземи переважно щебенюваті на елювії щільних карбонатних порід

- Чорноземи карбонатні на елювії щільних карбонатних порід

Чорноземні глинисто-піщані та супіщані ґрунти

 Чорноземні глинисто-піщані та супіщані ґрунти

Чорноземи залишково-солонцюваті на лесових породах

 Чорноземи звичайні залишково-солонцюваті

 Чорноземи південні залишково-солонцюваті

Лучно-чорноземні ґрунти переважно на лесоподібних породах

 Лучно-чорноземні ґрунти

 Лучно-чорноземні поверхнево-солонцюваті ґрунти

 Лучно-чорноземні глибоко-солонцюваті ґрунти

Каштанові ґрунти

Темно-каштанові ґрунти переважно на лесових породах

 Темно-каштанові залишково-солонцюваті ґрунти

Каштанові ґрунти переважно на лесових породах

 Каштанові солонцюваті ґрунти

Лучно-каштанові ґрунти

 Лучно-каштанові солонцюваті ґрунти

Лучні ґрунти на делювіальних та алювіальних відкладах

 Лучні та чорноземно-лучні поверхнево-солонцюваті ґрунти

 Лучні та чорноземно-лучні глибоко-солонцюваті ґрунти

Солонці і солончаки

 Солонці

 Солончаки і солончаковий мул

Оглеєні солонцюваті та осолоділі ґрунти подів і западин

 Лучно-чорноземні глейові карбонатні ґрунти

 Лучно-чорноземні оглеєні солонцюватато-осолоділі ґрунти

Дернові ґрунти

 Дернові піщані та глинисто-піщані ґрунти

Формування чорноземів відбулося під впливом степової трав'яної рослинності (дерновий процес ґрунтоутворення) при глибокому (понад 5-7 м) заляганні підґрунтових вод, в умовах нормального режиму атмосферного зволоження на лесах та лесово-карбонатних незасолених і не глейових породах. Ґрунтоутворення йшло за рахунок нагромадження гумусу і мінеральних поживних речовин при зростанні і відмиранні трав'янистої рослинності.

Загальна глибина гумусового профілю (Н+НРк) у чорноземах звичайних глибоких 85-100 см, у чорноземах звичайних – 75-85 см, у чорноземах звичайних неглибоких – 55-60 см; гумусовий (Н) горизонт відповідно 40-45; 35-40; 30-35 см, рівномірно гумусний, темно-сірий, у вологому стані майже чорний (рис. 2). Перерозподілу колоїдів за профілем не спостерігається. Структура в підорному шарі зерниста, в орному – розпошена. Карбонати зосереджуються в породі у вигляді аморфної білоглазки, в межах перехідного горизонту – у вигляді сіруватої цвілі [2,3,9].

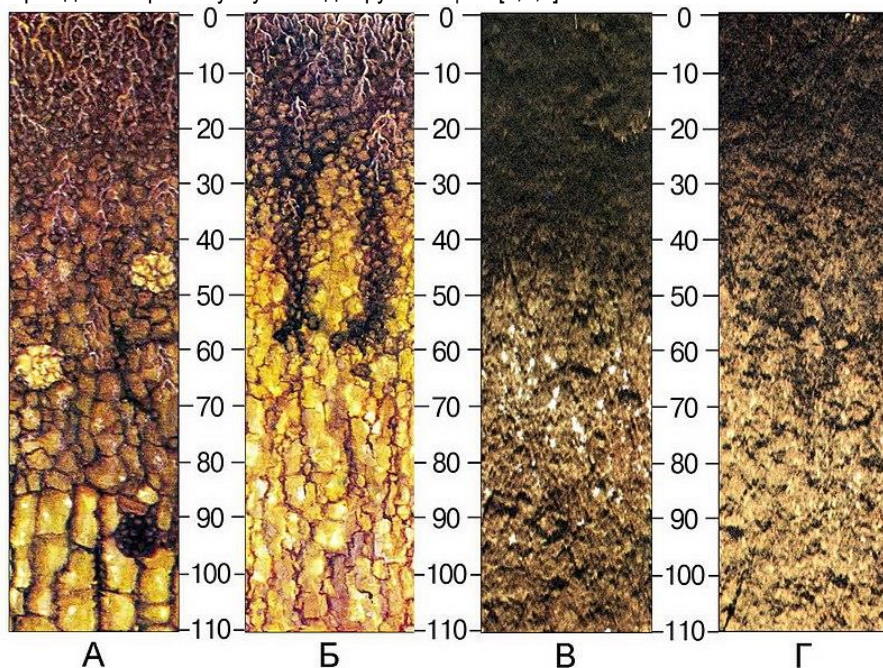


Рисунок 2 – Профілі чорноземних ґрунтів Запорізької області [3]

Умовні позначки: А – чорнозем звичайний середньо-гумусний; Б – чорнозем звичайний мало-гумусний; В – чорнозем міцелярно-карбонатний; Г – чорнозем південний

Механічний склад ґрунтів здебільшого важко-суглинковий і глинистий, зустрічається також супіщаний, легко- і середньо-суглинковий. Водно-фізичні властивості сприятливі для рослин і створюють умови для активної діяльності корисних мікроорганізмів, які сприяють нагромадженню в ґрунті рухомих форм поживних речовин.

Чорноземи звичайні за вмістом гумусу відносяться до мало-гумусних. Гумусу в орному шарі в середньому міститься 4-5%, причому його кількість поступово зменшується з глибиною. Відмічається пропорційна залежність кількості азоту від вмісту гумусу: чим вище процент гумусу, тим більше азоту. Ґрунти забезпечені легкорозчинним фосфором і калієм. Кількість фосфору по всіх видах ґрунтів з глибиною зменшується, що пов'язано з утворенням важкорозчинних сполук з кальцієм та іншими елементами. Реакція ґрунтового розчину близька до нейтральної. Чорноземи звичайні характеризуються високою насиченістю увібраним кальцієм, відсутністю перерозподілу колоїдів

за профілем, а в зв'язку з цим – відсутністю будь-яких ознак диференціації профілю на горизонти елювію та ілювію. Значна насиченість кальцієм, високий вміст мулуватих часток та велика кількість гумусу забезпечують добрий водно-повітряний режим. Чорноземи звичайні на лесових породах відносяться до найбільш родючих ґрунтів, за винятком чорноземів супіщаних, в яких низький вміст гумусу, недостатня насиченість увібраними основами, невелика кількість поживних речовин зумовлені фракцією піску, що тут переважає [2, 3, 9].

**Чорноземи південні на лесах** належать до найбільш характерних ґрунтів Запорізької області. Вони поширені на рівнинних слабо-дренованих широких вододілах і їх схилах. За характером профілю нагадують чорноземи звичайні, але з коротшим переходом до ґрунтоутворюючої породи і деякою ущільненістю перехідного (НР) горизонту, а в сухому стані – і верхнього орного шару як наслідок прояву слабкої залишкової солонцюватості. Загальна глибина гумусового профілю (Н+НРк) – 55-60 см, горизонт (Н) – 30-35 см завглибшки, темнувато-сірий, в орному шарі – грудкуватий, порохоподібний, в підорному шарі – зернистий. Спостерігається проникнення гумусу язиками у ґрунтоутворюючу породу. Карбонати містяться лише у вигляді білої борошняної біолозки здебільшого на глибині 80-120 см [2, 3, 9].

Механічний склад південних чорноземів переважно легко-глинистий, важко-суглинковий та подекуди середньо-суглинковий. Розподіл колоїдів за профілем не відбувається. Мулуваті частки (<0,001 мм) рівномірно розподілені по горизонтах, вміст яких поступово збільшується з глибиною.

За вмістом гумусу ці ґрунти відносяться до мало-гумусних. В легкосуглинкових – 1,8% гумусу, середньо-суглинкових – 3,0%, важко-суглинкових – 3,6%, легко-глинистих – 3,9%. Розподіл гумусу та поживних речовин поступово зменшується з глибиною. Чорноземи південні мають велику ємність вбирання, що характеризується значною насиченістю кальцієм та магнієм, малим вмістом натрію. Це зумовлює нейтральну або слабо-лужну реакцію ґрунтового розчину. В південних чорноземах співвідношення увібраних основ Са:Мг звужується до 4:1 [2, 3, 9].

Фізичні властивості південних чорноземів у порівнянні з звичайними характеризуються погіршенням водного режиму, яке зумовлено кліматом та фізичним складом: слабка оструктуреність, ущільнення. Більш сприятливий водний режим у південних чорноземів легкого механічного складу, які в зв'язку з малою вологоємністю і доброю фільтрацією швидше накопичують активну вологу, але більш важкі за механічним складом чорноземи при таких же погодних умовах можуть бути не забезпечені необхідною кількістю вологи.

**Чорноземи на щільних глинах** поширені невеликими ділянками на схилах балок, де на поверхню виступають червоно-бурі глини. Давня ерозія розмила тут товщу четвертинних відкладів та відслонила червоно-бурі глини, які є ґрунтоутворюючими породами даних ґрунтів. Чорноземи на щільних глинах утворилися під впливом дернового процесу ґрунтоутворення на щільних засолених глинах.

Ґрунтовий профіль описуваних чорноземів (Н+Нр) має значну глибину – до 70 см. Горизонт (Н) 0-35 см, темно-сірий, іноді чорний, міцної крупнозернистої структури. В чорноземах солонцюватих на щільних глинах профіль схожий з профілем несолонцюватих: (Не) 30-35 см, темно-сірий, зернисто-дрібноріхуватий або пластівчастий, явно

світліший від ілювіального. Гумусовий ілювіальний (Ні) горизонт помітно ущільнений, вгорі горіхуватий, внизу дрібнопризматичний, темно-сірий, у вологому стані чорний. Червоно-бура глина – щільна, карбонатна, з рясною білоглазкою та прожилками гіпсу [2, 3, 9].

Механічний склад ґрунтів переважно глинистий. Вміст гумусу у верхніх горизонтах 3,5-4,5%, за профілем поступово зменшується, в 100 г ґрунту фосфору 9,1 мг, калію – 9,7 мг. Мінеральний комплекс цих ґрунтів насичений кальцієм та магнієм при незначній кількості увібраного натрію у несолонцюватих ґрунтах. У солонцюватих чорноземах кількість увібраного натрію збільшується в ілювіальному горизонті. Співвідношення між кальцієм і магнієм 6-7:1. Засоленість ґрунтового профілю легкорозчинними солями слабка. Ґрунтоутворююча порода – щільна засолена глина, яка має свій вплив на формування та властивості цього ґрунту: підвищена щільність, дуже мала водопроникність, невелика засоленість [3].

Чорноземи на щільних глинах легко запливають після дощу, у вологому стані в'язкі, розпадаються на призматичні злиті частки; у сухому – щільні та тріщинуваті. Вони чинять великий опір при обробці, мають знижену аерацію та водопроникність.

**Чорноземи переважно щебенюваті на елювії твердих некарбонатних порід** займають невеликі площі на еродованих схилах в місцях близького залягання від поверхні гранітів. Мають вкорочений профіль – 40-50 см глибиною, слабко-диференційований на гумусовий та перехідний горизонти. Гумусу 3-3,5-4%. Ці ґрунти мало забезпечені азотом, фосфором і помірно – калієм [2, 3, 9].

Ґрунтоутворююча порода представлена суцільним щебенем, що переходить поступово в граніт або різно-зернистий пісок з домішкою щебеню, вивітрілий пісковик. Щебенюватість сильно перешкоджає обробці.

**Чорноземи переважно щебенюваті на елювії щільних карбонатних порід** поширені на схилах балок, берегів річок, де через змитість лесів на поверхню виходять щільні вапняки. Ці ґрунти в зв'язку з тріщинуватістю вапнякових порід сухіші, ніж леси. Характерна низька рухомість елементів живлення рослин і особливо фосфатів у зв'язку з високою карбонатністю ґрунтоутворюючих порід.

Чорноземи щебенюваті на елювії щільних карбонатних порід відрізняються дуже низькою вологозабезпеченістю в зв'язку з умовами залягання, а також зі зниженою водотривкою здатністю. Вони мало забезпечені азотом, фосфором і помірно – калієм.

Гумусовий горизонт (Н) 30-35 см завглибшки, сірий, зернисто-порохоподібний, пилувато-легкосуглинковий з домішкою щебеню. Глибина гумусового профілю невелика, тому необхідне внесення органічних добрив та проведення глибокої оранки без обороту пласта, щоб запобігти виходу на поверхню малопродуктивних горизонтів [2, 3, 9].

**Чорноземні глинисто-піщані і супіщані ґрунти** поширені на піщаних терасах і на піщаних підвищених ділянках річкових заплав. Ґрунтоутворююча порода – глинисті алювіальні піски. У зв'язку з пухкістю породи і високою водопроникністю вони глибоко-гумусні і вилугувані від розчинних солей і вапна. Маючи незначну величину міцно зв'язної води, ці ґрунти досить продуктивні і ефективно використовуються в сільському господарстві під посіви городніх, баштанних та зернових культур, а також під сади й виноградники.

Гумусовий горизонт (Н) глибиною 30-35 см сірий, глинисто-піщаний або супіщаний (Н+НР) – до 70-75 см. Вміст гумусу в цих ґрунтах невеликий – 0,62-1,82%. Забезпеченість азотом, фосфором і калієм дуже слабка, тому тут високоефективні органічні та мінеральні добрива. Ущільнені супіскуваті прошарки відіграють позитивну роль у поліпшенні зволоження верхніх горизонтів. Низький вміст гумусу, недостатня насиченість основами (в середньому в горизонті 0-20 см кальцію 6,6 мг-екв на 100 г ґрунту і магнію 2,4 мг-екв), невелика кількість поживних речовин обумовлені переважаючою фракцією крупного і дрібного піску [2, 3, 9].

**Чорноземи залишково-солонцюваті на лесових породах** поширені на слабо-стічних і безстічних плато. Відрізняються від чорноземів несолонцюватих більшою розпорошеністю верхнього гумусового горизонту і добре помітною ущільненістю перехідного горизонту, що є наслідком прояву слабкої залишкової солонцюватості. Агрохімічна та фізико-хімічна характеристика їх подібна до несолонцюватих. Залишкова солонцюватість дещо погіршує водно-повітряний режим цих ґрунтів. Збільшується здатність ґрунтів до запливання після дощу та ущільнення в сухому стані. Важкий механічний склад зумовлює високу гігроскопічність та вологоємкість. Проте значна кількість вологи (до 15%) знаходиться в стані запасу, який рослинами не використовується.

За вмістом гумусу (3,7-4,5%) ці ґрунти відносяться до малогумусних. Характеризуються значною насиченістю кальцієм та магнієм, незначним вмістом натрію. Чорноземи залишково-солонцюваті достатньо забезпечені азотом і калієм, помірно – фосфором. Для них характерна нейтральна або слаболужна реакція ґрунтового розчину. Легкорозчинні солі вилугувані за межі профілю. Незважаючи на добру забезпеченість рухомими формами поживних речовин, дія органічних та мінеральних добрив (фосфорних та азотних) тут значна [2, 3, 9].

Чорноземи залишково-солонцюваті на лесових породах належать до родючих ґрунтів області, які можна з успіхом використовувати під посіви всіх сільськогосподарських культур та садів з внесенням як органічних так і мінеральних добрив.

**Чорноземи солонцюваті переважно на лесових породах** поширені в пониженнях на плато в Пологівському районі. За будовою профілю чорноземи слабосолонцюваті близькі до чорноземів несолонцюватих, проте їх верхній горизонт Не (0-40 см) більш розпорошений, навіть у підорній частині, з помітною внизу присипкою SiO<sub>2</sub>. Горизонт НРі (від 40 до 65-70 см) ущільнений, темно-сірий, дрібногоріхуватий угорі і горіхуватий унизу. Чорноземи звичайні середньо-солонцюваті спостерігаються у комплексі з чорноземами слабо-солонцюватими, але ознаки солонцюватості у них виразніші. Гумусовий елювіальний горизонт (Не) – 25-35 см слабозернистий, темнуватого кольору; гумусовий ілювіальний (Ні) темніше забарвлений, досить ущільнений, угорі горіхуватий, унизу горіхувато-дрібнопризматичний [2, 3, 9].

Вміст гумусу у горизонті 0-20 см становить 4,3-4,6%, фосфору в 100 г ґрунту – 9,9 мг, калію – 5,5 мг, кальцію – 34,8 мг-екв, магнію – 7,2, натрію – 6,3; у горизонті 20-40 см кальцію – 36,3 мг-екв, магнію – 11,1. Солонцюваті чорноземи характеризуються значною кількістю увібраного натрію, особливо в ілювіальному горизонті. Менша кількість увібраного натрію міститься в слабо-солонцюватих ґрунтах [2, 3, 9].

**Лучно-чорноземні ґрунти на лесових породах** поширені у неглибоких, але широким зниженнях на плато, на днищах балок, терасах річок, де в 3-4 м від поверхні



залягають підґрунтові води. Гумусовий горизонт (Н) – 35-40 см; темно-сірого кольору, зернистої структури. Гумусовий профіль (Н+НР) глибиною до 100-120 см і більше. Лучно-чорноземний вилугуваний ґрунт вирізняється закипанням НСІ глибше перехідного (РН) горизонту. Часто в перехідному горизонті спостерігається невелике ущільнення й оглеєння [8].

Залежно від глибини залягання найбільш солонцюватого (пептизованого) горизонту лучно-чорноземні ґрунти діляться на глибоко-солонцюваті і поверхнево-солонцюваті. Глибоко-солонцюваті ґрунти відрізняються від поверхнево-солонцюватих тим, що максимально осолонцюваний горизонт розташований у них на глибині. Його утворення пов'язане з нагромадженням інтенсивно пептизованих колоїдів, вмитих згори із вищого горизонту. Профіль лучно-чорноземних глибоко-солонцюватих ґрунтів виразно диференційований на горизонти колоїдного елювію та ілювію. Ступінь виявлення цих горизонтів залежить від солонцюватості.

Лучно-чорноземні ґрунти характеризуються високим вмістом гумусу: легкосуглинкові 2,4-2,7%, середньо-суглинкові 2,9-3,2%, важко-суглинкові і глинисті 4,4-4,6%. Вони містять велику кількість поживних речовин: середньо-суглинкові фосфору – 10,2-16 мг, калію – 13-20 мг в 100 г ґрунту; важко-суглинкові відповідно 13,7-16,3 і 13,8-16,3; легко глинисті – 12-17 і 13,7-15,5. Ґрунти характеризуються високою насиченістю колоїдного комплексу: увібраним кальцієм 28-30 мг-екв в 100 г ґрунту, магнієм – 5-10 мг-екв в 100 г ґрунту [2, 3, 9].

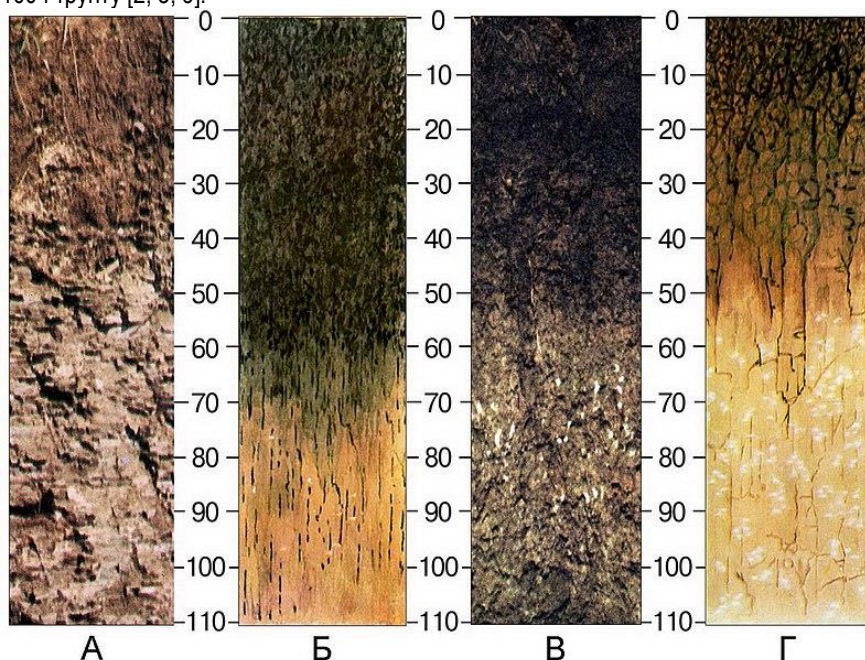


Рисунок 3 – Профілі чорноземних та каштанових ґрунтів Запорізької області [3]



Умовні позначки: А – чорнозем коротко-профільний на елювії; Б – лучно-чорноземний ґрунт; В – темно-каштановий ґрунт; Г – каштановий ґрунт

Лучно-чорноземні солонцюваті ґрунти мають морфологічні ознаки солонцюватості, хоч увібраного натрію в ілювіальному горизонті мало, характеризуються розподілом колоїдів по профілю. Для них характерна нейтральна, слаболужна і лужна реакція. Лучно-чорноземні несолонцюваті ґрунти мають високу потенціальну родючість. Солонцюватість обумовлює ряд негативних фізичних властивостей: легке запливання, підвищену здатність до кіркоутворення, високу зв'язаність, щільність, тріщинуватість – у сухому стані, а у вологому – в'язкість, прилипання і пластичність. Ці ґрунти чинять підвищений опір при обробці, мають низьку повітря- й водопроникність, короткі строки стиглості. В цьому головна причина зниженої продуктивності солонцюватих ґрунтів.

Ґрунти даної групи достатньо забезпечені азотом, помірно – фосфором, добре – калієм. Їх можна використовувати майже під усі зернові, овочеві, кормові й технічні культури, але вони малоприсадибні під насадження плодкових дерев.

**Каштанові ґрунти переважно на лесах** – це характерний тип ґрунтів для сухих злакових та полинно-злакових степів. Характерною ознакою всіх каштанових ґрунтів є наявність у них виразно виявленої фізичної властивості, яка проявляється в диференціації ґрунтового профілю на гумусовий елювіальний (He) з нетривкою слабозернистою або пластівчатою структурою і гумусово-ілювіальний (Hi) або ілювіальний ущільнений з зернисто-горіхуватою структурою вгорі та горіхувато-призматичною глянсуватою внизу. За характером профілю каштанові ґрунти діляться на темно-каштанові, ознаки фізичної солонцюватості в яких виявлені слабо, і каштанові, з більш виразними ознаками фізичної солонцюватості, переважно середньої і сильної. Кожний із підтипів каштанових ґрунтів ділиться на залишково-солонцюваті і солонцюваті [2].

У темно-каштанових ґрунтах гумусовий елювіальний горизонт 20-25 см, у каштанових – близько 20 см. Загальна глибина профілю відповідно 45-55 см. Рясна білоглазка на глибині 80-110 см, гіпс на глибині 1,5-2,7 м. За механічним складом вони важко-суглинкові і глинисті. Кількість гумусу в темно-каштанових важко-суглинкових і глинистих ґрунтах становить 3,1-3,4%, в каштанових глинистих – 2,6% [3, 9].

Характерною особливістю складу увібраних основ є присутність натрію і збільшена кількість магнію. Залишково-солонцюваті каштанові ґрунти характеризуються вмістом обмінного натрію менше 5%, а солонцюваті – більше 5% від суми увібраних катіонів. В більшості каштанових ґрунтів фізична солонцюватість не обумовлюється наявністю обмінного натрію. Каштанові ґрунти помірно забезпечені азотом і фосфором і добре – калієм. Ґрунти цієї групи характеризуються невисокою водостійкою, схильною до запливання, кіркоутворенням гумусового горизонту й ущільненістю перехідного горизонту, що негативно впливає на властивості ґрунтів (незадовільна водопроникність).

Ґрунтовий покрив не скрізь однорідний; у комплексі з основними ґрунтами часто трапляються в більшій чи меншій кількості плями солонців і сильно-солонцюватих ґрунтів. На каштанових залишково-солонцюватих і солонцюватих ґрунтах можна вирощувати усі рекомендовані для даної зони зернові, технічні й кормові культури, а при зрошуванні – і городні. При зрошуванні можливе вторинне засолення, особливо в умовах близьких мінералізованих підґрунтових вод, тому ділянки з рівнем вод ближчим за 5 м до поверхні під зрошування не рекомендуються.

**Лучно-каштанові ґрунти** поширені на низьких рівнях терас річок, днища балок. Ґрунтоутворення постійно або періодично (під час весняних паводків) проходить в умовах надмірного ґрунтового зволоження, тому ґрунтоутворююча порода, а також і частина гумусового профілю оглеєні. Гумусовий горизонт звичайно 20-30 см. Вміст гумусу в них 3,5-3,9%; за механічним складом – важко-суглинкові і глинисті, фосфору у горизонті 0-20 см – 18,3 мг в 100 г ґрунту і калію – 27,9 мг [2, 3, 9].

Солонцюваті види мають невелике ущільнення в перехідному горизонті, що знижує їх агровиробничу якість. Можна використовувати під інтенсивні городні культури, а також під сади, за винятком солончакуватих відмін. Вони помірно забезпечені азотом, фосфором і добре – калієм. Солонцюваті види погребують гіпсування, суцільного або рядкового, залежно від солонцюватості, солончакуваті треба розсолити, знизивши рівень мінералізованих підґрунтових вод та застосувавши промивні поливи.

**Лучні ґрунти на делювіальних відкладах** поширені в заплавах річок і інших місцях з близьким заляганням підґрунтових вод. Характерною особливістю лучних делювіальних ґрунтів є оглеєність материнської породи, а іноді й нижньої частини перехідного горизонту. Ці ґрунти належать до дернового типу ґрунтоутворення, але такого, що відбувається в різко виявлених гідроморфних умовах при постійному капілярному зв'язку з неглибоко залягаючими підґрунтовими водами.

Профіль чорноземно-лучних ґрунтів (Н+НР) має глибину 70-120 см, лучних глибших – 100-140 см, лучних – до 70 см. Будова профілю цих ґрунтів характеризується оглеєністю, яка збільшується ближче до поверхні [2, 3, 9].

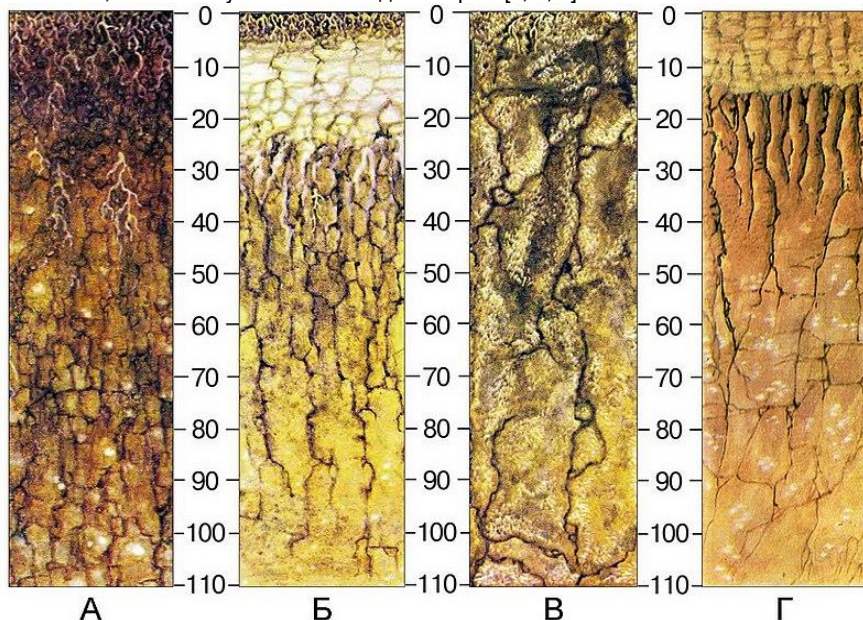


Рисунок 4 – Профілі лучних та солончакових ґрунтів Запорізької області [3]

Умовні позначки: А – лучно-каштановий ґрунт; Б – солодь лучно-стєпова; В – солончак гідроморфний; Г – солонець звичайний

Значні коливання рівня мінералізованих підґрунтових вод, які залягають на глибині 2-2,5 м та засолєні хлоридами і сульфатами, капілярний зв'язок їх з поверхнею, промивання атмосферними опадами та паводковими водами призвели до того, що чорноземно-лучні ґрунти мають всі ознаки та властивості солонцюватих та солончаккових

Вміст гумусу у горизонті 0-20 см в чорноземно-лучних поверхнево-слабко-солонцюватих ґрунтах в середньому складає 4-5%. Лучні ґрунти на делювіальних відкладах в 100 г ґрунту містять фосфору 15-30 мг, калію – 13-28 мг, сума увібраних основ (кальцію, магнію, натрію) становить 30-45 мг-екв в 100 г ґрунту. Мінеральний комплекс насичений здебільшого кальцієм і магнієм. Солонцюваті ґрунти характеризуються вмістом натрію більше 5% від суми увібраних основ. Часто ґрунт має морфологічні ознаки солонцюватості, а увібраного натрію мало. Ступінь виявленості колоїдного елювію і ілювію залежить від солонцюватості [2, 3, 9].

У зв'язку з близьким заляганням підґрунтових вод лучні ґрунти часто засолєні. Тип засолєння сульфатний і хлоридно-сульфатний. Лучні солончаккові ґрунти засолєні з поверхні. Найбільш продуктивні і придатні для використання під городні культури несолонцюваті і незасолєні види ґрунтів, засолєні види непридатні під ягідники й сади, а солонцюваті види обмежено придатні при умові ретельного догляду за насадженням, станом ґрунту та регулюванням водного режиму. Солонцюваті й засолєні види також можна використовувати під городи, але продуктивність їх низька. Тому вони частіше використовуються переважно під сіножаті.

**Лучно-болотні ґрунти на алювіальних та делювіальних відкладах** поширені в заплавах річок і в місцях з близьким заляганням підґрунтових вод. Загальна глибина гумусового шару (He+Hi) 40-60 см. Характерною рисою цього типу ґрунтів є оглеєність ґрунтоутворюючої породи і перехідного горизонту. Гумусовий (He) горизонт завглибшки 20-25 см, добре забезпечений гумусом, темно-сірий, з коричневим відтінком, осолонцюваний, злитий, у воєкому стані – дуже масткий. Гумусовий перехідний (Hi1) горизонт – темно-коричневий, з сизуватим відтінком, оглеєний, осолонцюваний, злитий, дуже масткий. В більшості водорозчинні солі містяться по всьому профілю. Підґрунтові води мінералізовані, залягають на глибині не більш 1 м [2, 3, 9].

За механічним складом вони відносяться до суглинкових або глинистих. Вміст гумусу в них високий – 4,5-4,7%. Лучно-болотні ґрунти добре забезпечені азотом і калієм, помірно – фосфором. Мінеральний комплекс насичений в основному кальцієм 33 мг-екв в 100 г ґрунту [3].

Великі запаси органічних речовин створюють багатий резерв потенціальної родючості, але надмірне ґрунтове зволоження сприяє розвитку болотної рослинності.

**Болотні ґрунти** поширені в долинах річок і балок, у місцях неглибокого залягання підґрунтових вод. Характеризуються надмірним ґрунтовим поверхневим зволоженням протягом більшої частини року, оглеєні з поверхні. Гумусовий горизонт темно-сірий, іноді чорний, в'язкий, пронизаний корінням очерету та інших болотяних рослин; верхній перехідний гумусовий горизонт – сірий з зеленуватими плямами оглеєння (рис. 6). Підґрунтові води наприкінці літа опускаються на глибину 0,5 м, а в першій половині літа бувають на поверхні або дуже близько до неї. Болотні солончаккові ґрун-

ти утримують в собі розчинні солі, які після пониження рівня води, при сильному випаровуванні утворюють на поверхні ґрунту сольову корку [2].

Болотні ґрунти за механічним складом глинисті. Вміст гумусу у верхньому горизонті 4,3%. Добре забезпечені азотом і калієм, помірно – фосфором. В болотних солонцюватих ґрунтах кальцію – 37,6 мг-екв, магнію – 9,4 мг-екв, натрію – 3,6 мг-екв в 100 г ґрунту [3, 9].

**Солонці і солончаки** зустрічаються практично по всій території Запорізької області.

Солонці можна зустріти в найрізноманітніших умовах рельєфу як суцільними масивами так і дрібними плямами. Займаючи низькі місця мікрорельєфу, вони утворюють комплексність ґрунтового покриву. В залежності від глибини залягання ілювіального горизонту солонці діляться на коркові, якщо ілювій вище 5 см, мілкі – 5-10 см, середні – 10-15 см і глибокі – нижче 15 см. Солонці, залежно від направленості ґрунтових процесів, діляться на лучні, лучно-степові та степові. Лучні солонці характеризуються найбільшою інтенсивністю солонцевого процесу, який протікає в умовах постійної або періодичної дії мінералізованих підґрунтових вод на верхні шари ґрунту. Критичний рівень підґрунтових вод знаходиться вище 3-4 м. Лучно-степові солонці утворюються при зниженні рівня підґрунтових вод до 4-7 м.

Солонці степові утворюються при відриві їх профілю від підґрунтових вод. Характерна риса солонців – виразна диференціація профілю на елювіальний (He) і ілювіальний (Hi) горизонти. Перший – слабо-гумусовий, має сіре або ясно-сіре забарвлення, дрібногрудкувату розпорошену, а на цілині і перелогах – пластівчасту структуру, дуже рихлий. Другий – також слабо-гумусовий, сірувато-коричневого, іноді червонуватого кольору, дуже ущільнений, розламується на стовпчасті, а внизу – на призматичні або горіхуваті частки, поверхня яких глянувата. Розчинні солі залягають на різній глибині [2, 9].

Механічний склад цих ґрунтів легко-глинистий, важко- й середньо-суглинковий. Вміст гумусу в них становить 3,1-3,6%. Сума увібраних основ у степових солонцях становить 17-25 мг-екв, в лучно-степових та лучних вона звичайно вища. В солонцях міститься значна кількість увібраного натрію, який зумовлює їх несприятливі хімічні та водно-фізичні властивості. Реакція середовища лужна. Профіль солонців засолений в ілювії і нижче, в зв'язку з цим їх треба відносити до солончакуватих або солончакових. Родючість солонців низька, тому без поліпшення вони майже безплідні. Після проведення агротехнічних та меліоративних заходів ґрунти придатні під невибагливі зернові й кормові культури, але для плодкових насаджень і виноградників непридатні [5, 143–148; 9].

Для поліпшення солонців потрібне гіпсування з травосіянням та внесенням добрив. На солончакових солонцях треба попередньо вжити заходів до зниження або відводу підґрунтових вод, а також провести оранку на глибину 60-65 см.

**Глейові ґрунти подіє і западин** поширені в подах, де підґрунтові води в глеюватих ґрунтах залягають на глибині більше 5 м і частково з'єднуються з водами поверхневого стоку. Надмірне зволоження цих ґрунтів відбувається переважно за рахунок делювіальних вод, які через низьку водопроникність глинистої осолонцюваної ґрунтоутворюючої породи застоюються на поверхні ґрунту, зумовлюючи оглеєння профілю ґрунту й ґрунтоутворюючої породи. Поєднання солонцюватості та оглеєння негативно впливає на фізичні властивості лучно-чорноземних ґрунтів.

Будова профілю подібна до чорнозему південного або темно-каштанових ґрунтів, але з наявністю ознак солонцюватості і слабких ознак оглеєння (в глеюватих) або більш виразних ознак оглеєння (в глейових) в ґрунтоутворюючій породі, іноді в нижній частині перехідного горизонту. Для глейових ґрунтів частково має місце надмірне зволоження делювіальними водами і тому створюється не лише оглеєність ґрунтів, але й їх осолодіння. У профілі досить виразно виявлений осолоділий гумусовий елювіальний горизонт He (25-35 см), який насичений борошнуватою крем'яною і нижче переходить в ущільнений ілювіальний оглеєний горизонт (Hi) завглибшки 20-40 см. Розчинні солі і гіпс вимиті до підґрунтової води. За механічним складом ці ґрунти легко-, середньо-, важко-суглинкові або глинисті [2, 9].

Вміст гумусу в горизонті 0-20 см в лучно-чорноземних глейових ґрунтах коливається від 3,2% до 4,2%, фосфору містять 14-30 мг, калію – 20 мг в 100 г ґрунту. Увібрані катіони представлені кальцієм і магнієм. Реакція ґрунтового розчину знаходиться в лужному інтервалі. В зв'язку з солонцюватістю і оглеєністю нижніх горизонтів глейові ґрунти мають незадовільну водопроникність, вони здатні до набухання навіть при незначних дощах [2, 9].

Глейові ґрунти потребують суцільного гіпсування з одночасною глибокою оранкою (27-30 см) без виходу на поверхню глейового безплідного горизонту, який бажано розпушувати ґрунтопоглиблювачем з одночасним внесенням органічних добрив.

**Дернові ґрунти** поширені переважно на річкових піщаних терасах, по схилах, що прилягають до гідрографічної сітки, де ерозією розкриті давні (переважно неогенові) піски. Дернові ґрунти успадкували від пісків піщаних або глинисто-піщаних механічний склад, рихлу будову, безкарбонатність, наявність дрібнозернистих прошарків у профілі і легку розвіюваність вітром. Вони мають гумусовий профіль 20-40 см завглибшки: Н-гумусовий 12-20 см, РН – 8-10 см (20-40 см від поверхні) [8, 56–58; 9] (рис. 5).

Піски слабозадерновані слабогумусовані й негумусовані не мають гумусового горизонту через інтенсивно розвинені процеси дефляції і представляють собою або розкриті нижні ґрунтові горизонти, або перевідкладені вітром піски, які не закріплені або мало закріплені рослинністю.

Значна кількість піску і невеликий вміст мулу зумовлюють незадовільні фізичні властивості дернових ґрунтів. Для них характерна невелика вологоємність і добра водопроникність, внаслідок чого опади швидко проникають в глибину і поверхневий стік майже відсутній, добра теплопровідність і мала теплоємність в зв'язку з незначною вологоємністю, відсутністю засолення.

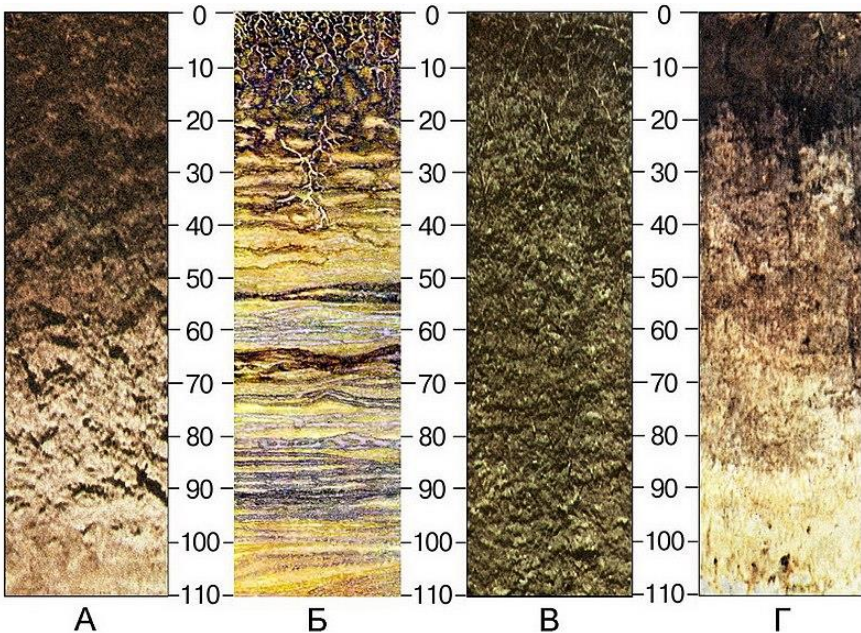


Рисунок 5 – Профілі дернових та болотних ґрунтів Запорізької області [3]

Умовні позначки: А – лучний солонцюватий ґрунт; Б – дерново-чорноземний ґрунт; В – дерново-глейовий осолоділий ґрунт; Г – болотний солонцюватий ґрунт

Бідність мінеральними і органічними колоїдами зумовлена слабкою вбирною здатністю; завдяки добрій аерації і прогріванню органічні речовини швидко розкладаються, а продукти їх розкладу вимиваються в підґрунтові води. Піщані ґрунти бідні на гумус – 0,5%, дернові супіщані містять 1,0% гумусу, недостатньо забезпечені азотом, фосфором – 4,1-7,7 мг, калієм – 5,8-8,8 мг в 100 г ґрунту [2, 9].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гришко С.В., Зав'ялова Т.В., Прохорова Л.В. Основні риси ґрунтового покриву Запорізької області. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав, 2021. Вып. 5 (73). Ч. 3. С. 100–106.

2. ґрунти Запорізької області / За ред. Ф.П. Стариковського. Дніпропетровськ: Промінь, 1969. 57 с.

3. Запорізька область URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B7%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B7%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C)

4. Карта ґрунтів Запорізької області. URL: <https://geomap.land.kiev.ua/obl-7.html>

5. Непша О.В., Підлозний І.В., Сугоняк Я.В., Костенко Ю.М. Формування гігморфних інтрозональних ґрунтів на території Запорізької області. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав, 2021. Вып. 3 (71). Ч. 8. С. 143–148.

6. Непша О.В., Підлозний І.В., Сугоняк Я.В., Костенко Ю. М. Основні зональні типи ґрунтів Північно-Західного Приазов'я. *Актуальніе научные исследования в современном мире*. Переяслав. 2021. Вып. 4 (72). Ч. 10. С. 14–18.

7. Петроченко В.І. Природа Запорізького краю: Довідник. Запоріжжя: «Тандем Арт Студія», 2009. 200 с.

8. Сажнів М.Л. Дернові ґрунти Запорізької області. *Наукове сьогодні: стан та перспективи регіональних досліджень: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 19 травня 2021 р.)*. Мелітополь: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2021. С. 56–58.

9. Фізична географія Запорізької області: хрестоматія / Л.М. Даценко, В.В. Молодиченко, В.П. Воровка та ін. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 200 с.

**Юрій КРАСНОБОКИЙ**

<https://orcid.org/0000-0003-2103-9978>

**Ігор ТКАЧЕНКО**

<https://orcid.org/0000-0003-1775-1110>

**Катерина ІЛЬНИЦЬКА**

<https://orcid.org/0000-0002-6179-5543>

(Умань, Україна)

## **НООСФЕРНИЙ ХАРАКТЕР СВИТОГЛЯДНОЇ ФУНКЦІЇ СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

*The research focuses on the fact that the methodology of activity in the synergistic environment, as the basis of a new paradigm, originates in the very structure of scientific knowledge, when the center of research has shifted from equilibrium processes and structures to non-equilibrium, to the stance to a new perspective on the role of the stochastic factor in understanding the nature of real processes, the creation of the theory of self-organization of open systems, the development of the fractal-synergistic theory of Nature and the Noosphere.*

*All this is reflected in the improvement of natural-mathematical and technical (technological) education, the main component of which is the formation of a holistic scientific picture of the world, as the highest level of generalization and systematization of the whole set of knowledge (and, above all, natural-science) accumulated by mankind on this stage of historical development. After that, modern theories are considered on a qualitative level, which try to unite all fundamental interactions into a single system (scientific picture of the world).*

Сучасне людство живе на межі тисячоліть, і вже одне це спонукає людей приділяти більше уваги своєму майбутньому і ретельному аналізу минулого. Аналіз проблем, які хвилюють людство, свідчить, що однією з найважливіших постала проблема взаємодії природи і суспільства. Протиріччя між природою і суспільством за умов бурхливого розвитку науково-технічного прогресу переростають в антагонізм, який загрожує самому життю на нашій планеті.

Ознаки глобальної морально-екологічної кризи людства, в якій знаходиться світ, і наслідком якої стали різке порушення екологічної рівноваги і несумісність життя людства із створеним ним же середовищем проживання, висувають перед кожною конкретною людиною завдання оволодіння принципами управління своїм життям, яке знаходиться у постійній взаємодії з оточуючим середовищем, завдання раціонального природокористування і визначення ролі, місця і значення людини в еволюції не лише Землі, але й Космосу.

Аналіз перепон, які стоять на шляху виходу з кризи, показує, що самою основною з них є морально-психологічна. Її подолання полягає в освоєнні людством «духовної структури Всесвіту», у зміні парадигм у соціальній сфері і науці (надання їм ноосферного характеру), грамотному і розумному використанні законів природи, які складають основу сучасної наукової картини світу (НКС).



Тож формування НКС має стати наріжним каменем всіх, запропонованих для впровадження в педагогічну практику, освітніх моделей – від освітніх програм початкової школи до програм доктора наук, що й підтверджує актуальність постановки такої проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Інформаційний зріз сучасної КС представлений у класичних, наукових і філософських працях К. Шеннона [31], Н. Вінера [11], Л. Бріллюена [9]. Наразі ж частина дослідників означеного напрямку часто посиляються на статті і монографію Р.Ф. Абдеєва [1], публікації [22; 23] і дисертаційне дослідження «Інформаційна картина світу» (2002 р.) О.В. Петрова та праці інших авторів, що досліджують цю царину [2; 13; 14; 16; 19; 24; 25; 33].

Великий масив матеріалу щодо сучасних досліджень, опису специфічних ознак і філософського тлумачення основних концепцій різних КНКС можна відшукати у матеріалах міжнародних науково-теоретичних конференцій, які організовувалися кафедрою соціально-гуманітарних дисциплін Української академії банківської справи (м. Суми), і опубліковані у відповідних збірниках наукових праць: «Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанукового знання» (випуски: 1 – 2000 р.; 2 – 2002 р.; 3 – 2004 р.; 4 – 2008 р.). У цих матеріалах «розглядаються проблеми якісного трансформування сучасної картини світу внаслідок інтегрування ідей матеріалізму і ідеалізму, злиття філософських поглядів з відкриттями космології, уявлень про інформаційні процеси у Всесвіті...». Зокрема, у статті Р.А. Арцишевського і Т.Я. Шоломицької аналізуються причини, які зумовлюють «необхідність і можливості вироблення сучасної картини світу», однією з яких є пошук платформи для інтеграційних процесів в освіті [5].

У публікаціях Ю. Басаласава і О. Басаласевої [6], О. Білокобильського [7], О. Данильяна і О. Дзьобаня [13; 14], Є. Пігіної [24], М. Яременка [34] ІНКС позиціонується як соціальна реальність. Зокрема відзначається, що «наука значно зрослася з інформаційною діяльністю, здійснюючи свій зв'язок з наявною практикою саме через співучасть у висуненні теоретичних основ створення інформаційних технологій» [13, 23].

А. М. Сіткін визначає інформацію як виробничий ресурс нематеріальної природи. «Це призводить до того, що інформаційні ресурси не знищуються по мірі їх використання, а знань не стає менше внаслідок їх поширення. Навпаки, знання і інформація, у свою чергу використовуються для виробництва нових знань, що призводить до неперервного зростання об'ємів інформації. Названа ознака й зумовлює можливість однієї з найважливіших імплікацій інформаційного ресурсу – його всеохопність і високу швидкість поширення» [25].

Переважна більшість цитованих джерел присвячена філософському тлумаченню витоків, сьогодення і сценарію можливих у перспективі наслідків інформатизації всіх сфер людської діяльності [1; 14; 19; 28; 29]. Ми ж торкнемося лише природничо-наукової складової цієї багатогранної проблеми.

Незважаючи на прискіпливу увагу значної частини вчених до проблем інформаційної цивілізації та велику кількість публікацій з цієї тематики вважаємо, що сучасна ІНКС все ж ще є недостатньо дослідженим феноменом, що й актуалізує звернення до неї у запропонованій статті.

У сучасній НКС має місце найтісніший зв'язок між всіма природничими науками і науками соціально-гуманітарного циклу. Тут простір і час виступають як єдиний прос-

торово-часовий континуум; маса і енергія взаємопов'язані; хвильовий і корпускулярний рухи певним чином об'єднуються, характеризуючи один і той же об'єкт; речовина і поле взаємоперетворюються; для неї характерним є саморозвиток; вона еволюційна і незворотна; у ній природничо-наукове знання нерозривно пов'язане з гуманітарним. Тому сучасну НКС ми називаємо «синергетико-інформаційно-еволюційною» [30], що власне й надає їй ноосферного характеру.

Сучасну НКС відрізняє більш фундаментальний рівень розгляду явищ природи. Сучасні фізичні теорії мають справу з самими основними поняттями, властивостями, станами природи, такими, як час, простір, маса, заряд, поле, вакуум тощо. Створена теорія атома, яка пояснює причини їх стабільності, періодичність властивостей хімічних елементів, утворення хімічних зв'язків різних типів, завдяки яким виникають різноманітні фізичні і хімічні явища. Встановлено будову атома і складових його частинок. У підсумку сформульована послідовна концепція атомістичної будови матерії, згідно з якою «все суще» складається з 12 фундаментальних ферміонів: 6 кварків різних ароматів і кольорів і 6 лептонів з різними лептонними зарядами. Все різноманіття природних явищ пояснюється взаємоперетвореннями цих частинок і їх взаємодією, яка зводиться до чотирьох видів фундаментальних взаємодій – «гравітаційної», «слабкої», «електромагнітної» і «сильної». Припускають, що переносниками взаємодій (носіями полів) є частинки – фундаментальні бозони, фотон, гравітон. Здійснюються спроби об'єднати ці взаємодії в одну. Важливо також, що результати дослідження мікросвіту дають можливість по-новому осмислити процеси мегасвіту – народження і еволюцію зірок, галактик, всього Всесвіту. Вважається, що в околі точки Великого Вибуху за  $T > 10^{32}$  К ці взаємодії були об'єднані [35].

Іншим суттєвим моментом є те, що сучасна НКС основана на фундаментальному ймовірнісному принципі узагальнення закономірностей. Цей принцип, який впливає з квантової фізики, можна поширювати й на гуманітарний підхід до вивчення світу, тобто використовувати фізичні моделі (у тому числі й статистичні фізичні моделі) для опису природи, соціуму і суспільства загалом. За цього природа, суспільство, Всесвіт розглядаються у розвитку, у взаємодії їх сутностей. Так, наприклад, ЗТВ зв'язала простір-час; квантова теорія довела умовність розділення понять речовини і поля; з'ясувався тісний взаємозв'язок таких властивостей об'єктів природи, як симетрія-асиметрія, хаос і порядок, дискретність і континуальність тощо.

Порівняно з класичним природознавством, у сучасній НКС розглядаються більш поширені в природі відкриті системи, які обмінюються з оточуючим середовищем речовиною, енергією і інформацією. Для них характерними є різноманіття, нестійкості еволюції, нелінійні співвідношення, процеси самоорганізації. Зокрема, дослідження в галузі космонавтики дозволили відкрити нові багаточисельні дані про зв'язки земних і космічних процесів, вони радикально вплинули на способи здійснення астрофізичних і астрономічних спостережень і відкриттів, призвели до своєрідної наукової революції в астрофізиці (відкриття квазарів, пульсарів, чорних дір, спалахів наднових, екзопланет тощо).

З'ясувалося, що нелінійність притаманна не лише фізичним процесам, але й переважній більшості інших – біологічних, психологічних, соціальних, екологічних, демографічних, політичних, економічних та ін.. Такий синергетичний підхід застосовний до пояснення самих різноманітних явищ у світі.

Тому в рамках синергетичної КС з єдиних позицій можна пояснити більшість глобальних процесів, використовуючи нелінійність зв'язків у різних моделях і системах. Використання понять і методів синергетики дозволяє прогнозувати еволюцію систем різної природи через процеси самоорганізації матерії. Поняття «біфуркацій», виникнення нових упорядкованих структур із хаосу і можливість управління процесами через малі значення «керуючих параметрів» дають можливість більш адекватно розглядати природу самих різноманітних явищ, а в сфері соціально-економічних проблем приймати вірні рішення.

Нові структури виникають у точках біфуркації, коли ще незрозуміло, у якому напрямку буде рухатися система, але тенденцію можна спрогнозувати або проаналізувати вибором рішень і шляхів розвитку системи. Саме ж наукове знання розвивається так само, як і відкрита система, – за законами самоорганізації. Постнекласичне природознавство розглядає Світ як процес, і в синергетичній картині він представляється глобальною ієрархічною самоорганізовуваною системою.

Оточуючий людину світ, який безмежний у просторі і часі, представляє грандіозну картину світобудови, у якій «все» пов'язане зі «всім». Життя природи, Землі, Всесвіту, фізичне і духовне життя людини, життя і еволюція суспільства – все підпорядковане єдиним фундаментальним законам природи. Людина завжди намагалася виявити цей глобальний взаємозв'язок «всього» зі «всім» різними способами і зрозуміти своє місце, роль і призначення в Світі.

Розвиток науки, і насамперед фізики як способу пізнання, дозволив побудувати деякі моделі-системи розуміння і опису картини світу на основі існуючого знання. На різних етапах розвитку людства були побудовані механістична, електромагнітна, квантово-польова, синергетично-еволюційна КС тощо. Це відображає лише нескінченний процес пізнання, наближення до єдиної еволюційної картини світу й обумовлює принципову неможливість створення завершеної КС [20]. Сучасна наука намагається переосмислити вже пізнане, долаючи непояснені парадокси і стереотипи мислення, створюючи нову світоглядну парадигму.

Виявилось, що на фундаментальному рівні природа єдина, всі грані у неї досить умовні і лише відображають послідовне наближення колективного розуму людства до пізнання глибин світу (Всесвіту).

Єдність всього суцього і його різних проявів повинна обумовлювати зближення і взаємопроникнення природничо-наукового і гуманітарного підходів до пізнання світу. За цього змінюється також і роль дослідника у цьому процесі пізнання: він сам стає невід'ємною частиною створюваної ним КС, яка внаслідок цього перестає бути лише природничо-науковою. Зростає роль й «нелогічної» компоненти мислення у пізнанні, вплив інтуїтивних, близьких до художньої творчості прийомів у пізнанні Істини. Доцільно вважати, що сучасна КС повинна будуватися на базі парадигми природничої і гуманітарної культур, цілісного, неупередженого погляду на світ. За цього наука виступає в якості основи взаєморозуміння, мистецтво ж – як основа світосприйняття, а їх інтеграція є основою гармонійного сприйняття всього світу, людського світовідчуття.

В уявленні сучасної НКС органічно вписуються ідеї В. І. Вернадського про «Ноосферу» як симбіоз людства і решти природи, яка забезпечує їх коеволюцію, взаємодію і спосіб існування [31].

Вихідною концепцією філософських роздумів В.І. Вернадського було природне узагальнення фундаментальних принципів, які лежать в основі світобудови. Центральне місце в них посідало відродження і розвиток давньої ідеї про основоположну роль людини, її розуму у всьому Всесвіті. У людині він вбачав активного творця природи, покликаного, в решті-решт, посісти чільне місце у самого «керма» еволюції, щоб спрямовувати її на шлях поєднання в єдине ціле природознавство з історією людства, яку воно само творить. Таке поєднання можливе в процесі поступового переходу Біосфери в Ноосферу, тобто в сферу панування Розуму, як закономірний і немінучий етап розвитку матерії – етап природно-історичний. Цей етап – це нова стадія в історії нашої планети, яка не дозволяє користуватися для порівняння, без особливої корекції і застережень, її історичним минулим.

Отже, ноосфера, сфера розуму, область панування людської думки – це особлива стадія в історії Землі – новітня сторінка в історії еволюції планети Земля, а не лише в історії людства, яке її населяє. Людський розум є космічним явищем, природною і закономірною частиною природи. Природа створила розумну істоту, осягаючи таким чином з її допомогою себе. Ноосфера володіє унікальною властивістю – залишаючись нематеріальною сферою думки, розуму, вона одночасно активно бере участь у побудові планети. Це дозволяє зрозуміти місце і роль історичного розвитку людства в еволюції біосфери та закономірності її переходу в ноосферу. Сучасний високий рівень наукової думки був підготовлений тривалим минулим біосфери у певному її просторі-часі і має еволюційні корені. Ноосфера – це біосфера, яка «перероблена» науковою думкою, яка, у свою чергу, прогресувала упродовж всього минулого планети. Тож необхідно особливо підкреслити нерозривний зв'язок створення ноосфери з ростом наукової думки, яка є першою необхідною передумовою цього створення. Ноосфера, яка є новим еволюційним етапом біосфери, може створюватися лише за цієї умови.

Уявлення про різні форми взаємодії живої речовини з космічними матеріально-енергетичними потоками набувають все більшого значення також завдяки активно розроблюваним гіпотезам про існування, принаймні у межах нашої Галактики, всепроникної, всеохоплюючої загальногалактичної живої системи. Такі гіпотези базуються на виявленні присутності величезної кількості мікроорганізмів у космічному просторі нашої Галактики. Це у свою чергу робить можливим припущення, що жива речовина своєю життєдіяльністю будує Біосферу. Основна ж особливість біосфери полягає не в самому перетворюючому впливові організмів на середовище їх заселення, а в тому, що сукупним продуктом цього впливу і результатом цього перетворення є його спрямованість у напрямку підвищення життєпридатності середовища. Тобто, жива речовина володіє унікальною особливістю до екологічного самозабезпечення. Зростання життєпридатності середовища зробило можливим той позитивний зворотний зв'язок у системі біосфери, завдяки якому забезпечувався висхідний розвиток матеріального світу аж до появи людини. Ця найважливіша властивість забезпечується механізмом саморегуляції біосфери і складає основний вектор її природної еволюції.

Об'єктивна необхідність формування ноосфери виникає з того, що настав той час, коли людство має набути здатності до екологічного самозабезпечення. На відміну від біосфери ноосфера не може формуватися стихійно, а лише в результаті усвідомленої діяльності людей на основі вивчення і практичного підтримання ними законів саморе-

гуляції біосфери і узгодження з ними своєї господарської й інших видів діяльності. Власне до цього зводиться світоглядне значення поняття ноосфери – спрямування оптимізації взаємодії суспільства і природи з метою підвищення життєпридатності природного середовища для існування людської спільноти, як найважливіший аспект її прогресивного цільового розвитку.

Методологічний зміст поняття ноосфери полягає в його комплексному характері – воно є «соціоприродним», що включає в себе соціальні і природні явища в їх оптимальній єдності.

Не лише природа виявляє вплив на людину – існує й зворотний зв'язок. Причому, цей зв'язок не поверховий, який відображає лише фізичний вплив людини на оточуюче середовище, – він значно глибший. Людство само по собі є біологічним явищем, тому природно, що вплив біосфери виявляється не лише на середовищі його проживання, а й на характері і змісті думок людей.

Носій земного розуму – людина – з наростаючим темпом впливає на біосферу, активно захоплюючи весь займаний нею простір, змінюючи таким чином вигляд земної поверхні. За переконаннями В.І. Вернадського, висловлених ним ще у 30-х роках ХХ ст., перетворення біосфери «гряде» неминуче і незворотно. Учений назвав, як вже згадувалося вище, трансформовану біосферу ноосферою. Під ноосферою він розумів не виділений над біосферою «мислячий пласт», а якісно новий її стан, який пов'язаний з появою в біосфері наукової думки. Саме ця обставина в перспективі неминуче повністю її видозмінить. Ознаками такої трансформації слугують наступні узагальнення:

- процес наукової творчості є тією силою, за допомогою якої людина змінює біосферу. Зміна біосфери після появи в ній людини – неминуче явище, яке супутнє з процесом зростання наукової думки;

- зміна біосфери не залежить від людської волі, вона стихійна, як і звичайний природний процес;

- наукова робота людства є природним процесом, який супроводжується переходом біосфери у новий більш упорядкований стан – ноосферу;

- такий перехід відображає собою «закон природи». Тому поява в біосфері людини визначає початок нової ери в історії планети;

- людина може розглядатися як певна «функція» біосфери, у визначеному її просторі-часі. У всіх своїх проявах людина складає певну закономірну частину біосфери;

- вибух наукової думки на рубежі ХХ – ХХІ сторіч був підготовлений всім минулим біосфери і має глибинні корені в її історії. Він не може зупинитися і піти назад; біосфера неминуче, рано чи пізно, перейде в ноосферу. Процес перетворення біосфери розпочався не вчора і завершиться не завтра. За масштабами людського життя її трансформація розтягнеться в часі на декілька поколінь. Всі ми, нині проживаючі на Землі люди, є свідками і до певної міри учасниками цього перехідного процесу, навіть якщо не надаємо собі в цьому звіту.

Ноосферу можна представляти як новий структурний рівень розвитку природи, який хоча й пов'язаний енергетично зі всіма іншими земними оболонками, і насамперед з біосферою, але відповідає він новій фундаментальній відносній природній рівновазі. Динаміка розвитку сучасного природознавства дозволяє стверджувати, що сучас-

не знання, яке отримане з нього, повинне орієнтуватися на цілісність і взаєморозвиток. Найважливішими принципами, на яких ґрунтується сучасне знання, є глобальний еволюціонізм, самоорганізація, взаємозв'язок з фундаментальними рівновагами природи і суспільства.

Невід'ємним атрибутом ноосфери є наявність мислення планетарно-космічного масштабу в діалозі людини і природи. Планетарне мислення – це мислення, в якому рівноважні цілісності філософських систем, наукових концепцій (живої і неживої природи), творів мистецтва, релігій, усталених напрямків з різних галузей людської діяльності, взаємодоповнюють одна одну, розглядаються з позицій планетарних масштабів і утворюють єдиний (цілісно сформований) світогляд.

Різні грані планетарного мислення аналізуються сучасним природознавством, універсальним еволюціонізмом, емерджентним еволюціонізмом, екологічною філософією, синергетикою тощо. Це дозволяє відмітити у якості характерних рис сучасного природознавства, які найбільш тісно пов'язані з планетарним мисленням, наступні: усвідомлення того, що «простота» не притаманна ні нескінченно малому, ні нескінченно великому: у першому – не можна виділити основ світобудови (її «цеглинок»), у другому – не можна виявити її абсолютної межі (розмірів); формування наук біосферного циклу, в яких всі процеси розглядаються у взаємозв'язку, а також у спільності їх генезису; тісний взаємозв'язок природничо-наукових процесів із самоорганізацією природи. Тим більше, що до цього спонукає різка зміна в основах методології науки, яка відбувається в даний час. Мається на увазі, що відкриття нових наукових фактів викликало зміну самих основ нашого наукового пізнання, розуміння оточуючого світу. Такими абсолютно несподіваними і новими основними наслідками нових областей наукових фактів є виявлення неоднорідності Космосу, всієї реальності і неоднорідності нашого процесу пізнання. Тому, за сучасних умов серед наукових проблем завданням першочергової важливості є відродження і подальший розвиток на основі нових наукових фактів ідеї біосферного природознавства, продовження його наукової розробки і концептуального відображення у сучасній НКС.

Одним із яскравих проявів глибокої взаємодії природничого і соціально-гуманітарного знання є сформульований у сучасній космології «Антропний принцип», який полягає в тому, що виникнення людства, як пізнаючого суб'єкта, було можливим завдяки тому, що мегамасштабні властивості нашого Всесвіту, його глибинні закономірності саме такі, якими вони є, коли б вони були іншими, Всесвіт просто нікому було б пізнавати. Цей висновок впливає з тієї обставини, що мегамасштабні властивості нашого Всесвіту дуже жорстко зв'язані з величинами фундаментальних фізичних констант. Так, наприклад, якщо б стала тонкої структури (константа електромагнітної взаємодії  $\alpha_e = e^2/\hbar c = 1/137$ , де  $e$  – заряд електрона;  $\hbar$  – стала Планка;  $c$  – швидкість світла) була б хоч на декілька відсотків іншою, то зірки типу нашого Сонця просто не змогли б утворитися, а отже, не було б і людини, яка пізнає Всесвіт. Це ж стосується й багатьох інших констант.

Коли б вони були теж хоча б трохи іншими, то було б неможливим утворення в процесі еволюції матерії ні атомів, ні зірок, ні галактик, не склалися б передумови і обставини становлення людини, формування цивілізації тощо.

Величина більшості фізичних (що характеризують мікросвіт) і космологічних (що характеризують меґасвіт) констант мають порядок  $10^{40}$  або  $10^{-40}$ . Так, наприклад, отримане відношення електричних сил до гравітаційних для двох заряджених елементарних частинок  $N_1 = e^2/Gm_p \approx 10^{40}$ , де  $m_p$  – маса протона;  $G$  – гравітаційна стала. Може здатися дивним, але непов'язане з  $N_1$  безрозмірне відношення радіуса Всесвіту до класичного радіуса електрона:  $N_2 = ct/e^2/mec^2 \approx 10^{40} = N_1$ , де  $m_e$  – маса електрона;  $ct$  – радіус Всесвіту в сучасну епоху. Ще одна безрозмірна константа (гравітаційної взаємодії)  $g = Gm^2/\hbar c \approx 10^{-40}$ , де  $m$  – маса спокою елементарної частинки (електрона, протона та ін.). Обернена до неї величина виражає порядок маси зірки і дорівнює  $1/g = \hbar c/Gm^2 \approx 1040$ . І таких співвідношень чимало. Це підтверджує той факт, що меґа- і мікросвіти, Всесвіт і світ елементарних частинок глибоко внутрішньо пов'язані один з одним, що втілюється в так званому антропному принципі.

Таким чином, антропний принцип вказує на глибоку внутрішню єдність закономірностей еволюції Всесвіту, виникнення органічного світу, людини і суспільства. Він вказує на існування певних універсальних жорстких зв'язків, які визначають цілісний і системний характер нашого Всесвіту, його еволюцію та його здатність утворювати складні самоорганізовані системи.

Варто відзначити важливе методологічне значення антропного принципу. Він слугує одним з критеріїв відбору тих чи тих гіпотез і моделей в астрофізиці і космології. За цього перевага надається тим з них, у яких опис властивостей об'єктів Всесвіту передбачає можливість еволюції Всесвіту, його якісного ускладнення, сходження від простого до складного, від нижчого до вищого. Людина саме і є вершиною цієї еволюції.

З огляду на викладене, ознаками сучасної наукової картини світу є такі:  
 зміцнення зв'язку фундаментальних (точних) і гуманітарних наук;  
 розвиток комплексних і дисциплінарних досліджень;  
 зростання каналів зв'язку теоретичного пізнання зі сферою практичної діяльності;  
 зростаюча участь запитів практики в актуалізації різних проблем природничо-наукового і гуманітарного пізнання;

програмує роль природознавства по відношенню до переважної більшості видів практичної діяльності людини;

полісистемне бачення об'єктів дослідження;  
 наявність якісно нової ґносеологічної ситуації, яка вимагає необхідність вказівки на умови пізнання; на особливості суб'єкт-об'єктних відношень; неможливість іґнорування ролі і позиції суб'єкта пізнання у кінцевому результаті природничо-наукового дослідження;

діалектична єдність історичного, системного і синерґетичного підходів;  
 нове розуміння причинності, яке враховує діалектику необхідного і випадкового, внутрішнього і зовнішнього завдяки єдності функціонально-цільового і статистично-ймовірнісного підходів;

єдність емпіричних досліджень і процесу інтенсивної теоретизації природничо-наукового знання, що включає його математизацію, формалізацію, аксіоматизацію, інформатизацію та інші підходи;

необхідність врахування ноосферного фактору.

Висновок. Узагальнюючи, можна стверджувати, що в кінці ХХ на початку ХХІ сторіч значно актуалізувалася світоглядна функція НКС, у ній все більшої конкретизації набувають відношення Людина – Світ (Всесвіт):

стосовно вивчення людини людиною – все більше виявляється взаємозв'язків природного і соціального в людині; наявність функціонування природного в суспільному (соціумі). Цей напрямок розвивається в контексті взаємозв'язку біологічного і соціального пізнання; історично це відображається в процесі антропосоціогенезу;

стосовно дослідження людиною Світу (Всесвіту), все частіше виявляються закономірності включення живого в еволюцію Всесвіту, біологічного світу – у розвиток світу космічного. Цей напрямок розкривається, насамперед, через взаємозв'язок біологічних і астрономічних наук. Основною формою інтеграції цих двох галузей знання виступає астробіологія – пошук і дослідження позаземних форм життя. На цій основі формується новий теоретичний підхід, який має не лише спеціально наукове, але й загальносвітоглядне значення. Він пов'язаний з принципом глобального еволюціонізму.

Хочеться сподіватися (плекати надію), що такий новий цілісний погляд на світ, суспільство, на життя в рамках сучасної концепції НКС дозволить людству в ХХІ сторіччі розумно вирішити глобальні проблеми демографічного, екологічного, політичного і соціально-економічного характеру.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва: ВЛАДОС, 1994. 336 с.
2. Абрамов Ю.Ф. Картина мира и информация (философские очерки). Иркутск: 1988. 192 с.
3. Арцишевська М.Р. Методологічні засади інтеграції змісту освіти. *Науковий вісник ВДУ: Філософські науки*. 1988. № 10. С. 175–179.
4. Арцишевська М.Р. Суспільствознавча картина світу як теоретична основа інтеграції змісту шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 16–20.
5. Арцишевський Р.А. Необхідність і можливості вироблення сучасної картини світу. *Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанукового знання*. Збірник наукових праць. Суми. 2004. Вип. 3. С. 7–10.
6. Басалаев Ю.М. Формирование информационной картины мира как методологического средства изучения информационной реальности. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 5. С. 63–64.
7. Білокобильський О. Картина світу як частина соціальної реальності. *Філософські науки. СХІД*. 2017. № 2 (148). С. 77–82.
8. Бойко О.П. Фактор культури в економічній сфері. *Сучасна картина світу: природа, суспільство, людина* [текст]: зб. наук. пр. – Випуск 4. Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України». Суми. 2008. С. 165–171.
9. Бриллюэн Л. Наука и теория информации. Москва. 1960. 392 с.
10. Буданов В. Синергетичні стратегії в освіті. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С. 46–53.



11. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. 344 с.
12. Воронкова В.Г. Философия информационного общества в контексте глобализационных процессов современности. *Гуманітарний вісник Запоріжжя*. Вид-во ЗДІА, 2015. № 60. С. 13–23.
13. Данильян О.Г. Інформаційна картина світу в контексті перспектив сучасної науки і культури. *Інформація і право*. 2013. № 1 (7). С. 21–28.
14. Дзьобань О.П. Інформаційна картина світу: філософський підхід до розуміння сутності. *Вісник Національного ун-ту «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2013. № 2 (16). С. 116–124.
15. Ильченко В.Р. Концептуальні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти. *Технології інтеграції змісту освіти. Київ-Полтава*. 2002. Вип. 1. С. 7–56.
16. Краснобокий Ю.М. До питання про сучасний етап формування фізичної картини світу. *Актуальні проблеми підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін для сучасної загальноосвітньої школи*. Умань: ПП Жовтий О.О. 2012. С. 96–99.
17. Кузьменков С.Г. Сучасна астрономічна картина світу як складова природничо-наукового світогляду. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка*. Серія: Педагогічна. 2017. № 23. С. 91–96.
18. Кунцев С.В. Особенности синергетического подхода при моделировании сложных систем. *Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанаукового знання*. Збірник наукових праць. Суми. 2004. Вип. 3. С. 46–50.
19. Михайловский В.Н. Формирование научной картины мира и информация. СПб. 1994. 145 с.
20. Опанасюк А.С. Фізична картина світу: сучасна мікрореволюція у космології. *Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанаукового знання*. Збірник наукових праць. Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, УАБС, 2002. Вип. 2. С. 12–22.
21. Опанасюк А.С. Наукова картина світу: на порозі зміни парадигми. *Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанаукового знання*. Збірник наукових праць. Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, УАБС, 2004. Вип. 3. С. 34–46.
22. Петров А.В. Проблемы познания информационных процессов. *Философия. Человек. Общество*. М. 1998. С. 118–128.
23. Петров А.В. Научная картина мира в современной науке. *Философия. Управление. Образование*. М. 1998. С. 104–145.
24. Пигина Е.П. Картина информационной реальности как аспект человеческой жизни. *Материалы социально-гуманитарных чтений Иркутского государственного университета: март-апрель 2007 г.* Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2007. С. 36–44.
25. Ситкин А.М. Информационный субстрат современной картины мира. *Философия науки*. 2015. № 5. С. 60–68.
26. Смолко В.А. Концепции современного естествознания [Монография]. Челябинск. Изд-во ЮУрГУ, 2007. 770 с.
27. Стародубцев В.А. Концепции современного естествознания. Томск. 2002. 190 с.
28. Степин В.С. Структура и эволюция теоретических знаний. Природа научного познания: логико-методологический аспект. Минск. 1979. 176 с.

29. Степин В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. Москва: ИФРАН. 1994. 274 с.
30. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М. Системно-синергетичний підхід у фаховій підготовці майбутнього вчителя природничих наук. *Фізико-математична освіта*. Суми, 2020. Вип. 4 (26). С. 112–118.
31. Химико-биотические взаимодействия и новое в учении о биосфере В. И. Вернадского. М.: МАКС-пресс. 2009. 213 с.
32. Хорошавина С.Г. Концепции современного естествознания. Ростов-на-Дону. 2005. 470 с.
33. Шеннон К.Е. Работы по теории информации и кибернетике. Москва. 1963. 830 с.
34. Яременко М.Ю. Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2008. № 1. С. 234–239.
35. Dirac P.A.M. The Evolution of the Physicist's Picture of Nature. *Scientific American*, 1963. v. 208. № 5. P. 45–53.

**Лариса ПРОХОРОВА**

<https://orcid.org/0000-0001-7693-1897>

**Тетяна ЗАВ'ЯЛОВА**

<https://orcid.org/0000-0002-0040-2611>

**Олександр НЕПША**

<https://orcid.org/0000-0003-3929-9946>

(Мелітополь, Україна)

## **ВПЛИВ ЗРОШУВАЛЬНИХ МЕЛІОРАЦІЙ НА ҐРУНТОВИЙ ПОКРИВ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ**

*The direction and speed of changes in soil processes under the influence of irrigation are determined by the quality of irrigation water, climatic and hydro-geological conditions of the regions, the initial properties of soils, irrigation technology and agricultural culture. Scientific research and practical experience show that degradation processes in soils during irrigation are not inevitable, and the negative impact of irrigation reclamation can be reduced or eliminated by using scientifically sound technologies of irrigated agriculture, which provide not only highly efficient use of irrigated lands, but also preservation and a constant increase in soil fertility.*

*The area of irrigated land in the Zaporizhzhia region is about 241.1 thousand hectares. Most of the irrigation and drainage systems as a result of reforming the agricultural sector of the economy are transferred to the balance of agricultural enterprises and rural communities, which due to lack of funds in local budgets and lack of qualified personnel are unable to meet all technical requirements for their operation.*

Зрошення створює сприятливі передумови для регулювання зовнішніх умов життя рослин. Під його впливом відбуваються глибокі зміни в ґрунті та приземних шарах повітря. Вони можуть бути сприятливими і несприятливими для рослин. Завдання землеробів полягає в тому, щоб відповідними прийомами посилити одні й послабити інші й досягнути високого ефекту зрошення [7, 16].

Зрошення впливає на хімічні властивості ґрунту ще й тому, що в зрошувальній воді і в намулах завжди міститься та чи інша кількість солей. У поливних водах можуть бути як корисні, так і шкідливі для рослин солі, що засолюють ґрунт і викликають його осолонцювання [8, 36].

Повторне засолення пов'язане з господарською діяльністю людини. Воно швидше відбувається на зрошуваних землях з поганим природним відтоком підґрунтових вод. Піднімання солей до кореневмісного шару та його засолення можуть викликати надмірні поливи, які є причиною підняття рівня мінералізованих підґрунтових вод, якщо вони проходять через товщу засолених порід: солі переходять у підґрунтові води, а разом з ними – у кореневмісний шар ґрунту [22].

За даними Б.І. Лактіонова, О.П. Сафонові і П.Н. Лазера, повторне засолення зрошуваних земель півдня України відбувається при використанні для поливів мінералізованих вод (1,5-3 г/л), при неглибокому (менше 2 м) заляганні підґрунтових вод з

мінералізацією понад 3 г/л, а також у місцях розвантаження іригаційно-ґрунтових вод [9, 21].

ґрунтовий покрив солонцювого процесу ґрунтоутворення на території Запорізької області представлений солонцями і солонцюватими ґрунтами [14, 17, 21].



Рисунок 1 – Солонці [16, 256]

Умовні позначки: А – ландшафт солонців; Б – профіль солонців на узбережжі Азовського моря.

Солонці і солонцюваті ґрунти характеризуються негативними фізичними і хімічними властивостями, які зумовлені низькою насиченістю кальцієм, наявністю поглинутого натрію і значною щільністю ілювіального підорного горизонту. Високий вміст солей у ґрунтовому розчині та ґрунтово-вбирному комплексі обумовлює цілий ряд негативних властивостей цих ґрунтів: втрату дрібногрудкуватої структури, щільність при висиханні, утворення ґрунтової кірки, низька водопровідність. Умови водного і повітряного режиму настільки несприятливі, що ці ґрунти без корінного поліпшення є малопридатними для сільськогосподарського виробництва. Ступінь солонцюватості ґрунтів, а також супутнє засолення ґрунтового профілю водорозчинними солями залежить від глибини залягання ґрунтових вод [9, 16, 22].

На південь від м. Мелітополь до Азовського моря розповсюджені слабосолонцюваті чорноземи [12, 143]. По мірі наближення до низинного берега Азовського моря і лиманів солонцюватість посилюється, більшого розповсюдження отримують солонці (рис. 1). На приморських косах характерними є наносні піщано-черепашкові ґрунти, які підіймаються на 40-60 см вище рівня моря [11]. В цілому треба відзначити, що всі чорноземні і каштанові ґрунти південної зони є солонцюватими, солонцюватість яких підвищується по мірі наближення до морського узбережжя. Причиною солонцюватості ґрунтів є сольові бурі, які надходять з боку сольових басейнів на південні райони області. Солончаки займають найбільш низькі місця: днища висихаючих озер, міжозерні простори і лимани, тобто місця, де ґрунтові води, які багаті хлоридно-сульфатними

солями, підходять до денної поверхні і підлягають сильному випаровуванню. Внаслідок цього в ґрунті накопичуються різноманітні солі. Такі умови мають місце в більш південніших приморських частинах області, де найбільш розповсюджені солончакові ґрунти [16, 145].

За результатами інвентаризації площа солонцюватих ґрунтів в Запорізькій області становить 343,6 тис. га сільськогосподарських угідь, у тому числі ріллі – 301,1 тис. га (рис. 2).

Безпосередньо невідкладних заходів щодо охорони та поліпшення солонцюватих ґрунтів шляхом гіпсування та залуження потребують 110 тис. га – майже 10 % від загальної площі ґрунтів в обробітку. Щорічно недобори урожаю з цієї площі складають 50-55 тис. тонн умовних зерно одиниць, або 5-5,5 ц/га. Це практично недобір зерна в об'ємі щорічного збору одного району.

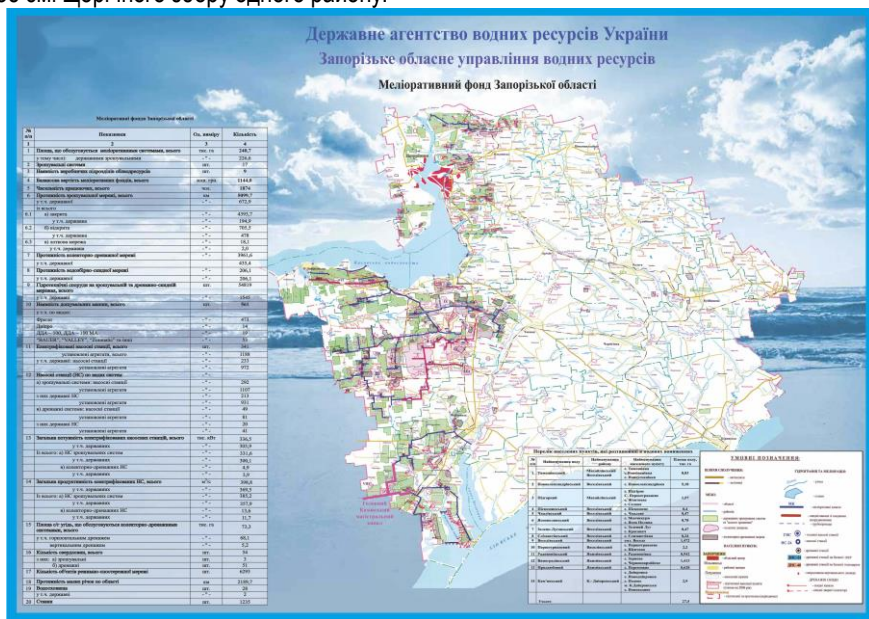


Рисунок 2 – Карта меліоративного фонду Запорізької області [1]

У більшості ґрунтів області фізична солонцюватість не обумовлюється наявністю обмінного натрію. Навіть в темно-каштанових і каштанових ґрунтах обмінного натрію міститься менше 5 % від ємності вбирання (від 1 % в південних чорноземах до 1,5 % в каштанових ґрунтах). Тому для визначення дози гіпсу при хімічній меліорації солонцюватих ґрунтів застосовується метод О.Н. Соколовського шляхом донасичення ґрунту калієм з урахуванням кількості гіпсу, необхідного для витіснення обмінного натрію і частково обмінного калію, а також для нейтралізації лужного середовища.

За результатами досліджень Запорізької філії ДУ «Держґрунтоохорона» типові солонцюваті ґрунти збіднені кальцієм від 2,8 до 3,4 мг-екв. на 100 грамів ґрунту. Необхідна доза внесення гіпсу чи фосфогіпсу на цих ґрунтах в межах 3,5-4,5 т/га фізичної ваги. Вартість гіпсування одного гектара складає 726 гривень [10].

Згідно розрахунків філії середня норма внесення гіпсу на 1 га – 4,3 т. Загальна потреба гіпсу на площу 14 тис. га складає 60 тис. тонн при загальній вартості робіт – 10-11 млн. гривень [10].

Меліорація земель є головним чинником інтенсифікації сільського господарства, важливою складовою забезпечення сталого виробництва сільськогосподарської продукції, особливо в роки з несприятливими погодними умовами. Меліоровані землі фактично є страховим фондом держави. Від ефективності їх використання та збереження залежить економічна та соціальна стабільність в регіоні. Альтернативи зрошенню в світі поки що не існує.

В межах Запорізької області налічується 17 зрошувальних систем загальною площею 227,2 тис. га та 13,9 тис. га, розташовані в межах «малого зрошення» [1].

З метою утримання задовільного меліоративного стану земель та захисту від підтоплення населених пунктів на території області побудовані дренажні системами, якими захищається 43,1 тис. га зрошуваних та 30,0 тис. га прилеглих до них земель, в тому числі 9,5 тис. га на території 77 сільських населених пунктів [1] (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка площ зрошуваних земель, на якій забезпечено належне функціонування інфраструктури зрошувальних систем, складено за [6]

Зрошувальні землі	2018 рік		2019 рік		2020 рік	
	усього, тис. га	% від загальної площі	усього, тис. га	% від загальної площі	усього, тис. га	% від загальної площі
Площа зрошуваних земель, на якій забезпечено належне функціонування інфраструктури зрошувальних систем	53,2	22,1	53,9	22,4	70,8	29,3
у тому числі систем крапельного зрошення	2,5	100	3,8	100	4,1	1,7

До меліоративного фонду Запорізької області входить мережа з зрошувальних магістральних, розподільчих каналів довжиною 675,6 км, 213 зрошувальних насосних станцій (з них 18 головних); 20 насосних станцій для відкачки дренажних вод; 47 свердловина вертикального дренажу; 435,4 км колекторно-дренажної мережі; 206,13 км водозбірно-скидної мережі [1].

Гідрогеолого-меліоративний стан зрошуваних земель визначається за наступними критеріями: глибина залягання рівнів ґрунтових вод (РГВ); мінералізація ґрунтових вод з глибиною залягання до 2-х метрів від поверхні землі; якість зрошувальних вод; ступінь засолення та солонцювання ґрунтів [2, 4, 13, 18].

На території Запорізької області гідрогеологічні умови сприятливі – переважаюча глибина залягання рівнів ґрунтових вод на зрошуваних землях (станом на 01.04.2021р.) складає більше 5 метрів (Рис. 3).

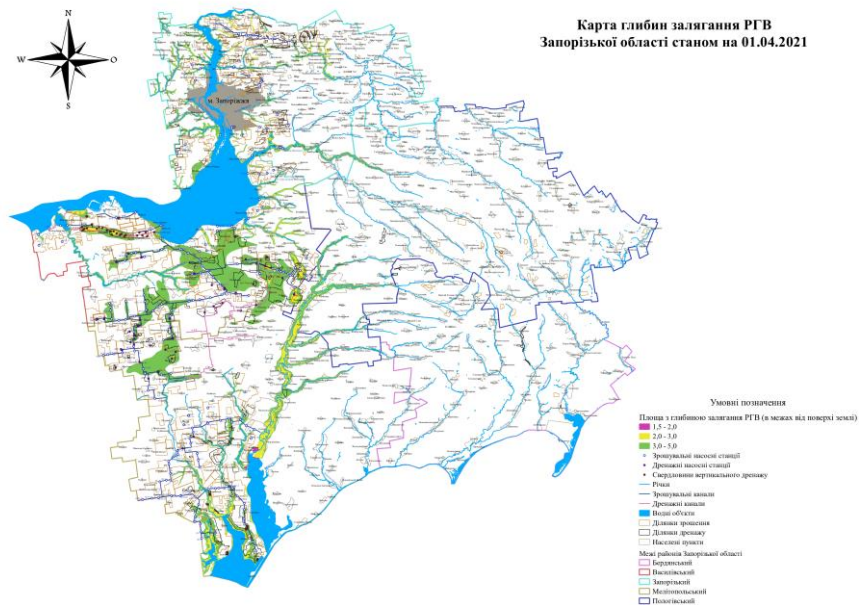


Рисунок 3 – Карта глибини залягання рівня ґрунтових вод Запорізької області станом на 01.04.2021 року [1]

Площі з градаціями розподілились наступним чином:

- до 2 метрів – відсутні;
- від 2 до 3 метрів – 2,6 тис. га (1,1 % від загальної площі зрошуваних земель);
- від 3 до 5 метрів – 30,2 тис. га (12,5 %);
- більше 5 метрів – 208,6 тис. га (86,4 %).

Площі зрошуваних земель за глибиною РГВ в межах зрошувальних систем (ЗС) розподілились таким чином:

1) Благовіщенська ЗС (Василівський район):

- від 3-х до 5-ти метрів – 647 га (23 %);
- більше 5 метрів – 2196 га (77 %).

2) Василівська ЗС (Василівський район):

- від 3-х до 5-ти метрів – 2807 га (58 %);
- більше 5 метрів – 2068 га (42 %).

3) Вільнянська ЗС (Запорізький район):

- від 3-х до 5-ти метрів – 39 га (0,5 %);
- більше 5 метрів – 7311 га (99,5 %).

4) Верхньо-Тарасівська ЗС (Запорізький район):

- від 2-х до 3-х метрів – 2 га (0,1 %);

- від 3-х до 5-ти метрів – 10 га (0,4 %);
  - більше 5 метрів – 2790 га (99,5 %).
- 5) Жовтнева ЗС (Запорізький район):
- від 3-х до 5-ти метрів – 10 га (0,1 %);
  - більше 5 метрів – 12661 га (99,9 %).
- 6) Запорізька ЗС (Запорізький район):
- від 3-х до 5-ти метрів – 25 га (0,3 %);
  - більше 5 метрів – 7442 га (99,7 %).
- 7) Іванівська ЗС (Василівський район):
- від 2-х до 3-х метрів – 9 га (0,1 %);
  - від 3-х до 5-ти метрів – 622 га (7,7 %);
  - більше 5 метрів – 7404 га (92,2 %).
- 8) Кайінкулацька ЗС (Пологівський район):
- більше 5 метрів – 595 га (100 %).
- 9) Кам'янська ЗС (Василівський район):
- від 3-х до 5-ти метрів – 86 га (3 %);
  - більше 5 метрів – 2435 га (97 %).
- 10) Каховська ЗС (Мелітопольський район):
- від 2-х до 3-х метрів – 150 га (0,4 %);
  - від 3-х до 5-ти метрів – 2816 га (6,8 %);
  - більше 5 метрів – 38311 га (92,8 %).
- 11) Козача ЗС (Запорізький район):
- від 3-х до 5-ти метрів – 2 га (0,2 %);
  - більше 5 метрів – 818 га (99,8 %).
- 12) Лиманська ЗС (Василівський район):
- більше 5 метрів – 1393 га (100 %).
- 13) Першотравнева ЗС (Василівський район):
- від 3-х до 5-ти метрів – 3 га (0,1 %);
  - більше 5 метрів – 4327 га (99,9 %).
- 14) Північно-Рогачикська ЗС (Василівський, Мелітопольський, Пологівський р-ни):
- від 2-х до 3-х метрів – 2254 га (2,3 %);
  - від 3-х до 5-ти метрів – 22050 га (23,2 %);
  - більше 5 метрів – 70924 га (74,5 %).
- 15) Приазовська ЗС (Мелітопольський район):
- від 2-х до 3-х метрів – 2 га (0,1 %);
  - від 3-х до 5-ти метрів – 743 га (2,3 %);
  - більше 5 метрів – 31491 га (97,6 %).
- 16) Розумівська ЗС (Запорізький район):
- більше 5 метрів – 1152 га (100 %).
- 17) Шевченківська ЗС (Запорізький район):
- від 3-х до 5-ти метрів – 14 га (0,7 %);
  - більше 5 метрів – 1858 га (99,3 %) [1].



Землі, де рівень ґрунтових вод знаходиться на глибині менше 2-х метрів від поверхні землі, приурочені до знижених елементів рельєфу, де відбувається акумуляція вод поверхневого стоку [23].

Гідрогеологічна ситуація в населених пунктах в цілому задовільна, але у частково підтопленому стані знаходиться 4 населених пункти: у Василівському районі (с. Велика Знам'янка, с. Водяне, м. Кам'янка-Дніпровська), у Мелітопольському (с. Удачне) [19, 24]. Площа підтоплення складає 5,0 га. Підтоплені території розташовані в заплавах річок та в подових пониженнях.

Основними джерелами зрошення Запорізької області є Каховське, Дніпровське водосховища та Білозерський лиман.

Води Каховського водосховища в 2021 році подавались для зрошення сільгоспгідь дев'яти зрошувальних систем (Василівська, Верхньо-Тарасівська, Запорізька, Іванівська, Північно-Рогачицька, Першотравнева, Приазовська, Розівська, Каховська). Води Дніпровського водосховища будуть використані для зрошення двох зрошувальних систем – Вільнянської та Шевченківської; Білозерського лиману – для зрошення земель Лиманської зрошувальної системи [1].

Хімічний аналіз відібраних проб зрошувальної води здійснювався в лабораторії моніторингу вод і ґрунтів Басейнового управління водних ресурсів річок Приазов'я. Проведена оцінка якості зрошувальної води згідно ДСТУ 2730:2015 «Якість природної води для зрошення. Агрономічні критерії» [5] свідчить про те, що поливна вода в джерелах зрошення Запорізької області по більшості показників придатна без обмежень і відноситься до I класу (97%), лише у Білозерському лимані іригаційна вода відноситься до II класу якості, обмежено придатна за небезпекою іригаційного засолення, осолонцювання і токсичного впливу на рослини за поливів дощуванням (3%) [1] (табл. 2).

Оцінка меліоративного стану зрошуваних земель Запорізької області в міжполивний період 2020 – 2021 рр. проводилась за ВНД 33-5.5-13-02 «Облік та оцінка стану меліорованих земель і меліоративних систем» [1].

При наявності в Запорізькій області 241,340 тис. га зрошуваних земель переважна їх більшість має сприятливий меліоративний стан (Рис. 4), а саме:

- добрий – 101,694 тис. га (42,1 % від загальної площі зрошуваних земель);
- задовільний – 129,240 тис. га (53,6 %);
- незадовільний – 10,406 тис. га (4,3 %) [1].

Причинами незадовільного меліоративного стану зрошуваних земель в районах області є солонцюватість земель, що має найбільше поширення в межах Каховської ЗС (Мелітопольський район), менше на Приазовській ЗС (Мелітопольський район), Північно-Рогачицькій ЗС та Іванівській ЗС (Василівський район) [1, 3, 9, 18, 20].

Загалом меліоративний стан зрошуваних земель в Запорізькій області має сприятливий характер, становить 95,7 %, що дає змогу отримувати сталі врожаї сільськогосподарських культур.



На зрошуваних землях, для збереження та покращення родючості необхідно:

- впроваджувати в сівозміни посіви багаторічних трав (до 40%), насамперед люцерна, які покращують структурність, водно-фізичні властивості, сприяють накопиченню гумусу в ґрунтах;
- вносити у ґрунт підвищені норми органічних добрив від 40 до 80 т/га, проводити заорювання зеленої маси (сидерації);
- застосовувати раціональну техніку поливу;
- забезпечувати дотримання технологій вирощування сільськогосподарських культур;
- дотримуватись науково-обґрунтованого водокористування з урахуванням глибин залягання та мінералізації ґрунтових вод.

Моніторинг зрошуваних земель в Запорізькій області здійснює відділ техногенно-екологічної безпеки в складі Басейнового управління водних ресурсів річок Приазов'я Державного агентства водних ресурсів України. Моніторинг меліорованих земель здійснюється з метою забезпечення раціонального використання земельних і водних ресурсів, виявлення причин їх незадовільного стану, якості та забрудненості, своєчасного виконання меліоративних заходів із запобігання деградації ґрунтів та шкідливої дії вод, відтворення родючості ґрунтів, охорони вод і земель від забруднення, своєчасного виконання ремонту (реконструкції) меліоративних систем [1, 5].

В Плані заходів на 2021-2023 роки з реалізації «Стратегії регіонального розвитку Запорізької області на період до 2027 року» стосовно зрошення відзначається наступне: Відновлення та розвиток зрошення і дренажу сільгоспугідь у Запорізькій області в наступних адміністративних районах: Бердянський, Василівський, Великобілозерський, Веселівський, Вільнянський, Запорізький, Кам'янсько-Дніпровський, Мелітопольський, Михайлівський та Якимівський райони [15].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Басейнове управління водних ресурсів річок Приазов'я. URL: <https://buvrzp.gov.ua/6370-2/>
2. Гришко С.В., Непша О.В., Непша Я.Ю., Вінніченко Д.В. Гідрогеолого-меліоративний стан зрошуваних земель Мелітопольського та Якимівського районів Запорізької області. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вып. 10. Ч. 2. С. 6–12.
3. Гришко С.В., Зав'ялова Т.В., Тамбовцев Г. В. Сучасний геоекологічний стан ґрунтів м. Мелітополь та Мелітопольського району Запорізької області. Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти: монографія / За ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін–Ужгород–Мелітополь–Херсон–Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 260–271.
4. Гришко С.В., Передерій Д.М., Блищик М.В., Скірко К.О. Гідрогеолого-меліоративний стан зрошуваних земель Василівського, Михайлівського та Токацького районів Запорізької області. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав, 2019. Вып. 11 (55). Ч. 3. С. 40–47.
5. ДСТУ 2730:2015 «Захист довкілля. Якість природної води для зрошення. Агрономічні критерії. URL: [http://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id\\_doc=62381](http://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=62381)

6. Екологічний паспорт Запорізької області за 2020 рік. URL: <https://www.zoda.gov.ua/article/2557/ekologichniy-pasport-zaporizkoji-oblasti-za-2020-rik.html>

7. Іванова В.М., Непша О.В. Зрошення як засіб боротьби з посушливими явищами в басейні річки Молочної. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: 36. матеріалів XXVII Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, 17 листопада 2016 р.* Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 16–18.

8. Іванова В.М., Непша О.В., Шелудько О.М. Зрошення з Каховського магістрального каналу як елемент еколого-меліоративного навантаження на ґрунтові ресурси Запорізької області. *Science, research, development, 29.04.2018-30.04.2018, Barcelona (Spain)*. Warszawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2018. С. 35–39.

9. Лазер П.Н., Лактионов Б.И., Сафонова Е.П. Влияние орошения на почвы и их плодородие. Орошаемое земледелие. К.: Урожай, 1987. С. 20–25.

10. Меліорація солонцюватих ґрунтів в Україні. URL: <https://www.ioqu.gov.ua/zaporizka/2014/10/13/problemi-zemelnogo-prava/>

11. Непша О.В. Про будову кіс Північного Приазов'я. *Геологічний журнал*. 2013. № 3. С. 44–50.

12. Непша О.В., Підлозний І.В., Сугоняк Я.В., Костенко Ю.М. Формування гідроморфних інтразональних ґрунтів на території Запорізької області. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. 2021. Вип. 3 (71). Ч. 8. С. 143–148.

13. Непша О.В., Непша Я.Ю., Вінніченко Д.В. Гідрогеоло-меліоративний стан зрошуваних земель Вільнінського, Запорізького та Орхівського районів Запорізької області. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав, 2020. Вип. 1 (57). Ч. 7. С. 119–125.

14. Непша О.В., Зав'ялова Т.В., Прохорова Л.А. Геоекоекологічні проблеми зрошуваних земель на півдні України. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 1 (45). Ч. 2. С. 38–43.

15. План заходів на 2021-2023 роки з реалізації Стратегії регіонального розвитку Запорізької області на період до 2027 року. URL: [https://www.zoda.gov.ua/files/WP\\_Article\\_File/original/000130/130217](https://www.zoda.gov.ua/files/WP_Article_File/original/000130/130217).

16. Польовий А. М., Гуцал А. І., Дронова О. О. Ґрунтознавство: підручник. Одеса: Екологія, 2013. 668 с.

17. Прохорова Л.А., Непша А.В., Зав'ялова Т.В. Основные факторы антропогенного воздействия на земельные ресурсы Запорожской области. *Сучасний світ як результат антропогенної діяльності: збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської наукової інтернет-конференції з міжнародною участю*. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2018. С. 64–67.

18. Прохорова Л.А., Непша О.В., Дьячкова А.В. Гідрогеоло- меліоративний стан зрошуваних земель по Мелітопольському міжрайонному управлінню водного господарства Запорізької області. *Abstracts the XII th International scientific and practical conference «Advancing in research and education» December 07-10, 2020*. La Rochelle, France. С. 166–169.

19. Прохорова Л.А., Гришко С.В., Зав'ялова Т.В. Підтоплення території як природно-техногенна небезпека для м. Мелітополь та Мелітопольського район. *Соціум і нау-*

ки про Землю: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. Запоріжжя: Вид-во ЗНУ, 2017. С. 106–108.

20. Сажнев М.Л. Вплив зрошення на гідромеліоративний стан сільськогосподарських земель Мелітопольського району Запорізької області. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики: матеріали XIII Міжнародної Інтернет-конференції (Мелітополь, 19-21 січня, 2021 року)*. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2021. С. 226–228.

21. Стецишин М. М., Гришко С. В. Сучасні геоекологічні проблеми ґрунтів Запорізької області. *Географія та туризм*. 2014. Вип. 28. С. 269–278.

22. Ушкаренко В.О. Зрошуване землеробство. К.: Урожай, 1974. 326 с.

23. Фізична географія Запорізької області: хрестоматія / Л.М. Даценко, В.В. Молодиченко, В.П. Воронка та ін. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 200 с.

24. Sakun M., Hryshko S., Nepsha O., Tambovtsev G. Anthropogenic transformation of the geographical environment of the city of Melitopol and Melitopol region. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вып. 4 (48). Ч. 2. С. 85–89.

**Наталія ХАРЧЕНКО**

<https://orcid.org/0000-0001-8668-1596>

**Анатолій КОСТРИКОВ**

<https://orcid.org/0000-0003-3045-5439>

(Полтава, Україна)

## **ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УКРАЇНІ І В ЄС**

*It is highlighted that the European Community today not only occupies a leading position in environmental cooperation between Member States, but also plays a significant role in international legal regulation of environmental protection on the continent and in the world as a whole, so the international legal aspect of environmental significant.*

*To date, the main areas of legal regulation by the Community of Environmental Protection are: environmental standardization; environmental impact assessment; collection and processing of environmental information, environmental monitoring; environmental certification; environmental management and environmental audit; development of a financing mechanism; protection of environmental rights.*

*Legal regulation of environmental protection by the European Community as a whole contains many other elements that could be useful in the further development of legal reform in Ukraine – both in the field of environmental and other areas of public and private law.*

Проблема охорони навколишнього середовища є найбільш гострою глобальною проблемою початку XXI століття. Як глобальна проблема, проблема охорони навколишнього середовища актуальна для всього світу в цілому, для кожного регіону планети, для кожної держави окремо.

Світова спільнота докладляє значних зусиль щодо вирішення даної глобальної проблеми, що зумовлює розвиток міжнародно-правового регулювання цієї сфери. Найбільш інтенсивно міжнародно-правове регулювання охорони навколишнього середовища здійснюється на європейському континенті.

Однак Європейський Союз – складне і багатопланове явище міжнародного життя. В якості складової частини він включає в себе Європейську спільноту – міжнародну регіональну організацію, що здійснює інтеграцію держав-членів нерозривно, як в економічній, так і в інших сферах суспільного життя, в тому числі і в галузі охорони навколишнього середовища.

Діяльність Європейського співтовариства в галузі навколишнього середовища розвивається вже кілька десятиків років. Сьогодні, Римський договір, який заснований ЄС 1957 р. вказує, що захист навколишнього середовища є серед основних цілей, напрямів та принципів діяльності організації пріоритетним і наділяє Європейське співтовариство відповідною компетенцією. В сфері екології Європейським співтовариством проводяться різноманітні заходи, створено значну кількість норм Співтовариства в галузі охорони навколишнього середовища.

Європейське співтовариство сьогодні не тільки займає лідируюче положення в екологічному співробітництві держав-членів, але і відіграє помітну роль в міжнародно-

правовому регулюванні охорони навколишнього середовища на континенті і в світі в цілому, тому міжнародно-правовий аспект екологічної діяльності Європейського співтовариства представляється найбільш істотним.

Діяльність Європейського співтовариства в галузі охорони навколишнього середовища є на сьогоднішній день одним з найважливіших і найцікавіших феноменів міжнародного життя і, як такий, виступає у високому ступені актуальним об'єктом дослідження різних суспільних наук в Україні: правових, економічних, політичних, соціологічних і ін. Результати такого дослідження з точки зору міжнародного права могли б зіграти значну роль у визначенні міжнародно-правової позиції України у відносинах з Європейським Союзом щодо проблеми навколишнього середовища.

Діяльність Європейського співтовариства в галузі охорони навколишнього середовища розвивається вже кілька десятиліть, і в своєму розвитку пройшло чотири етапи: 1957 – 1972 р.р. (Перший етап), 1972 – 1986 р.р. (Другий етап), 1986 – 1992 р.р. (Третій етап), 1992 р. – даний час (Четвертий етап).

Перший етап охоплює період з 1957 р по 1972 р, для якого характерна відсутність екологічної компетенції у Європейського співтовариства, проведення одиничних факультативних заходів в сфері охорони навколишнього середовища, незначна кількість норм організації в зачепленій сфері.

Другий етап охоплює період з 1972 р по 1986 р. На цьому етапі були проведені початкові заходи Європейського співтовариства щодо захисту навколишнього середовища, з'явилися перші програми організації в даній сфері, отримало початковий розвиток правове регулювання в галузі екології.

Третій етап охоплює період з 1986 р по 1992 р. Даний період характеризується закріпленням компетенції в галузі навколишнього середовища в установчому акті Європейського співтовариства (легалізацією), завершенням в цілому формування екологічної політики організації і подальшим розвитком правового регулювання цієї сфери.

Четвертий етап бере початок в 1992 р і триває по теперішній час. На сучасному етапі проходить вдосконалення діяльності та компетенції Європейського співтовариства в галузі охорони навколишнього середовища, відбувається розширення правового регулювання і робляться перші спроби кодифікації норм ЄС в сфері екології.

На сучасному етапі розвитку діяльність Європейського співтовариства в сфері захисту навколишнього середовища зумовлена трьома особливостями:

- екологічна компетенція ЄС є спільною з державами-членами;
- екологічна діяльність ЄС нерозривно пов'язана з іншими напрямками інтеграції;
- їй притаманне явище, позначене як «дуалізм компетенції».

«Дуалізм» компетенції Європейського співтовариства в галузі охорони навколишнього середовища виражається в тому, що повноваження в даній галузі надаються організації установчим договором для досягнення безпосередньо цілей екологічної політики ЄС, а також для досягнення цілей підтримки функціонування внутрішнього ринку.

В рамках екологічної політики пройшов свою апробацію принцип субсидіарності – один з основних принципів діяльності Європейського співтовариства, який і сьогодні відіграє важливу роль для розмежування компетенції між Співтовариством і держава-

ми-членами в галузі екології, а в майбутньому може отримати більш широке поширення в міжнародному праві.

Основними напрямками правового регулювання захисту навколишнього середовища, здійснюваного сьогодні Європейським співтовариством є: екологічна стандартизація; оцінка впливу на навколишнє середовище; збір і обробка екологічної інформації, моніторинг навколишнього середовища; екологічна сертифікація; екологічний менеджмент та екологічний аудит; розвиток механізму фінансування; захист екологічних прав.

Непрості завдання перед дослідниками ставить динамізм суспільного життя. Пізнання її не повинно зводитися виключно до опису елементів, характерних для сучасної (або минулої) соціальної організації, тобто суспільних відносин в статисті. Необхідно побачити їх в розвитку, в міру можливості розпізнати напрямок як основних, так і інших соціальних змін, їх тенденції в сьогоденні і майбутньому. При цьому, «ступінь правдоподібності» такий екстраполяції часто може і не досягати повної достовірності. Ось чому, при аналізі діяльності Європейського співтовариства по навколишньому середовищу ми повинні робити акцент не тільки на сучасний стан компетенції, нормам Співтовариства в галузі екології, а й розглядати цю діяльність крізь призму розвитку міжнародно-правового регулювання в цілому, а також історичного розвитку діяльності організації в даній галузі.

Глобалізація суспільного життя породила новий тип проблем глобальні проблеми. Ці проблеми є актуальними для всього світу в цілому і для кожного регіону планети окремо. Найгострішою з них є проблема охорони навколишнього середовища.

Спроби вирішення глобальних проблем людства тягнуть неухильне розширення міжнародно-правового регулювання в цій галузі. Бо тільки спільними зусиллями можна вирішити ці проблеми. Держави і міжнародні організації проводять колосальну роботу з подолання цих негативних ефектів суспільного життя, як на планетарному, так і на регіональному рівні. Європейське співтовариство - один з учасників цього процесу.

Європейське співтовариство вносить помітний внесок в розвиток міжнародно-правового регулювання охорони навколишнього середовища, як на європейському континенті, так і в світі в цілому. Само по собі функціонування даної міжнародної організації має пріоритетом згуртування держав-членів в галузі захисту навколишнього середовища.

Спільнота має компетенцію в даній галузі, екологія виступає об'єктом уваги основних органів ЄС. Специфіка Європейського співтовариства як міжнародної інтеграційної організації також робить свій вплив на характер її діяльності в галузі навколишнього середовища, зокрема, це відбивається в нормотворчій активності Товариства в даній сфері.

Екологічне громадське здоров'я можна визначити як науку та мистецтво попередження хвороб, продовження життя та зміцнення здоров'я, де екологічна безпека є ключовим фактором, шляхом організованих зусиль суспільства [1].

Служби охорони навколишнього природного середовища – це ті служби, які впроваджують політику охорони навколишнього середовища шляхом моніторингу та контролю, сприяють покращенню параметрів навколишнього середовища та заохочують використовувати екологічно чисті та здорові технології та поведінку. Вони також відіг-



рають провідну роль у розробці та пропонуванні нових напрямків політики охорони навколишнього середовища [1].

Діяльність ЄС з навколишнього середовища протікає в руслі екологічних заходів, що проводяться світовою спільнотою через ООН і її систему. Європейське співтовариство є учасником основних міжнародних конвенцій з охорони навколишнього середовища та надає власний вплив на процес міжнародної нормотворчості в даній галузі.

Розвиток компетенції ЄС в галузі охорони навколишнього середовища протікає вже майже три десятиліття років. Історичний розвиток діяльності та компетенції Співтовариства в сфері навколишнього середовища можна розділити на чотири етапи. Перший етап (1957 – 1972 р.р.) знаменує період, коли екологічні заходи проводилися факультативно, компетенція в даній сфері була відсутня, акти Співтовариства лише певним чином зачіпали сферу навколишнього середовища. Другий етап (1972 – 1986 р.р.) охоплює період становлення екологічної компетенції організації, поява перших програм, початок спланованої роботи з охорони навколишнього середовища, первинне зростання числа норм Співтовариства в цій галузі. Третій етап (1986 – 1992 р.р.) відображає період завершення формування екологічної політики Співтовариства, легалізації екологічної компетенції в установчому договорі, подальший розвиток правового регулювання навколишнього середовища. Четвертий етап (з 1992 р.) – етап сучасний, етап вдосконалення екологічної діяльності ЄС, подальшого розвитку компетенції, розширення правового регулювання, перших спроб кодифікації норм Співтовариства в цій галузі.

Аналіз сучасного стану екологічної діяльності ЄС дозволяє говорити про наявність у неї декількох особливостей: екологічна компетенція ЄС є спільною з державами-членами; їй притаманне явище, позначене нами як «дуалізм компетенції»; екологічна діяльність ЄС нерозривно пов'язана з іншими напрямками інтеграції.

Примітне і те, що Європейське співтовариство розробило значну кількість норм в галузі захисту навколишнього середовища. На сьогоднішній день основними напрямками правового регулювання Співтовариством охорони навколишнього середовища є: екологічна стандартизація; оцінка впливу на навколишнє середовище; збір і обробка екологічної інформації, моніторинг навколишнього середовища; екологічна сертифікація; екологічний менеджмент та екологічний аудит; розвиток механізму фінансування; захист екологічних прав.

Помітна роль ЄС в міжнародно-правовому регулюванні навколишнього середовища, в розвитку співпраці в даній галузі на європейському континенті, диктує необхідність розширення взаємодії в питаннях захисту навколишнього середовища з цією організацією інших держав, розташованих в Європі, але не є членами Співтовариства. Це в повній мірі відноситься до України.

ВООЗ оприлюднила звіт, згідно з яким забруднення навколишнього середовища є однією із найголовніших причин смертності в світі. За їхніми даними через погані екологічні умови можуть зумовлювати понад 100 найнебезпечніших хвороб, які щороку вбивають майже 13 млн. людей, тобто 23% усіх смертей у світі. У звіті ВООЗ тривожна ситуація і в Україні. В період 2005 – 2013р.р. українці найчастіше помирили через хвороби системи кровообігу (понад 440 тисяч за 8 років) та новоутворень (більше 92 тисяч). За ці роки кількість населення скоротилось на 3,7%.

Зовсім недавно виникла масштабна занепокоєність навколишнім середовищем. Протягом історичного розвитку в різних культурах існували різні релігійні та філософські традиції стосовно відносин між людиною і всім іншим природним світом. До останнього часу найбільш поширеним була експлуатація і владарювання земельними ділянками. Все це існувало у так званому «розвинутому» світі і лише на початку 1960-х років громадськість широкої аудиторії почала звертати серйозну увагу на той ступінь небезпеки і руйнування, яке людство завдає навколишньому середовищу [2].

На сьогоднішній день існують всі необхідні передумови для розширення екологічного співробітництва між нашою країною та ЄС. Таке розширення на нашу думку повинно відбуватися на основі спеціальної двосторонньої угоди, яку необхідно укласти в галузі екології. Дана угода має бути укладена в розвиток екологічних положень Угоди про партнерство та співробітництво, яке регулює відносини ЄС і України сьогодні, в тому числі і в сфері охорони навколишнього середовища. Висновок подібної угоди буде мати велике значення не тільки для сторін, а й, з огляду на розміри простору дії такого договору, для всього континенту в цілому.

Перед людством стоять завдання збереження навколишнього середовища. Потужний за масштабами і можливими наслідками вплив людини на природу поставив людство перед необхідністю прийняття науково розроблених заходів щодо збереження і раціонального використання ресурсів біосфери [3].

Охорона навколишнього середовища включає ті грані здоров'я людини, які визначаються чинниками навколишнього середовища. Чинники навколишнього середовища – сукупність усіх чинників середовища (температура, вологість, світло, гравітація, субстрат, живі організми тощо), що діють на живий організм або надорганізмову систему (моноцен, демоцен, плейоцен, біом, біосфера).

Навколишнє середовище – це сукупність абіотичного, біотичного й антропоічного середовищ, які в сукупності впливають на людину та її діяльність. Це усі природні тіла, сили і явища природи, її речовина, енергія й простір, що перебувають в безпосередньому контакті з організмами.

За твердженням фахівців ВООЗ, здоров'я на 50 % залежить від способу життя людини, на 20 % – від спадковості, на 10 % – від медичних послуг і на 20 % – від стану навколишнього середовища.

Вплив навколишнього середовища на здоров'я людини вивчає спеціальний напрям – медична екологія. Вона досліджує вплив освітленості, геомагнітних факторів, атмосферного тиску та складу повітря, води, чутливість до хімічних речовин, вплив грибів, бактерій, рослин і тварин та інші чинники середовища.

До складових навколишнього середовища відносять:

- 1) Абіотичне середовище;
- 2) Біотичне середовище;
- 3) Антропоічне середовище [4].

Таблиця 1

Складові навколишнього середовища

Середовище	Чинники	Приклади впливу
Абіотичне	Космічні	сонячна радіація, місячне світло, космічні

		промені та ін.
	Геофізичні	магнітне поле, земне тяжіння, сейсмічність, вулканічна діяльність
	Кліматичні	світло, газовий склад, температура й вологість повітря, атмосферний тиск, атмосферні опади
	Едафічні	надлишок або нестача біоелементів, рН, вологість, вміст природних радіонуклідів
	Гідрологічні	сольовий склад, вміст кисню
	Аерологічні	- оксиди сульфуру SO <sub>2</sub> та SO <sub>3</sub> - оксиди Нітрогену NO і NO <sub>2</sub> - кислоти HCl, HNO <sub>3</sub> , H <sub>2</sub> SO <sub>4</sub> , H <sub>2</sub> S - сполуки свинцю, фосфору та його сполук - сполуки хрому, нікелю, берилію - азбест та отрутохімікати
Біотичне	Внутрішньовидові	психічні й соціальні взаємовідносини між людьми
	Міжвидові (симбіотичні, антибіотичні)	симбіотичні, антагоністичні та нейтральні взаємозв'язки між організмом людини та організмами інших видів
Антропічне	Природні	природні екосистеми, природні ландшафти та їхні складники
	Природно-антропогенні	національні природні парки
	Антропогенні	культурні рослини, зелені зони, штучні поля, шекспірівські сади, дендропарки

Джерело: [4]

На закінчення необхідно відзначити, що досвід ЄС в області правового регулювання охорони навколишнього середовища доцільно використовувати для вдосконалення українського законодавства в цій галузі, а також розвитку українського екологічного права в контексті зближення законодавства України та ЄС.

Правове регулювання охорони навколишнього середовища Європейським співтовариством в цілому містить чимало інших елементів, які могли б бути корисними при подальшому розвитку правової реформи в Україні – як в сфері екологічного, так і інших галузей публічного та приватного права. Виявити їх і окреслити напрямки практичного застосування можливо за допомогою нових досліджень вітчизняних юристів-міжнародників, вчених-правознавців – представників інших юридичних наук.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Bernd Rechel, Martin McKee. Facets of Public Health in Europe, Open University Press, 2014. 349 p.
2. Проблематика громадського здоров'я. Навколишнє середовище і людина!  
URL: <http://cgz.vn.ua/>

3. Екологія. Антропогенний чинник. URL:  
<https://sites.google.com/site/7ekologia7/ekologicni-cinniki/antropogennij-cinnik>
4. Вплив навколишнього середовища на здоров'я людини. URL:  
<https://11biologiakzso1.blogspot.com/p/1.html>

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Абдуллаєв Алтай** – старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, заступник тренера України

**Александрович Тетяна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дизайну та гуманітарних дисциплін Київського національного університету технологій та дизайну

**Арабаджи Олена** – кандидат географічних наук, доцент, кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства, проректор із заочно-дистанційної форми навчання Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Арсененко Ірина** – кандидат географічних наук, доцент, завідувач кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Байтеряков Олег** – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Веліченко Олена** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського

**Габчак Наталія** – доцент кафедри туризму, декан факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

**Гапотій Віктор** – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Гришко Світлана** – кандидат географічних наук, доцент, завідувачка кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Ґжесяк Ян (Grzesiak Jan)** – д-р габ., професор кафедри педагогіки та соціальної праці Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща)

**Донець Ірина** – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Донченко Лариса** – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства, декан природничо-географічного факультету Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Жовтани Руслана** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

**Зав'ялова Тетяна** – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, заступник декана природничо-географічного факультету з навчальної роботи

**Зимомря Іван** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; професор Полонійної академії в Ченстохові (Польща)

**Зимомря Олена** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; викладач Полонійної академії в Ченстохові (Польща)

**Іванова Валентина** – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Ільницька Катерина** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Кирієнко Олександр** – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Ковальчук Оксана** – асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Корольова Тетяна** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського

**Костріков Анатолій** – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

**Котова Олена** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Краснобокий Юрій** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Краснов Олег** – кандидат медичних наук, асистент кафедри хірургії № 1 Полтавського державного медичного університету

**Краснова Оксана** викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

**Купрєєнко Максим** – асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Левада Ольга** – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Ляхова Наталія** – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

**Малинка Микола** – старший викладач кафедри дизайну та гуманітарних дисциплін Київського національного університету технологій та дизайну

**Непша Олександр** – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Олексій Нестеров** – старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

**Плужнікова Тетяна** – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

**Пригара Ольга** – доцент кафедри туризму ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

**Прохорова Лариса** – кандидат геологічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Проценко Андрій** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Ребар Інесса** – старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, майстер спорту міжнародного класу з вільної боротьби

**Сажнев Михайло** – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Сємєнські Броніслав (Siemieniecki Bronisław)** – д-р габ., професор Університету імені Миколая Коперніка в Торуні (Польща)

**Суханова Ганна** – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Сьнєжинські Маріан (Śnieżyński Marian)** – д-р габ., професор Академії «Ignatianum» у Кракові (Польща)

**Ткаченко Ігор** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Харченко Наталія** – доктор економічних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

**Шемчук Василь** – аспірант Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

**Шум Ольга** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології Київського національного університету культури і мистецтв

**Юрош Владислав** – аспірант кафедри міжнародної політики ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

**Яровенко Тетяна** – кандидат філологічних наук, викладач української літератури Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу

**Ясіньські Зенон (Jasiński Zenon)** – д-р габ., професор Опольського університету (Польща)

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –  
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY.

***TOM 6: PROJEKTOWANIE BADAŃ SPOŁECZNYCH I HUMANISTYCZNYCH***

---

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:  
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.

***TOM 6: ПРОЄКТУВАННЯ СУСПІЛЬНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ***

***Наукові редактори –  
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький***

***Макетування та верстка – Василь Герман  
Дизайн обкладинки – Олег Лазебний***

***Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність  
інформації та точність цитувань відповідальності не несе.  
При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.***

Здано до набору 07.12.2021 р. Підписано до друку 15.12.2021 р.  
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 16.39. Зам. № 4488  
Наклад 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Друк ПП «П'ОСВІТ»  
Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна  
тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.  
E-mail: posvitdruk@gmail.com