

INTERDYSCYPLINARNE ASPEKTY  
KOMPETENCJI BADAWCZYCH  
(PRZYSZŁYCH) NAUCZYCIELI

# **PARADYGMATYCZNE ASPEKTY I DYLEMATY ROZWOJU NAUK I EDUKACJI**

Pod redakcją:

**Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj**

# **ПАРАДИГМАТИЧНІ АСПЕКТИ Й ДИЛЕМИ РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ**

За редакцією:

**Ян Гжесяк, Іван Зимомеря, Василь Ільницький**

**Posvit  
2019**

**Посвіт  
2019**

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W KONINIE  
ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА В КОНІНІ  
UNIwersytet Narodowy w Użhorodzie  
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
PAŃSTWOWY UNIwersytet Pedagogiczny  
IMIENIA BOHDANA CHMIELNICKIEGO W MELITOPOLU  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО  
CHERSONSKI WYDZIAŁ ODESkiego UNIwersytetu Spraw Wewnętrznych  
ХЕРСОНСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ОДЕСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ  
PAŃSTWOWY UNIwersytet Pedagogiczny w Krzywym Rogu  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

## **PARADYGMATYCZNE ASPEKTY I DYLEMATY ROZWOJU NAUK I EDUKACJI**

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

## **ПАРАДИГМАТИЧНІ АСПЕКТИ Й ДИЛЕМИ РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ**

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

Konin – Użhorod – Melitopol – Chersoń – Krzywý Róg  
2019

Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг  
2019

УДК 37.013:001(08)

П 18

Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти [монографія] / [за ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомя, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2019. 318 с.

Paradygmaticzne aspekty i dylematy rozwoju nauk i edukacji [monografia] / [red.: J. Grzesiak, I. Zymomya, W. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Melitopol – Chersoń – Krzywy Róg: Posvit, 2019. 318 s.

ISBN 978-617-7401-25-3

#### ***Kolegium redakcyjne:***

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab., prof. **P.Goldyn**; prof. dr hab., prof. **I.Zymomya**; dr hab., prof. **M.Zymomya**; dr hab., prof. **W.Illytskyj**; dr hab., **Z. Jasiński**; dr hab., prof. **P. Prusak**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **O.Newmerżycka**; dr **O.Zymomya**; dr **M.Pahuta**.

#### ***Redakcyjna kolegia:***

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; д-р габ, проф. **П.Голдин**; доктор філологічних наук, проф. **І.Зимомя**; доктор філологічних наук, проф. **М.Зимомя**; доктор історичних наук, проф. **В.Ільницький**; д-р габ, проф. **З. Ясіньскі**; д-р габ, проф. **П. Прусак**; доктор педагогічних наук, проф. **Ю.Кузьменко**; доктор педагогічних наук, проф. **О.Невмержицька**; кандидат філологічних наук, доц. **О.Зимомя**; кандидат педагогічних наук, доц. **М.Пагута**.

#### ***Recenzenci:***

**dr hab., prof. Ryszard Parzęcki**

**dr hab., prof. Ihor Dobriański**

#### ***Рецензенти:***

**д-р габ., проф. Ришард Паженцкі**

**д-р педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський**

ISBN 978-617-7401-25-3

© Я. Гжесяк, І. Зимомя, В. Ільницький, 2019

© Посвіт, 2019

## ЗМІСТ

### ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПЕДАГОГІКА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА. ФІЛОЛОГІЯ

<b>Алексєєнко-Лемовська Л.</b> Педагогічна майстерність і педагогічна творчість як складові професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.....	5
<b>Бєлікова І., Плужнікова Т., Ляхова Н.</b> Фінансовий менеджмент як необхідна складова при підготовці керівних кадрів для сфери охорони здоров'я в умовах реформування.....	18
<b>Голованова І., Товстяк М., Краснова О.</b> Технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.....	25
<b>Гричаник Н.</b> Шкільний аналіз художнього твору: методична парадигма.....	36
<b>Goldyn P.</b> Książki sanitarne jako źródło do dziejów szkolnictwa w Polsce w pierwszej połowie XX wieku – studium interdyscyplinarne.....	46
<b>Grzesiak J.</b> Interdyscyplinarne aspekty kształtowania kompetencji badawczych (przyszłych) nauczycieli.....	54
<b>Даниско О., Корносенко О.</b> Аналітичні аспекти використання хмарних технологій у системі вищої освіти майбутніх фахівців фізичної культури.....	65
<b>Зайцева Ю.</b> Специфіка фахової діяльності вчителя фізичної культури в режимі навчального дня й у позакласний час.....	77
<b>Зумомґра М., Зумомґра І.</b> Kazimierz Denek's conception of education in the context of contemporary tendencies.....	89
<b>Зякун А.</b> Видавнича діяльність Києво-Печерської лаври як пам'ятка культурно-історичної спадщини України.....	97
<b>Jasiński Z.</b> Animacja i integracja środowisk szkolnych i środowisk lokalnych poprzez realizację unijnych projektów w obszarze edukacji.....	107
<b>Конончук А.</b> Соціально-педагогічні умови виховання дітей у багатодітній сім'ї.....	120
<b>Конончук О.</b> Готовність до попередження агресивної поведінки дошкільників у контексті професійної підготовки майбутнього вихователя.....	132
<b>Кузьменко Ю., Пагута М., Ільницький В.</b> Вплив реформ 1959–1969 рр. на підготовку вчителів трудового і виробничого навчання.....	143
<b>Prusak P.</b> Aktywność młodzieży na rzecz malej ojczyzny.....	156
<b>Тарасенко Г., Мудрак О., Мудрак Г., Нестерович Б.</b> Екологізм освітнього процесу як запорука успішного світоглядного виховання молодих поколінь.....	163
<b>Ткачук С., Філімонова І.</b> Методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі у вищих педагогічних навчальних закладах.....	175
<b>Чупахіна С.</b> Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів в умовах розвитку сучасної освіти.....	185
<b>Шаболдов О.</b> Художні засоби творення героїчного в поезії Олега Ольжича.....	196

<b>Шелестова Л.</b> Вплив педагогічних технологій на розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.....	205
<b>Яровенко Т.</b> «Прекрасна пластика і контур строгий...» (сонет у творчості Яра Славутича).....	216

### **КРАЄЗНАВСТВО. ТУРИЗМОЗНАВСТВО. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ**

<b>Абдуллаєв А., Ребар І.</b> Організація та методика фізичного виховання студентів ЗВО засобами вільної боротьби.....	226
<b>Арсененко І., Донченко Л., Донець І.</b> Функціональні аспекти розвитку сільського зеленого туризму в Запорізькій області.....	240
<b>Габчак Н., Дубіс Л.</b> Туристична привабливість транскордонних територій України та Румунії (на прикладі Закарпаття).....	251
<b>Гришко С., Зав'ялова Т., Тамбовцев Г.</b> Сучасний геокологічний стан ґрунтів м. Мелітополь та Мелітопольського району Запорізької області.....	260
<b>Іванова В., Непша О., Сапун Т.</b> Основні показники морфометрії та гідрологічного режиму річок Північно-Західного Приазов'я.....	272
<b>Непша О., Прохорова Л.</b> Фактори, які визначають стабільність акумулятивних форм берегової зони Північного Приазов'я.....	284
<b>Чир Н., Мельник А.</b> Стратегічні імперативи розвитку туризму в Україні (на прикладі Закарпатської області) в контексті світових тенденцій.....	299
<b>Відомості про авторів.....</b>	<b>313</b>

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК СКЛАДОВІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

В умовах модернізації освіти перехід від теорії до практики вимагає від вихователів закладів дошкільної освіти компетентного мислення. Компетентність фахівця-педагога проявляється в знаннях, обізнаності, авторитеті в педагогічній галузі. Компетентного педагога характеризує знання у своїй предметній галузі, особистісно-гуманістична орієнтація, володіння сучасними педагогічними технологіями, здатність до інтеграції з досвідом, креативність у професійній сфері, наявність рефлексивної культури.

Професійна компетентність педагога – це здатність вирішувати професійні проблеми, завдання в умовах професійної діяльності; сума знань і вмінь, яка визначає результативність і ефективність праці, комбінація особистісних і професійних якостей. Визначається мотивованим прагненням до безперервної освіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Професійно компетентний педагог закладу дошкільної освіти на високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у розвитку та вихованні дітей дошкільного віку. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічного середовища.

Структура професійної компетентності зумовлена її компонентами: ключовими, базовими, спеціальними й частково-професійними компетенціями, кожна з яких у своєму складі має когнітивний, діяльнісний, особистісний аспект.

Компетентнісна модель освіти розробляється такими дослідниками, як А. Л. Андреев, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, Дж. Равен, В. В. Серіков, О. В. Соколова, А. В. Хуторський та ін. Як складова професійної педагогічної компетентності методична компетентність займає особливе місце в роботах В. А. Адольфа, Т. А. Загривної, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної.

Професійну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як предмет наукового дослідження охарактеризували Л. В. Артемова, А. М. Богуш, О. Л. Богиніч, І. М. Дичківська, О. Л. Кононко, Т. П. Танько та ін. Різні аспекти педагогічної майстерності та педагогічної творчості вихователів закладів дошкільної освіти знайшли відображення у працях Н. В. Гавриш, Л. П. Загородньої, І. А. Зязюна, Г. С. Сухобської, Т. І. Поніманської, В. А. Семиченко, М. Д. Ярмаченко та ін.

Компетентність охоплює когнітивну, операціонально-технологічну, етичну, соціальну, мотиваційну, поведінкову складові, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій (О. В. Глузман). Тобто, компетентність являє собою інтегративний ресурс, який забезпечує успішну діяльність за рахунок засвоєних теоретичних і практичних знань, що сприяє в цілому досягненню кінцевих цілей здійснюваної

діяльності в різних соціально значущих сферах. Професійна компетентність є необхідною складовою професіоналізму людини. Сучасні підходи і трактування професійної компетентності досить різні. У зарубіжній літературі на сьогоднішні переважають визначення професійної компетентності як «поглибленого знання», «стану адекватного виконання завдання», «здібності до актуального виконання діяльності». Для придбання професіоналізму потрібні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися і вдосконалювати свою майстерність [13].

Під *професійною компетентністю* розуміється сукупність професійних і особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Найчастіше поняття професійної компетентності вживається інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації та професіоналізму. У педагогіці дану категорію розглядають або як похідний компонент від «загальнокультурної компетентності» (М. С. Розов, О. В. Бондаревська), або як «рівень освіченості фахівця» (Б. С. Гершунський, А. Д. Щекатунова).

Структура професійної компетентності педагога включає три види компетентності: ключові – необхідні для будь-якої професійної діяльності, базові – відображають специфіку певної професійної діяльності, спеціальні – відображають специфіку конкретної сфери професійної діяльності (А. П. Тряпичина). Оскільки педагогічна професія є одночасно перетворювальною і керуючою, поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм. У зв'язку з цим професійна компетентність визначається рівнем прояву професійної готовності до реалізації професійної діяльності [12].

Професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти є характеристикою здатності педагога вирішувати професійні завдання та типові проблеми, що виникають у професійної педагогічної діяльності, реальних ситуаціях в умовах запровадження освітньої діяльності.

Завданнями професійної педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти є: проектування та організація освітнього процесу, створення розвивального освітнього середовища, проектування та здійснення професійної самоосвіти. Для якісного виконання цих завдань вихователь повинен володіти знаннями, вміннями, здібностями, особистісними якостями, досвідом, мотивацією.

Діяльність педагога закладу дошкільної освіти, як і будь-який вид діяльності, має свою структуру: педагогічні цілі і завдання, які являють собою мету в певних умовах – в закладі дошкільної освіти, в системі освіти, в суспільстві; предмет педагогічної діяльності – організація освітньої діяльності; мотивація; педагогічні засоби – знання (наукові, технічні, комп'ютерні); способи вирішення поставлених завдань (пояснення, показ, спільна робота); продукт – формування індивідуального досвіду дитини; результат педагогічної діяльності – розвиток дитини: її особистісне вдосконалення, інтелектуальне вдосконалення, її становлення як особистості, як суб'єкта освітньої діяльності. Професійна діяльність вихователів закладів дошкільної освіти охоплює також самостійну організацію й оцінку, що вимагає особистісної ініціативи і творчості.

Всі структурні компоненти професійної компетентності спрямовані на практичну діяльність педагога дошкільної освіти у вигляді вмій розв'язувати конкретні педагогічні ситуації.

Методична компетентність як складова професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти являє собою інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагога, що базується на результативному професійному досвіді; відображає системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності в цілому, передбачає оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності.

Структуру педагогічного мислення складають продуктивне, аналітичне, репродуктивне, творче та методичне мислення. Методична компетенція визначає здатність і готовність до цілеспрямованого, планомирного образу дій при виконанні професійних завдань, вирішенні проблем. Самостійно вибираються, застосовуються й удосконалюються методи мислення і способи роботи або стратегії вирішення для подолання робочих завдань і проблем. Основним показником розвитку методичної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти є рівень розвитку методичного та творчого мислення, що може проявитися в тому, яким способом ставляться і вирішуються педагогічні завдання різного плану – стратегічного, тактичного й оперативного.

Методична компетенція являє собою сукупність компетенцій у плануванні освітнього процесу в педагогічній та управлінській діяльності, реалізує базові та ключові компетентності стосовно специфіки професійної педагогічної діяльності. Складовими методичної компетенції є: 1) вміння педагога здійснювати загальноприйнятну педагогічну діяльність; 2) вміння проектувати і конструювати педагогічні новації, що передбачає професійний відбір змісту інновації, проектування реалізації цього змісту через застосування сучасних педагогічних технологій; прогнозування очікуваного результату, який може бути отриманий у ході реалізації новації, опис критеріїв оцінювання ефективності спроектованої новації.

Діяльність педагога закладу дошкільної освіти складається з низки педагогічних ситуацій, що створюються навмисно і випадково, педагогом і дітьми. Майстерність педагога полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічне завдання.

Дослідники розглядають педагогічну діяльність як вирішення складної системи педагогічних завдань. На думку Н. В. Кузьміної, структурні елементи такої системи є базовими характеристиками педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи і відрізняє від інших непедагогічних систем [6].

Педагогічні завдання – це протиріччя, що виникають у педагогічному процесі, враховуючи які, вихователь сприяє розвитку особистості дитини. Тому, якщо вихователь ігнорує або не помічає ситуацію, то вона не стає педагогічним завданням. Для професійного бачення ситуації характерно попереднє обдумування й «обігрування» можливих варіантів взаємодії з дітьми, прогнозування результату виховання.



Водночас не можна представляти педагогічний процес як безліч розрізнених педагогічних дій. Для молодого педагога закладу дошкільної освіти важливо подолати фрагментарність освітнього процесу, домагатися відповідності однієї педагогічної дії іншій, розвивати вміння бачити ціле в ситуаціях, вчинках, діях, що змінюють одна одну.

Педагогічна діяльність відрізняється складністю та різноманіттям прийомів впливу. Одні й ті ж прийоми навчання і виховання призводять до різних результатів, тому що кожна особистість унікальна і своєрідна.

Успішність діяльності педагога залежить і від його особистісних якостей, характеру взаємин із дітьми. Педагог-майстер завжди звертає увагу на реакцію дітей, їхні можливості та вносить відповідно до цього корективи в свою роботу. Вихователь може дати своєму вихованцеві тільки те, що має сам. Особистісні якості педагога повинні поєднуватися з професійними знаннями і вміннями. Оскільки в основі формування особистості лежать спілкування і діяльність, то і головні вміння повинні бути спрямовані на організацію різноманітної діяльності та розумного змістовного спілкування дітей.

Оволодіння педагогічною майстерністю доступно кожному педагогу, якщо він працює над собою, тому що основою його формування є, перш за все, практичний досвід. «Виховуючи інших, ми виховуємо, перш за все, і самих себе», – писав А. Н. Острогорський [5].

Вихователь закладу дошкільної освіти як педагог-майстер реалізує свій творчий потенціал за рахунок вміння конструювання освітнього процесу, знання психології дітей дошкільного віку, володіє індивідуальним стилем роботи, досягає високих результатів професійної діяльності. Однак майстерність проявляється в педагогічній діяльності, але не сходиться тільки до неї. Майстерність вихователя не можна обмежити високим рівнем спеціальних умінь. Суть майстерності – в особистості педагога, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на основі власної системи цінностей.

Майстерність визначається як володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють спеціалісту успішно дослідити ситуацію (об'єкти і умови діяльності), сформулювати професійні задачі, виходячи із ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені перед наукою чи виробництвом [6].

Педагогічна майстерність у структурі особистості, як зазначав І. А. Зязюн, – це система, здатна до самоорганізації на рефлексійній основі. Основою професійної майстерності є професійна компетентність і професійні знання, які становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується. Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників [4].

*Майстерність* вихователя закладу дошкільної освіти є найвищим рівнем професійної педагогічної діяльності, проявом творчої активності особистості. Витоки майстерності педагога-фахівця становить комплекс властивостей особистості, які забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на основі рефлексії, яка полягає в здатності та вмінні оцінювати свої дії та відносини з людьми, пізнавати свій внутрішній світ.

У своєму становленні майстерність вихователя закладу дошкільної освіти переходить з рівня на рівень, проходячи декілька послідовних етапів:

*Елементарний рівень майстерності* характеризується наявністю тільки окремих професійно важливих якостей. На цьому рівні вихователь, як правило, спирається на досвід педагогів-майстрів. Однак, якщо ж вихователь зупиняється лише на етапі методичних прикладів, знання про які він отримав у процесі навчання в закладі вищої освіти, або про які він читав у спеціальній літературі, спостерігав під час відкритих занять, то вихователь перетворюється в інтерпретатора готових ідей. Такий фахівець лише механічно повторює те, що вже відомо. Зазвичай на елементарному рівні педагог закладу дошкільної освіти володіє предметом викладання, але йому не вистачає спрямованості на розвиток дітей дошкільного віку, техніки організації діалогу. При цьому продуктивність роботи низька.

На *базовому рівні* вихователь закладу дошкільної освіти володіє такими основами педагогічної майстерності, як гуманістична спрямованість, вміє на позитивній основі будувати відносини з дітьми та колегами.

Для *досконалого рівня* характерні чітка спрямованість дій вихователя закладу дошкільної освіти, їх висока якість, співробітництво в спілкуванні, планування й організація діяльності на тривалий проміжок часу з метою розвитку особистості, самовизначення позитивних і негативних сторін своєї педагогічної діяльності, самокритичне ставлення до власного досвіду.

*Творчий рівень* – це найвищий ранг педагогічної майстерності, коли вихователь ініціативно і творчо підходить до професійної діяльності, будучи генератором ідей. Він здатний швидко та креативно вирішувати проблемні ситуації, відходити від традиційних схем. Діяльність педагога закладу дошкільної освіти на творчому рівні визначає оригінальність прийомів взаємодії, забезпечується опорою на рефлексію. Крім цього, такий вихователь здатний бачити проблему в цілому, вміє загострити увагу на головному. На даному етапі яскраво проявляється індивідуальний стиль діяльності.

Таким чином, *педагогічна майстерність* – це сукупність певних якостей особистості, зумовлених психолого-педагогічною підготовкою і здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання. Педагогічна майстерність вихователя закладу дошкільної освіти – багатогранний феномен, утворений єдністю таких компонентів, як гуманістична спрямованість діяльності, педагогічні здібності, педагогічна техніка. Розглянемо ці компоненти.

*Гуманістична спрямованість діяльності* – одна з визначальних характеристик майстерності вихователя закладу дошкільної освіти. Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на особистому інтересі. Основою її є ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки [5]. Спрямованість вихователя на свою роботу виражається в захопленості нею: з одного боку, це змушує педагога постійно вдосконалюватися, творчо підходити до діяльності, з іншого – діти відчувають, що вихователь працює із задоволенням і відповідають йому взаємністю.

Щоб оволодіти педагогічною майстерністю та самореалізуватися в професії, педагогу закладу дошкільної освіти необхідно багато знати і вміти. Однак майстерність

не зводиться тільки до накопичення знань. Існують індивідуальні передумови успішної діяльності – педагогічні здібності. Залежать вони від особливостей протікання психічних процесів, які сприяють успішній педагогічній діяльності. Ефективне рішення освітніх завдань залежить від рівня розвитку педагогічних здібностей, які, в свою чергу, формуються на основі задатків і розвиваються в процесі педагогічної діяльності, в результаті праці, проявляючись у професійній майстерності.

*Здібності* – це властивості особистості, що забезпечують успішне оволодіння будь-яким видом діяльності. Педагогічні здібності визначаються якостями особистості, що виражаються в здібностях до роботи з дітьми, любові до дітей, отриманні задоволення від спілкування з ними. Ключовою здібністю є чуйність до людини, що росте, до особистості, яка формується [6].

Педагогічні здібності вихователя закладу дошкільної освіти забезпечують успішність професійної діяльності, надають своєрідність спілкуванню з дітьми, визначають швидкість і ступінь оволодіння різними вміннями, допомагають реалізувати себе. Педагогічна майстерність вихователя, в значній мірі, визначається наявними у нього здібностями.

Структура педагогічних здібностей включає: перцептивні, конструктивні, дидактичні, експресивні, комунікативні, організаторські, академічні, сугестивні (Ф. Н. Гоноволін, Н. В. Кузьміна, О. І. Щербаків).

Перцептивні здібності вихователя закладу дошкільної освіти проявляються в спостережливості, що дозволяє проникати у внутрішній світ дитини дошкільного віку, розуміти її переживання, об'єктивно оцінювати емоційний стан дітей, виявляти особливості психіки, бачити тенденції зміни особистості, позитивні якості, вміння виявляти інтереси і здібності.

Конструктивні здібності забезпечують успішне проектування освітнього процесу та формування особистості вихователя і колективу закладу дошкільної освіти. Завдяки наявності конструктивних здібностей педагог здатний передбачати результати своєї діяльності, передбачати поведінку дітей. Цьому сприяє педагогічно спрямована увага та педагогічний склад розуму. Цей вид здібностей дозволяє педагогу аналізувати педагогічну ситуацію і вибирати єдино вірний засіб взаємодії з особистістю і колективом.

Дидактичні здібності проявляються в умінні добирати і доступно викладати навчальний матеріал, відповідним чином адаптувати його до вікових особливостей дітей, стимулювати їхню активність, мобілізувати увагу. Ці здібності дозволяють удосконалювати методи і форми організації освітнього процесу, творчо підходити до вирішення освітніх завдань.

Експресивні здібності проявляються в найбільш ефективному, з педагогічної точки зору, вираженні своїх думок, знань, поглядів, почуттів за допомогою мови, міміки, пантоміміки. При цьому, висока культура мови, її чіткість, хороша дикція, доречний гумор та іронія, експромт виступають потужними засобами впливу слова на особистість вихованця, а вміння жестикуляція і міміка надають мовленню емоційного забарвлення.

Комунікативні здібності вихователя закладу дошкільної освіти виявляються у встановленні педагогічно доцільних відносин з дітьми, їхніми батьками, колегами,

керівниками, емоційної чуйності на переживання інших людей (емпатії). Виявляється комунікативність у педагогічному такті, недопущенні та подоланні конфліктів.

Організаторські здібності проявляються в умінні організувати життєдіяльність вихованців. Різновидом організаторських здібностей є діловитість, що проявляється при проведенні різних заходів, у встановленні ділових відносин. Організаторські здібності залежать від якостей педагога закладу дошкільної освіти: зокрема, швидкості і гнучкості мислення, витримки, наполегливості, вимогливості.

Академічні (дослідні) здібності – це прихильність до наукового пошуку, аналізу досягнень і узагальнення свого досвіду. Вони також виявляються в умінні вихователем пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні здібності, полягають в нахилі до певних видів діяльності.

Сугестивні здібності полягають в емоційно-ціннісному впливі на дітей.

Не всі здібності однаково виражені в педагогічній діяльності – серед них виділяють «провідні» та «допоміжні». До перших відносять педагогічну пильність або спостережливість (перцептивні здібності), дидактичні, організаторські, експресивні, а всі інші – до допоміжних.

Таким чином, *педагогічні здібності* – важлива передумова оволодіння педагогічною професією та елемент структури педагогічної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти. Однак вони не є вирішальною умовою формування професійної майстерності. Людина може бути здатною, але невмілою і недосвідченою, тому що здібності розвиваються в ході діяльності. Водночас, здібності, як індивідуальні властивості людини, не тотожні й не адекватні вмінням, які виробляються в процесі навчання, хоча тісно пов'язані з ними і проявляються в них. Наявність здібностей забезпечує успішне оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками.

*Педагогічна техніка* як компонент майстерності вихователя закладу дошкільної освіти являє собою сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності дітей дошкільного віку та педагогічного колективу в цілому. Це вміння обрати раціональний стиль і тон у спілкуванні, керувати увагою дітей, демонструвати своє ставлення до їхньої поведінки, а також розвиток мови, вміння керувати своїм тілом, регулювати емоції, знімати напруження, висловлювати почуття. Отже, педагогічна техніка – це вміння педагога використовувати свій психофізичний апарат як інструмент виховного впливу на іншу людину.

Таким чином, вихователя закладу дошкільної освіти як педагога-майстра відрізняє передбачення результатів педагогічної діяльності, вміння добирати найбільш ефективні способи дій у непередбачених, незапрограмованих ситуаціях, що пов'язане з глибокою теоретико-практичною підготовкою і постійним самовдосконаленням. Це дозволяє прогнозувати і конструювати педагогічний процес, шукати оптимальні варіанти взаємодії з вихованцями та колегами.

Набуті професійні знання на всіх рівнях: теоретичному, методичному, методологічному, технологічному в сукупності зі знаннями, що характеризують світогляд педагога закладу дошкільної освіти, є основою його компетентності. Це, перш за все, знання предмета, методики викладання, педагогіки і психології. Недолік спеціальних знань може призвести до серйозних педагогічних помилок, а недостатня ерудиція – до втрати авторитету. Роль професійної компетентності в умовах

інтенсивного розвитку і оновлення всіх галузей науки незмірно зростає. За даними сучасних досліджень, якщо фахівець позбавлений нової інформації, то за рік цінність його кваліфікації знижується на 20-25% (А. А. Сідоров, М. Б. Прохорова).

Особливе значення в структурі знань, умінь і навичок вихователя мають їх загальнопедагогічні компоненти, які складають теоретичну і практичну основу педагогічної діяльності. До них відносяться спеціально орієнтовані і психологічні знання і вміння.

У сучасній педагогічній теорії система загальнопедагогічних знань педагога розглядається виходячи, по-перше, з функцій самої педагогічної науки, по-друге, зі структури професійної діяльності вихователя. Це взаємозв'язок науково-теоретичних методологічних і практичних знань (Н. В. Кузьміна, І. Г. Огородніков, В. А. Сластьонін), поєднання науково-теоретичних, конструктивно-технічних або нормативних знань (В. В. Краєвський), змістовних і операційних знань (М. Н. Скаткін), єдність фундаментальних і інструкторських знань (С. І. Архангельський), теоретичних і практичних знань (Ю. Н. Кулюткін).

У структурі загальних педагогічних знань виділяють такі елементи, як: 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, категорій [1].

*Педагогічні вміння* вихователя закладу дошкільної освіти – це володіння способами і прийомами навчання і виховання, засноване на свідомому використанні психолого-педагогічних і методичних знань. В основі їхньої класифікації лежать різні функції, що випливають з характеру діяльності і змісту педагогічних завдань.

Вивчення особистості дитини дошкільного віку створює основу для проектування, конструювання, планування освітнього процесу. Всі вміння, необхідні для проведення цієї роботи, можна назвати проєктувальними.

Вихователь закладу дошкільної освіти повинен володіти організаційно-педагогічними вміннями, до яких відносяться: вміння організувати свою діяльність і поведінку, вміння організувати діяльність дошкільників. Володіння діагностичними, проєктувальними, організаційно-педагогічними вміннями створює передумови ефективності виконання функцій педагога.

Поряд із загальними вміннями можна виділити також спеціальні дидактичні та виховні вміння, необхідні для реалізації основних функцій навчання і виховання. Вихователю закладу дошкільної освіти необхідно оволодіти вміннями, необхідними для реалізації цих функцій, що вимагає конкретної спеціальної підготовки, яка полягає: у відборі та аналізі навчального матеріалу з урахуванням усіх параметрів; у виборі та використанні адекватних методів навчання та виховання дошкільників, їх оптимальне поєднання; в організації пізнавальної діяльності; в перевірці та оцінці знань, умінь і навичок; у використанні змісту занять для формування світогляду особистості; в координації зусиль усіх педагогів, які працюють з дітьми; в організації різноманітної змістовної діяльності в колективі.

Для аналізу й узагальнення власного досвіду та досвіду дітей вихователю необхідні дослідницькі вміння – спостерігати, аналізувати, узагальнювати, передбачати.

Необхідно відзначити, що будь-які вміння складаються з певного комплексу дій. Для успішного вирішення того чи іншого практичного завдання вихователю необхідно виконати певну кількість дій у певній послідовності.

Таким чином, кожне *педагогічне вміння* можна розглядати як певну кількість дій у певній послідовності, адекватних педагогічним завданням. Повний обсяг умінь проявляється в процесі самостійної діяльності.

Серед компонентів педагогічної майстерності науковці виділяють педагогічну творчість. Різноманітність педагогічних ситуацій, прагнення підійти до вирішення проблем, які виникають в процесі освітньої діяльності нестандартно на основі своєї уяви, обумовлюють педагогічну творчість. Діяльність вихователя на основі розроблених шаблонів значно збіднює освітній процес та негативно впливає на авторитет педагога. Справжня творчість заснована на повноті інформації, науковому прогнозі, умінні педагога кожен раз по-новому та ефективно застосовувати в освітньому процесі різні комбінації засобів, форм і методів педагогічного впливу. На думку В. П. Андрущенко, педагог-професіонал формується засобами педагогічної творчості, майстерності педагога, вихователя.

*Творчість*, як визначає філософський педагогічний словник, – це продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Характеризується продукуванням нових результатів. Пов'язана з самореалізацією індивідуальності, чинниками уяви, інтуїції, ейдетичності, евристичним мисленням. діяльність [10].

*Результатом* творчості є введення в педагогічний процес закладу дошкільної освіти інновацій, які пов'язані з нововведеннями, їхньою оцінкою, засвоєнням та реалізацією на практиці. А. В. Хуторський до складових компонентів «педагогічної інноватики» відносить: зміст освіти (плани, програми, методичне забезпечення тощо); організація освітнього процесу в закладі освіти; система ставлень «педагог – зростаюча особистість»; методи освітньої діяльності та інше [11]. Отже, інноваційна педагогічна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти є особливим видом творчої діяльності, яка спрямована на формування професійної компетентності педагога та реалізації його творчого потенціалу.

Виділяють кілька рівнів інновацій: відкриття, які стверджують ідеї, здатні перетворювати педагогічну дійсність; винаходи, розроблення та впровадження нових елементів педагогічних технологій; педагогічне раціоналізаторство – вдосконалення, пов'язані з модернізацією та адаптацією до конкретних умов методів і засобів виховання та навчання. І. М. Дичківська наголошує на необхідності спрямовувати інноваційне середовище, організоване в межах освітнього процесу, на розвиток особистого інноваційного потенціалу, активізувати ресурси щодо накопичення та реалізації у практиці креативних засобів педагогічного впливу [3]. Творчість педагога, на відміну від творчості в інших сферах, не створює такого нового та оригінального, що є соціально цінним продуктом, оскільки її мета – розвиток особистості.

Педагогічна творчість – оригінальний і високоефективний підхід педагога до освітніх завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності педагога – проведення освітнього процесу, роботи над організацією колективу дітей відповідно до їхніх вікових та

індивідуальних особливостей, проектування особистості, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості [2].

Розвиток творчої особистості, сформованість творчого потенціалу та творчих здібностей розглядається як результат підготовки вихователів до професійної педагогічної діяльності. На думку учених (А. М. Богуш, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, С. О. Сисоєвої та ін.), кожному педагогу властиве прагнення до безперервного розвитку свого потенціалу, оскільки творчість є необхідною умовою його професійного становлення. Творчий потенціал, як зазначає О. А. Листопад, – це динамічна характеристика наявних у людини на визначений момент часу ресурсів (фізичних, психічних, інтелектуальних та інше), які дозволяють їй успішно діяти відповідно до вимог наявної ситуації [7]. Творчий потенціал педагога освітнього закладу формується на основі двох компонентів: педагогічно-професійного та соціального досвіду.

Без спеціальної підготовки і знань педагогічна творчість неможлива. Вихователю закладу дошкільної освіти доводиться часто вирішувати безліч типових і нестандартних педагогічних завдань у мінливих обставинах. Вирішуючи ці завдання, вихователь будує освітню діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізує педагогічну ситуацію; відповідно до вихідних даних проектує результат освітньої діяльності; аналізує засоби, які необхідні для досягнення бажаного результату; оцінює отримані дані; формулює нові завдання.

Творча педагогічна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти складається з таких етапів: виникнення педагогічної ідеї, опрацювання та перетворення її в гіпотезу, пошук засобів та способів запровадження в освітню діяльність. Досвід творчості набувається вихователем за умови систематичної активної педагогічної діяльності при вирішенні спеціально підібраних завдань та організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Прояв творчості педагога не зводиться лише до нестандартного, оригінального рішення педагогічних завдань. В структурі професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти особистісний компонент визначає педагогічну творчість як самореалізацію педагога, усвідомлення себе як творчої індивідуальності, визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання, створення та забезпечення програми самовдосконалення. «...Особистість» – це суб'єкт діяльності, що виробляє новий матеріальний або духовний продукт. Провести такий новий продукт – означає здійснити акт творчості. Тому поняття «особистість» і «творчість» невіддільні одна від одної» [8].

Виділяють такі рівні педагогічної творчості вихователів закладів дошкільної освіти (за С. О. Смірновим): 1 рівень – відтворення готових рекомендацій на рівні елементарної взаємодії з дітьми – вихователь використовує зворотний зв'язок, коригує свої дії за результатами, але діє «за шаблоном», з досвіду інших вихователів; 2 рівень – оптимізація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти – при плануванні освітньої діяльності творчість вихователя проявляється в умілому доборі та доцільному поєднанні змісту, методів і форм виховання та навчання; 3 рівень – використання можливостей творчого спілкування з дітьми; 4 рівень – привнесення

особистісного при використанні готових прийомів відповідно до творчої індивідуальності вихователя, особливостей вихованців (вікових та особистісних), рівня розвитку дітей. Отже, педагогічна творчість вихователя закладу дошкільної освіти є динамічним процесом від засвоєння, накопичення та відтворення готових знань і досвіду до особистісного перетворення. Діяльність педагога неповноцінна, якщо вона будується на відтворенні одного разу засвоєних методів роботи. Це «не сприяє розвитку особистості самого педагога. Без творчості немає педагога – майстра» [8].

Творчість педагога часто пов'язують з передовим педагогічним досвідом, під яким розуміють високу майстерність. У словникових джерелах визначається: передовий педагогічний досвід – це досвід досягнення високої майстерності, впровадження якого врешті-решт сприяє забезпеченню ефективності навчально-виховного процесу відповідно до сучасних і перспективних потреб педагогічної практики (Н. М. Десятниченко). Для вихователів, які ще не оволоділи педагогічною майстерністю, такий досвід може служити зразком, але він лише відтворює досягнутий педагогом-майстром досвід, який є передовим і гідним до поширення, а не містить в собі нового, оригінального. Це є характерним для вихователів першого і другого рівнів педагогічної творчості. До новаторства призводять третій і четвертий рівні педагогічної творчості вихователя, для яких характерним є наявність елементів творчого пошуку, новизни, оригінальності. Це відкриває нові можливості в освітній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти та розвитку педагогічної науки в цілому. Результатом інноваційного досвіду можуть бути як часткові зміни в змісті дошкільної освіти, педагогічних технологіях, так і глобальні перетворення в сфері освіти.

Творчий потенціал вихователя закладів дошкільної освіти характеризується низкою особливостей, які називають ознаками творчої особистості: 1) здібність особистості помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів на перший погляд очевидне, уникати поверхових формулювань; уміння вникнути в проблему і водночас відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; вміння побачити знайомий об'єкт із зовсім іншого боку, в новому контексті; готовність відмовитися від теоретичних суджень (О. П. Рудницька); 2) легкість асоціювання – здатність особистості до швидкого і вільного переключення думок, здатність викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації; здатність до оціночних суджень і критичність мислення – вміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до переносу рішень; готовність пам'яті – оволодіння досить великим обсягом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань; здатність до узагальнення і відкидання несуттєвого (Л. В. Туріщева); 3) особистість вважають творчою, якщо в її характеристиці присутня креативність, тобто здатність перетворювати діяльність у творчий процес (Д. Б. Богоявленська).

Для здійснення творчості в педагогічній діяльності необхідні такі умови (В. А. Кан-Калик): тимчасова «спресованість» творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих проміжків часу; спряженість творчості педагога з творчістю дітей та інших педагогів; відкладення результату і необхідність його прогнозування; атмосфера публічного виступу; необхідність постійного співвіднесення



стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій. Ефективність педагогічного процесу зумовлена наявністю постійного зворотного зв'язку.

Отже, вищевикладене дозволяє зробити висновок, що під професійною компетентністю розуміється комплексний ресурс особистості, який залежить від необхідного для цього набору професійних компетенцій. Досконале володіння всією сукупністю педагогічних умінь і навичок, високий ступінь педагогічної вмілості характеризується поняттям педагогічна майстерність.

Досвід творчості набувається вихователем закладу дошкільної освіти за умови підбору найбільш ефективних напрямів методичної роботи та форм взаємодії з педагогічними кадрами. Значна увага приділяється такому виду педагогічної діяльності, як проектування: проектування та реалізація програм навчання і виховання; ситуацій і подій, які розвивають емоційно-ціннісну сферу дитини; безпечного і комфортного освітнього середовища.

Для організації діяльності з підвищення професійної компетентності вихователів найбільш адекватні нові, відмінні від традиційних, інтерактивні методи роботи з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти: репродуктивний, частково-пошуковий, пошуковий, дослідницький, евристичний, проблемний, модельний – вони дають можливість одночасно вирішувати навчально-пізнавальні та комунікативно-орієнтаційні завдання.

Особлива увага приділяється таким методам активного навчання, як: метод аналізу і вирішення педагогічних ситуацій, в якому учасники безпосередньо обговорюють ділові ситуації і завдання з реальної практики; методи, що забезпечують структурування ситуації або проблеми і дозволяють проаналізувати дану ситуацію як зміст значно ширшого контексту; метод цілеспрямованого формування організованого розумового міркування, спілкування з реальним або ідеальним значущим «іншим»; методи організації спільної діяльності в процесі спілкування та вирішення освітньої проблеми; інноваційні організаційно-навчальні ігри; рольові та імітаційні ігри; метод психодрами, театралізації (пантоміма, педагогічний театр, театр абсурду), образотворча і літературна творчість та ін. При цьому велике значення має бажання педагога – вихователя закладу дошкільної освіти пізнавати та самореалізовуватися.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Абдуллина О. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. Красноярск. 2005. 212 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
5. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч. посібник. Х.: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
6. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.

7. Листопад О. А. Експериментальне дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наука і освіта*, 2015. № 9. С. 125–131.

8. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / За ред. С. Д. Максименка. Суми. 2015. 430 с.

9. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навчальний посібник. К.: ІСДОУ, 1994. 112 с.

10. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. В. І. Шинкарук. НАНУ, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. К.: Абрис, 2002.

11. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Научное издание. М.: Изд-во ДО, 2005. 222 с.

12. Edwards R., Nicoll K. Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*. 2006. No 32. P. 115–131.

13. Sharmahd N., Peeters J., Bushati M. Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *Euro-pean Journal of Education*. 2018. No 53 (1). P. 58–65.

## **ФІНАНСОВИЙ МЕНЕДЖМЕНТ, ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРИ ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИХ КАДРІВ ДЛЯ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ**

Система охорони здоров'я України перебуває в стані тривалого реформування, головна мета якого – забезпечення ефективного розвитку галузі, підвищення рівня якості та доступності медичної допомоги населенню [1]. Реформування медичної галузі має забезпечити перехід її на нові умови функціонування на засадах ринкової економіки, створити дієву систему охорони здоров'я, здатну вирішити свої завдання, адаптуватися та ефективно працювати в нових суспільних та соціально-економічних умовах на засадах автономізації та конкуренції. На сьогодні відбувається активна фаза реформування первинного рівня надання медичної допомоги, що вимагає від лікарів розуміння процесів, що відбуваються та вмінь і здатності адаптуватися до цих змін.

Проблема управління медичним закладом полягає в тому, як ефективніше використовувати внутрішню структуру організації, які найкращі методи підвищення продуктивності праці та стимули використовувати для того, аби максимально підвищити внутрішню ефективність організації для досягнення визначеної мети [7].

Кадрові ресурси охорони здоров'я визнані у всьому світі однією з головних умов ефективного функціонування медичної галузі. Особливе місце займають керівні кадри охорони здоров'я, оскільки від рівня їхньої підготовки та безперервного професійного підвищення кваліфікації залежить якість стратегічних рішень, що, своєю чергою, впливає на якість надання медичної допомоги населенню країни. Керівники лікувально-профілактичних закладів, мають володіти знаннями із сучасної системи організації громадського здоров'я, мати знання з теорії організації й управління охороною здоров'я, мотивації та управління людьми, лідерства, урегулювання конфліктів, стратегічного планування діяльності, ефективності виробничої діяльності, зв'язки із зовнішнім середовищем, в якому діє організація. Також керівникам необхідно мати достатній рівень економічної підготовки. Системи охорони здоров'я в Україні в умовах реформування ґрунтуються на нових умовах господарювання, а саме: на запровадженні багатоканального механізму формування бюджету на охорону здоров'я, розмежуванні повноважень між фондотримачем і надавачами медичних послуг, реформуванні методів оплати за медичні послуги тощо. Керівник має систематично підвищувати рівень правової освіти та правової культури управлінських кадрів. Динамічний розвиток законодавчого забезпечення різних аспектів діяльності системи охорони здоров'я, перехід на нову модель медичної допомоги, необхідність законодавчого забезпечення прав пацієнтів, медичних працівників зумовлюють актуальність правової підготовки управлінців галузі різних рівнів.

Більшість нинішніх керівників закладів охорони здоров'я не готові до того, щоб вивести лікувальний заклад на більш ефективний рівень функціонування. В Україні дуже малий відсоток сучасних управлінців охорони здоров'я. Головний лікар

лікувального закладу при системі Семашко лише виконував конкретні завдання, які ставила перед ним держава, деякі були віддані тільки своїй професії, а інтереси організації для них на другому місці. Сьогодні значна частина керівників у сфері охорони здоров'я – це люди, які не в повній мірі володіють сучасними основами управління та знаннями з фінансового менеджменту. Причина в тому, що в вищих медичних навчальних закладах не готують менеджерів. На заняттях студенти-медики лише частково вивчають основи менеджменту та економіки. Соціально-економічні трансформації в країні потребують пошук нових підходів, що забезпечують ефективну підготовку професійних кадрів, що відповідають високим вимогам ринку праці.

Сьогодні практично всі заклади охорони здоров'я набули статусу комунального некомерційного підприємства і самостійно визначають свою організаційну структуру, встановлюють чисельність працівників і штатний розпис. В умовах реформування з'явилась нова посада – медичний директор лікарняного закладу. Директор медичного закладу забезпечує систему удосконалення якості послуг, які надаються в медичному закладі, координує зовнішню та внутрішню роботу всіх підрозділів закладу, займається організацією професійного розвитку медичного персоналу, впроваджує сучасні методи діагностики та лікування, за визначеними критеріями оцінює якість надання медичної допомоги тощо. Директор закладу охорони здоров'я повинен вміти розробляти ефективні стратегічні плани розвитку закладу, координувати фінансово-економічну діяльність, розглядати питання формування бюджету лікувального закладу, повинен вміти проводити аналіз економічної ефективності. Також зазначено, що в майбутньому обіймати посаду директора лікарняного закладу може претендент не лише з медичною освітою, а й з гуманітарною, юридичною, економічною, управлінською, на конкурсній основі. А з 2022 року претенденти, які не мають управлінської освіти у галузі знань «Управління та адміністрування» або «Публічне управління та адміністрування», повинні будуть додатково здобути її [5].

В умовах ринкової економіки, директор медичного закладу, при обмежених ресурсах, повинен вміти визначити ефективний напрямок розвитку медичного закладу [4]. Тут велике значення має наявність в сучасного керівника медичного закладу економічних знань та економічного мислення. Будь-який кваліфікований керівник повинен чітко уявляти суть та закони ринкової економіки, вміти адаптуватися до неї, виробляти свої правила раціональної поведінки [3].

Щоб бути висококваліфікованим управлінцем, керівник медичного закладу повинен мати високий рівень знань, які в подальшому допоможуть йому успішно вирішити широкий спектр складних питань управлінського, юридичного, економічного та комунікативного характеру [9]. З цією метою активно проводиться державна кадрова політика щодо покращення підготовки керівників охорони здоров'я, у результаті чого приймається ряд загальнодержавних рішень із забезпечення системи охорони здоров'я України висококваліфікованими фахівцями шляхом реалізації сукупності політичних, економічних, правових та наукових методів роботи з медичним персоналом [7].

Підготовка керівників лікувальним закладом відбувається на курсах підвищення кваліфікації в системі медичної післядипломної освіти [8]. Організатори охорони здоров'я навчаються на курсах тематичного удосконалення, кожні п'ять років

підвищують кваліфікацію на передатестаційних циклах за спеціальністю «Організація та управління охороною здоров'я». Заклади післядипломної освіти у своїй роботі розробляють та впроваджують нові програми підвищення кваліфікації, які спрямовані на поглиблення, розширення та оновлення професійних знань і вмінь спеціалістів в умовах реформування і відповідно до сучасних вимог ринку [5]. Навчання передбачає вивчення таких питань, як організація та управління системою охорони здоров'я, організація надання первинної, вторинної та екстреної медико-санітарної допомоги, менеджмент і маркетинг у галузі охорони здоров'я [2]. При розробці навчально-методичних матеріалів необхідно приділяти увагу розвитку та орієнтуванню знань, вмінь і навичок щодо управління з урахуванням особливостей сфери охорони здоров'я в майбутньому. Сьогодні навчальні програми для керівників системи охорони здоров'я передбачають оволодіння новими знаннями у таких сферах, як лідерство, управління закладами охорони здоров'я, підвищення якості послуг з охорони здоров'я, взаємозв'язок вартості та якості, використання результатів наукових досліджень у практичній діяльності та вирішення ситуаційних вправ.

Для отримання необхідних знань з основ фінансового менеджменту та основ економіки, ми пропонуємо в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації за спеціальністю «Організація і управління охороною здоров'я» більш досконало вивчати теми, які стосуються економіки охорони здоров'я, механізму функціонування ринкової економіки, механізму фінансування медичної галузі в нових умовах господарювання, ціноутворення медичних послуг, аналізу ефективності лікарняного закладу. Так, наприклад, вивчаючи тему «Предмет та завдання економіки охорони здоров'я» курсанти визначають місце та роль економіки охорони здоров'я в системі національного господарства, характер відносин, які виникають між суб'єктами в процесі взаємодії.

Відомо, що приблизно 30-40% фінансових ресурсів галузі використовується нерационально. Наприклад, за останні 10 років консолідований бюджет охорони здоров'я держави збільшився майже в 10 разів, а темпи зростання зарплати лікарів набагато нижчі. Якщо говорити про оволодіння навиками управління фінансовими ресурсами вітчизняної системи охорони здоров'я, то ще не так давно головному лікарю лікувального закладу не потрібні були особливі економічні знання, він лише підписував рахунки, а всі питання фінансового плану вирішували органи місцевого самоврядування. Та вже найближчим часом такий підхід буде змінено, і керівник медичного закладу буде приймати рішення, щодо ефективного використання фінансових ресурсів. Нині вже представлено проект нового закону про особливості діяльності закладів охорони здоров'я, який передбачає, що вони можуть стати суб'єктами самостійного господарювання, і тоді керівник нестиме всю відповідальність за діяльність закладу. Вивчаючи тему «Механізм фінансування медичного закладу» курсанти більш детально зможуть зрозуміти сутність, переваги та недоліки бюджетного і приватного фінансування в умовах ринкової економіки, механізм фінансування охорони здоров'я в умовах реформування, критично оцінити існуючі проблеми медичної галузі, з якими доведеться зіткнутися у своїй професійній діяльності. В системі, де започатковуються ринкові механізми, роль фінансового

менеджменту виходить на перший план для проведення економічного аналізу щодо ефективності використання ресурсів закладу.

Опрацювання теми «Функціонування охорони здоров'я в умовах ринку» дає слухачам-курсантам необхідні знання про особливості попиту на медичні послуги та фактори, що на нього впливають, особливості пропозиції медичних послуг його факторах, механізм ринкового ціноутворення на медичному ринку, цінової еластичності попиту на медичні послуги, цінової еластичності пропозиції медичних послуг, вид цін і варіанти цінової політики в охороні здоров'я.

Тема «Маркетинг в охороні здоров'я» дозволить курсантам більш детально вивчити елементи внутрішнього і зовнішнього середовища медичної організації, характер їх взаємодії, складні проблеми оцінки її діяльності, можливі організаційно-правові форми медичних організацій, їх сутнісні характеристики, переваги і недоліки, особливості поведінки і конкуренції медичних організацій на ресурсних ринках і ринках медичних послуг [6]. Дана тема дозволить майбутнім керівникам передбачати можливі економічні проблеми, з якими доведеться зіткнутися в подальшому, і шляхи їх вирішення. В умовах конкуренції потрібно буде боротися за пацієнта, дбати про імідж лікувального закладу, займатися просуванням послуг на ринок, спрямовувати роботу медичного закладу на пацієнта. Тому керівникам лікувального закладу потрібна спеціальна підготовка. Вони мають бути обізнані з системою визначення прихильності пацієнта до того чи іншого закладу.

Важливим є опрацювання з слухачами-курсантами теми «Медичне страхування», яка допоможе їм більш досконало вивчити механізм функціонування страхової медицини, детально вивчити плюси та мінуси системи обов'язкового та добровільного медичного страхування, дізнатися про досвід організації страхової медицини в країнах Європи, що дуже важливо в умовах реформування, коли бюджетного фінансування охорони здоров'я України недостатньо.

При вивченні теми «Аналіз фінансового стану медичного закладу» слухачі-курсанти опрацьовують вироблені світовою практикою основні методи, що дозволяють вимірювати ефективність роботи медичних організацій, а саме: метод мінімізації витрат, метод «витрати-результативність», метод «витрати-корисність» і метод «витрати-вигоди», вивчають їх переваги та недоліки. В сучасних умовах, для оптимізації діяльності медичної організації, кожен керівник медичного закладу повинен вміти визначати рентабельність, собівартість, чистий прибуток закладу. Повинен володіти методами фармакоекономічного аналізу, опираючись на доказову медицину, щоб цим навикам в подальшому навчити кожного лікаря і цілі структурні підрозділи закладу.

Не менш важливою залишається проблема методики викладання тем економічного напрямку лікарям курсантам на курсах підвищення кваліфікації за спеціальністю «Організація та управління охороною здоров'я». Викладачі, які мають медичну освіту, самі недостатньо чітко уявляють собі суть ринкової економіки, механізм ціноутворення та фінансування системи охорони здоров'я, недостатньо володіють методиками проведення фінансового аналізу. Це все ускладнює процес опанування економічних тем. До нових технологій викладання основ фінансового менеджменту слід віднести залучення до проведення лекційних і семінарських занять

не лише викладачів кафедр але й профільних фахівців, докторів економічних наук, також тих, хто пройшов стажування за кордоном та може готувати сучасних управлінців в охороні здоров'я. Доцільно залучати до викладання працівників Департаменту охорони здоров'я. Безпосередня взаємодія слухачів із розробниками галузевих нормативних документів з питань якості медичної допомоги сприятиме більш глибокому розумінню курсантами проблеми якості надання медичної допомоги з орієнтацією на виклики сьогодення, потреби пацієнтів і медичного персоналу та фінансові можливості держави. Необхідно переглянути всю навчальну літературу, бо деяка вже досить застаріла і не дає той обсяг економічних знань, які необхідні керівнику медичного закладу в нових умовах господарювання.

Необхідні теоретичні знання з основ фінансового менеджменту формуються, в першу чергу, в процесі проведення лекційних занять, також при самостійному вивченні теоретичного матеріалу за допомогою навчальних посібників в паперовому або електронному вигляді. Контроль за оволодінням теоретичного матеріалу доцільно здійснювати на початку кожного семінарського заняття у вигляді коротких поточних тестових завдань з варіантами відповідей. Також в процесі семінарських та практичних занять доцільно перевірити, як лікарі-курсанти вміють використовувати отримані знання. Для оволодіння практичними навичками з економіки охорони здоров'я найкраще підходять такі методи навчання як рішення задач, які передбачають розрахунки різних економічних показників на основі отриманих теоретичних знань. Навчитися використовувати отримані знання дозволяють також такі активні методи навчання як диспути, полеміка, мозкові атаки, тим більше, що є багато економічних проблемних питань, на які лікарі-курсанти хотіли б отримати відповіді.

Досить актуально на семінарських заняттях провести диспути на такі теми: «Чи треба реформувати сферу охорони здоров'я України», «Яка система охорони здоров'я більш підходить Україні», «Які необхідно розробити стратегічні напрямки реформування», «Які основні недоліки реформи в сучасних умовах». Вислухати різні точки зору на обрану тему. Потім згрупувати слухачів-курсантів в команди по точкам зору. Кожен учасник повинен дати вичерпну відповідь і критичні зауваження щодо протилежної точки зору. Викладач оцінює аргументацію учасників диспуту, вказує слабкі місця і підводить підсумки. Дискусія завжди посилює ступінь сприйняття слухачами даного матеріалу.

З низки тем доцільно використовувати такий метод навчання, як ділова гра. Наприклад, вивчаючи тему «Ринок охорони здоров'я» можна показати ситуацію конкуренції двох лікарняних закладів за пацієнтів. Кожна команда має запропонувати заходи, які сприятимуть збільшенню кількості пацієнтів саме в їх лікарняному закладі. Дуже ефективними для отримання практичних навичок є і ситуаційні задачі, в яких можна в ігровому виді розібрати поведінку медичної організації в економічних умовах.

Отже, кадрову політику системи охорони здоров'я необхідно в переводити на більш якісний новий рівень. Система професійної підготовки сучасних керівників системи охорони здоров'я має включати такі складові: безперервна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації на курсах підвищення кваліфікації. Одним із основних напрямів кадрової політики у сфері охорони здоров'я в умовах реформування має бути постійно оновлені програми післядипломної підготовки

керівних кадрів галузі. Зміст календарно-тематичних планів має відповідати стандартам викладання на післядипломній освіті за спеціальністю «Організація та управління охороною здоров'я».

Слід більш чітко визначити критерії підбору і розстановки керівних кадрів, що дозволяють об'єктивно розглядати характеристики кандидатів до висування, які знижують ймовірність, помилковість кадрових призначень, виробити механізм відповідальності керівників за кадрові помилки. Велике значення має формування у сучасних керівників відповідальності не тільки за власні результати роботи, а й роботу колективу. Адже саме належне забезпечення умов виконання обов'язків керівників, їх теоретична підготовка та практичний досвід роботи нероздільне з тим, до яких наслідків у державі призведе реалізація прийнятого управлінського рішення.

Формування економічних знань має відбуватися не тільки на курсах післядипломної освіти. Необхідно, щоб студенти-медики отримували базові економічні знання в вищому медичному навчальному закладі. Для цього в учбовий процес навчання необхідно включати більше економічних дисциплін. Структура навчання повинна бути максимально наближена до професійних інтересів майбутніх лікарів, щоб вони в майбутньому вміли пов'язувати аналіз економічних категорій і законів з особливостями охорони здоров'я. В ході вивчення економічних дисциплін, а особливо тем з фінансового менеджменту студенти повинні отримувати аргументовані відповіді на всі їхні запитання. Тільки в цьому випадку результатом навчання стане дійсне розвиток особистості студентів. Успішна професійна діяльність сучасного керівника медичного закладу в умовах ринкової економіки не буде ефективною без знань фінансового менеджменту.

Сучасний керівник медичного закладу повинен бути професіональним управлінцем, стратегом, бути лідером для своїх підлеглих, забезпечувати ефективний стратегічний розвиток свого закладу. Він повинен володіти в повному обсязі професійними знаннями та комунікативними навичками, уміти мислити системно й аналітично, ефективно управляти всіма фінансовими, трудовими, матеріальними ресурсами, бути готовим до безперервної освіти і саморозвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ждан В. М., Дворник В. М., Білаш С. М., Беляєва О. М. Результати самоаналізу організаційно-правового, кадрового і навчально-методичного процесу підготовки фахівців галузі знань «Охорона здоров'я» у ВДНЗУ «УМСА» за 2017 рік. *Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні. Медична освіта № 2*. Матеріали XV Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародн. участю. Тернопіль. 2018. С. 74–82.
2. Клименко В. І., Кремсарь І. М., Коваленко А. В. Очно-дистанційна форма навчання – безперервна освіта для лікарів-управлінців (менеджерів) України. *Україна. Здоров'я нації*. 2017. № 3. С. 122–126.
3. Лехан В. М., Крячкова Л. В., Борвінко Е. В. Яким повинен бути сучасний управлінець у сфері охорони здоров'я. *Україна. Здоров'я нації*. 2016. Вип. 4 (1). С. 139–145.
4. Лобас В. М., Вовк С. М., Кравець О. А. Організація підготовки керівників охорони здоров'я в умовах реформування галузі [Електронний ресурс]. *Україна. Здоров'я нації*. 2012. № 2–3. С. 112–114.



5. Нові посади у медичній сфері. МОЗ України пропонує розділити функції керівника медзакладу на управлінські і медичні. 2018. doi: <http://moz.gov.ua/article/news/novi-posadi-u-medichnij>.

6. Основи менеджменту і маркетингу в медицині [Текст]: навч. посіб. / Т.В. Єрошкіна, О. П. Татаровський, Т. М. Полішко, С. С. Борисенко. Д.: РВВ ДНУ, 2012. 64 с.

7. Поживілова О. В., Радиш Я. Ф., Васюк Н. О., Ляховченко Л. А. Фахівець у галузі управління охороною здоров'я України: пошук моделі. *Інвестиції: практика та досвід*. 2011. № 19. С. 76–83. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd\\_2011\\_19\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2011_19_22)

8. Прасол В.П. Напрями розбудови інституту підготовки менеджерів сфери охорони суспільного здоров'я в Україні. *Державне будівництво*. 2011. № 2. С. 48–56.

9. Рожкова І. В., Радиш Я. Ф., Васюк Н. О. Система підготовки управлінських кадрів для галузі охорони здоров'я (пошук моделі). *Інвестиції: практика та досвід*. 2011. № 23. С. 96–99.

## **ТЕХНОЛОГІЯ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДИСЦИПЛІН З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ**

Проблема структурування і добору змісту навчального матеріалу давно і широко обговорюється. При цьому постановка питання могла б виглядати таким чином: якою має бути модель структури знання, яка б сприяла найбільш раціональному засвоєнню навчального матеріалу і, як наслідок, поліпшенню якості предметних знань? І, далі: чи можливо надати системно-технологічного вигляду процесові структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти?

При цьому слід урахувувати, що йдеться не про одну дисципліну, а про цілий дисциплінарний цикл, споріднений ззовні, але диференційований внутрішньо. А, отже, необхідно виокремити такі його ознаки, які відзначали б найбільш спільні риси цих дисциплін і водночас давали б достатній простір для виявлення відмінних рис.

Логічна організація змісту навчального матеріалу тим більш важлива, що чітка фіксація навчальної інформації дидактичними засобами сприяє усвідомленому розумінню складних професійних ситуацій, формуванню умінь приймати рішення, трансформувати знання та уміння у нові ситуації. Усе це, безперечно, значно підвищить мотивацію навчання та якість сформованих знань.

Поширеними способами впорядкування дидактичних об'єктів, що мають у своїй основі характеристики логічної структури навчального матеріалу, з'ясування логічної структури навчального процесу є моделювання, яке трактують як «засіб висвітлення структурних елементів і зв'язків між ними, пізнання закономірностей дидактичного процесу» [9] та технологізація, засобами якої реалізується переведення наукової теорії з усією притаманною їй чіткістю й обґрунтованістю у конкретні дії, спрямовані на високоефективне вирішення визначених завдань.

Моделювання у дидактиці трактують як засіб інтегративно-диференційованого підходу з метою формування системних знань і умінь, що є важливою передумовою до підвищення якості підготовки фахівців. Моделювання навчального матеріалу дає змогу відображати або відтворювати об'єкт дослідження, може змінювати його так, щоб вивчення цього навчального матеріалу дало нову інформацію про цей об'єкт. Реалізувати ці завдання можна застосуванням інтегративної моделі. Такий ракурс більшою мірою стосується компонування, чи проектування навчального змісту.

Що ж стосується структурування змісту навчального матеріалу, то, вочевидь, в основі його ефективного здійснення має лежати відповідна технологія.

Як зазначає Н. Кошечко [11], «зрозумілим є посилений інтерес сучасних науковців до актуальних питань щодо розробки інноваційних освітніх технологій впливу на особистість та способів їх ефективного й оптимального використання у навчально-виховному процесі вищої школи. У ньому особливий акцент поставлено не тільки на сутності освітньої технології, її змісті, а й на можливості якісної передачі інформації, досвіду викладачем» [11], тобто на володінні ним технологіями навчання та викладання навчального матеріалу. Такі технології навчання та викладання у вищій

школі виступають одним із основних інструментів діяльності викладача, який «окрім багатоаспектного знання свого предмету повинен вміти науково доступно та цікаво представити освітній матеріал для студентства. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у ВШ забезпечують відповідь на одне з найголовніших питань освітнього процесу: як, яким чином представити, передати нові знання та створити умови для засвоєння, набуття передбачених програмою, навчальним планом вмінь і навичок студентами» [11].

Переваги технологізації в дидактичному процесі досить очевидні. Окреслюючи їхню сукупність, В. Вербицький [3] зазначає, що до основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. При цьому, підкреслює вчений, «технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов. Найважливішим у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. А передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов здійснення цих процесів, а також їх реальне функціонування» [3].

Як окрему ознаку сучасності вчений підкреслює також, що науково-технічний прогрес, який зумовив технологізацію матеріального виробництва, інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Тож технології поділяють на два види: промислові і соціальні. Спільним між промисловими і соціальними технологіями є те, що завершальний результат їх використання – це продукт із заданими властивостями [3].

Для гуманітарної сфери, куди належать і дисципліни з менеджменту освіти, вибір на користь технологізації є водночас і привабливим, і вельми непростим.

О. Янкович [17], аналізуючи застосування педагогічних технологій в Україні, відзначає, що «розвиток освітніх технологій у вищій школі України, на відміну від зарубіжних технологічних процесів, позначений специфікою у ньому: має місце взаємозв'язок навчальних, соціально-виховних, виховних технологій та технологій управління» [17].

Вітчизняні дослідники також не завжди погоджуються з можливістю технологізації якщо не всієї гуманітарної сфери, то окремих її аспектів. «Якщо у навчанні можна чітко визначити діагностичну ціль (тобто ступінь і якість засвоєння навчального матеріалу, способів дій) і здійснювати контроль за її виконанням, – говорить Ю. Дзюбенко [8], – то у вихованні це зробити практично неможливо. Це можна пояснити тим, що кожна особистість неповторна, має індивідуальні якості і здібності, особливості психічних пізнавальних процесів. На сучасному етапі педагогіка неспроможна побудувати та реалізувати навчально-виховний процес, який би враховував всі ці аспекти. Крім цього, відсутні засоби діагностики, які забезпечили б однозначне визначення рівня сформованості тої чи іншої психічної й особистісної якості. Тому некоректно використовувати поняття технологія до процесу виховання. Отже, викликає сумнів і

використання поняття освітня технологія, оскільки освіту часто характеризують як сукупність процесів навчання і виховання» [8].

Проте ми не вважаємо таку думку істинною, розглядаючи гуманітарні технології як окремий феномен, здатний виконувати значний обсяг тих функцій, що покладаються на технології як засіб організації і систематизації явищ дійсності з певною метою, у нашому випадку – складників навчального матеріалу.

З'ясуванням впливу логічних зв'язків (відносин) у навчальному матеріалі на дидактичні властивості різних варіантів пояснення цього матеріалу займався А. Сохор [14], який трактував саму логічну структуру навчального матеріалу як «систему, послідовність, взаємозв'язок складових в єдине ціле навчального матеріалу» [14]. На його думку, від того, що розуміється під елементом навчального матеріалу, і від того, як установлюються зв'язки між виділеними елементами, залежать і варіанти представлення логічної структури навчального матеріалу, що знову ж актуалізує підняту нами в попередніх розділах проблему відсутності чітких об'єктивних орієнтирів структурування навчальних дисциплін, особливо гуманітарних, до яких відносимо й дисципліни з менеджменту освіти.

К. Мусаєв [13], спираючись на дослідження А. Усової і В. Белікова [16], пропонує низку критеріїв виділення зв'язків між елементами: наявність причинно-наслідкових відносин між елементами; наявність зв'язку між основними, так званими родовими, поняттями та їх похідними; функціональні зв'язки між величинами; зв'язок між елементами, один із яких входить до складу іншого [13].

Навчальний матеріал, що структурований таким чином, – вважає дослідник, – безперечно, при вмілому використанні має низку дидактичних переваг. Однак інші вчені, зокрема А. Уман [15] та М. Фьодорова [15] зазначають, що лінійні структури (знання, що викладаються в деякій послідовності) одних і тих самих знань у різних підручниках і навчальних посібниках навіть по одному предмету не збігаються, отож, якщо структурування знань ведеться способом простих одиниць, то завдання поєднуються у велику кількість блоків, які мають розрізнений, автономний характер. Отже, таке структурування навчального змісту може значно знизити його дидактичну цінність.

Об'єктивність і різноплановість теорії структурування, як вона представлена в дидактиці, підтверджується екстраполяцією її ідей у, здавалось би, досить віддалені сфери. Так, Л. Грицюк [6], розглядаючи способи дизайну інтер'єру, спирається на дидактичну концепцію А. Сохора [14]. Запропонована дослідником Л. Грицюк [6] теорія структурування елементів інтер'єру, «ґрунтується на формуванні і систематизації змісту, тобто на такому його впорядкуванні, яке пов'язане з виділенням відповідних для цього змісту груп, а в них – складових і зв'язків між ними. За цією теорією структуру елементів інтер'єру можна поділити на чотири основні групи: конструктивні елементи; інсталяційні елементи; функціональні елементи; декоративні елементи».

Технологія структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти, по своїй суті, теж має бути структурним утворенням, що, з одного боку, забезпечує цій процедурі необхідне наукове і практичне підґрунтя, а з іншого – повною мірою узгоджується з уже визначеними цілями, завданнями і функціями як самої дисципліни, так і матеріалу, призначеного для вивчення.

Строго кажучи, така технологія не є навчальною, оскільки лише створює відповідним чином організоване тло для навчального процесу. Більшою мірою вона може бути віднесена до соціальних технологій, яким, за О. Головніною [4], притаманні наступні характеристики:

«– це механізм сполучення знань з умовами їх реалізації;

– це сукупність методів розв'язання суперечності між взаємо-самореалізацією людей в процесі соціальної діяльності;

– це послідовне планомірне передбачувальне операційне здійснення соціальної діяльності на засадах наукових знань з врахуванням специфіки галузі діяльності;

– це єднання двох форм: процесу процедур і операцій та безпосередньої діяльності, побудованої відповідно до цього проекту;

– це елемент людської культури, що виникає двома шляхами: еволюційно або за законами;

– це явище соціальної практики: комплекс прийомів для забезпечення досягнення сприятливих умов життя людей, ефективної взаємодії, задоволення суспільного інтересу, що відповідає вимогам соціального часу» [4].

Більшість із цих характеристик збігаються з нашими уявленнями про технологію структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти, як ми її розуміємо.

На основі визначених дидактичних засад було розроблено технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, яка включає компоненти: концептуально-цільовий; змістовий; процесуальний; оцінно-результативний – та відображає функціональні взаємозв'язки між ними.

Концептуально-цільовий компонент відображає методологічні підходи та принципи, на засадах яких відбувається структурування змісту навчальної дисципліни з менеджменту освіти, та конкретизує цілі, завдання, функції дисципліни в системі підготовки фахівця.

Змістовий компонент орієнтує на оптимальне поєднання фундаментального, варіативного та праксеологічного складників навчального змісту шляхом створення логічно-змістових конструкцій, що акцентують ключові моменти навчального змісту в їхній ранговій ієрархії. Варіативний складник у змістовому плані є відображенням специфічних рис середовища, у якому відбувається навчання, акцентуючи позитивні та, по можливості, нівелюючи негативні його впливи на досягнення навчального результату. Практично-орієнтований складник формується відповідно до конкретних особливостей навчальної діяльності та її суб'єктів і базується на мірі та змістовому наповненні їхньої цілеспрямованої активності при вивченні дисциплін з менеджменту освіти.

Відмітною ознакою змістового компонента є залучення до процесу структурування змісту навчального матеріалу студентів у якості суб'єктів розроблення, конструювання та представлення в навчальному процесі і аналізу навчально-змістових структур різних типів. Розширення в такий спосіб змістових, процесуально-технологічних та особистісно-креативних меж викладання дисципліни на основі визначених методологічних підходів та принципів структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти розглядаємо як одну з найвагоміших рис розробленої технології.



**Рис.** Технологія структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти

Практичне втілення складників змістового компонента і їхню системну апробацію у різних формах організації навчальної діяльності при вивченні дисциплін з менеджменту освіти (аудиторні, позааудиторні, змішані; колективні, групові, парні, індивідуальні, ситуативно-неоднорідні) являє собою процесуальний компонент технології.

Результативно-коригувальний компонент технології покликаний дати оцінку результатам освоєння навчального змісту з урахуванням використаних способів його структурування і визначення теоретичних та практичних передумов зміни чи фіксації цього способу в дидактичному контексті дисципліни. Він націлює на колективну сумісну діяльність (взаємодію) суб'єктів навчання і учіння, що являє собою перманентний аналіз і оцінку результатів навчальної діяльності з позицій як навчального (особисті

навчальні досягнення), так і власне управлінського процесу. Із цих міркувань дидактичне забезпечення дисциплін з менеджменту освіти бачимо максимально зорієнтованим на індивідуальні аспекти професійної підготовки, а навчальну взаємодію з викладачем – побудованою на засадах особистісної відкритості, конструктивної комунікації, фасилітативності педагогічного впливу, поетапного розвитку лідерських якостей у навчальній діяльності тощо.

Така взаємодія в процесі професійної підготовки майбутнього менеджера покликана забезпечити для нього можливість:

- зіставити власні можливості й потреби з вимогами обраної професії, дійти обґрунтованого висновку про свою здатність і послідовне прагнення опанувати її;
- освоїти основоположні засади професійної діяльності через опанування теоретичних та практичних основ освітнього менеджменту, насамперед у ході моделювання елементів професійної діяльності, з'ясувавши індивідуально прийнятні шляхи розвитку власних умінь і навичок;
- здобути досвід продуктивного професійного спілкування з наставниками та однодумцями і переживання позитивних емоцій, пов'язаних із успішним вирішенням професійних завдань різного рівня – як власним, так і здійсненим колегами;
- сформувати орієнтири професійного саморозвитку та освоїти гідні засоби самовираження й самореалізації в його процесі.

Розроблена нами технологія в своїй результативно-коригувальній складовій містить суперечливий момент. Вона анонсує форми діяльності не викладача як суб'єкта структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти засобами технології, а студента, який – щоправда, не в повній мірі – виступає об'єктом, адресатом дидактичних трансформацій змісту, що вносять зміни до всієї практики роботи над дисципліною.

Проте ми переконані, що зорієнтованість на навчальне співуправління дозволяє нам розглядати студента (індивідуально чи узагальнено) як повноправного суб'єкта роботи з навчальним змістом. Його рефлексивна діяльність, що відбувається одночасно з навчанням, є важливим доповненням до традиційних джерел робочої інформації, якою послуговується викладач у своїй діяльності, а форми роботи, що в нашій інтерпретації більшою мірою класифіковані за організаційною ознакою, в конкретній ситуації мають набути особистісно зорієнтованого, а часто – й інноваційного змісту.

Педагогічна діяльність несе на собі істотний відбиток особистості її суб'єкта – викладача. На відміну від студента, який перебуває у віці, найбільш сприятливому для засвоєння нових знань і формування нових умінь, а середовище його спілкування характеризується багатьма рисами інноваційності, змінності, освоєння, – у більшості викладачів, зазвичай, уже склалась система необхідних професійних умінь і навичок, а також пов'язаних з ними прийомів діяльності, одними з яких вони оперують легко і ефективно, а до інших вдаються неохоче в силу того, що не відчують себе достатньо компетентними. І хоча більшість із 42 опитаних нами педагогів чотирьох українських ЗВО відповіли, що в зазначеній ситуації вони швидше прагнуть учитися незнайомому, ніж відкинути його через складність опанування, але, скажімо, прилучення до нових інформаційних технологій в освіті потребує досить багато

дефіцитних ресурсів: наявності необхідного обладнання, сформованості базових умінь і навичок, різнотипних знань – в тому числі, методичних і технологічних, що виходять за межі їхньої компетенції, необхідний час, а також доступне і надійне джерело консультування.

Ще один бар'єр, що стає на заваді застосуванню інноваційних способів структурування навчального матеріалу, пов'язаний з індивідуальними особливостями мислення педагога, його схильністю до роботи з гуманітарним знанням, яке, як уже відзначалось, за своєю природою є хаотичнішим, менш пристосованим для логічної схематизації, ніж математичне чи природничо-наукове.

Проте проблема структурування змісту навчальних дисциплін на сьогодні розв'язується на різних полюсах світосприйняття, вирішуючи при цьому, однак, головну проблему цієї процедури: вибудовування ієрархічно організованих підсистем усередині змістової системи, що пов'язані логічними взаємозв'язками внутрішньо і демонструють їх із зовні, сприяючи усвідомленню окресленої ними ієрархічності та логічності змісту навчальних дисциплін.

Наведемо кілька способів структурування змісту дисциплін з менеджменту освіти, що відображають різні способи осмислення і представлення матеріалу в його логічній побудові і на різних рівнях роботи з ним і можуть застосовуватися в рамках нашої технології.

Найбільш стислими й схематичними є розробки знакового типу, що часто призначені для стандартизованого осмислення формальних характеристик матеріалу. Сюди відноситься, скажімо, матрична модель (матриця зв'язків) дисципліни в контексті дисциплінарного циклу, чи окремої теми в контексті дисципліни, чи внутрішньотемних зв'язків, яка наочно і через числову інформацію демонструє кількість цих зв'язків і їхню взаємну спрямованість.

Близько до матричної моделі за своєю сутністю стоять розробки графо-математичних моделей, що відбивають обсяг навчального матеріалу і дозволяють визначити оптимальне інформаційне завантаження тем. Ці способи структурування є найбільш абстрактними, і тому грають швидше інструментальну, допоміжну роль в організації й раціоналізації навчального змісту. Проте знайомство із значною кількістю підручників з менеджменту освіти, виданих у сучасній Україні, показує, що саме інструментальне оснащення процесу формування й структурування навчального змісту відповідає викликам сьогодення. Вочевидь, однією з причин недостатньої цільової й змістової розмежованості дисциплін з менеджменту освіти (що, загалом, не дивно для такого короткого періоду становлення цієї галузі на теренах вітчизняної науки) саме і є недостатня популярність перелічених і близьких до них способів структурування змісту навчального матеріалу, що, водночас, відіграють експертну роль для визначення дидактичної спроможності та слабких місць уже створених змістових композицій та виступають структурною основою для більш досконалого змістового заповнення.

Набувають популярності сьогодні й створення графічно-словесних схем, які дають змогу представити власне логіку навчального змісту. Це, наприклад, побудова «дерева цілей», структурно-логічних схем, мережевих графіків, чи розробка змістових графів, які мають більш конкретну змістову прив'язку до тієї чи іншої дисципліни.



Однак практика роботи з навчальною документацією доводить, що нелінгвістичні по суті способи структурування змісту навчального матеріалу не можуть вважатися єдино можливими і раціональними. Так, із цікавих позицій підходять до проблеми Г. Граник, Л. Концева та С. Бондаренко [5], розглядаючи структурування навчального матеріалу з огляду на його лінгвістичну форму. Вони виділяють такі види структур: формальні, змістові, синтаксичні, і виокремлюють у ньому значну кількість лінгвістичних маркерів, що можуть сприяти структуруванню складників навчального змісту. Чим вища структурність змісту навчального матеріалу, тобто чим більше у ньому логічних, семантичних і синтаксичних зв'язків, тим легше вивчається матеріал, вважають учені [5].

О. Беляк стверджує, що «навчальна інформація буває основною і допоміжною. Так, основна інформація – це така інформація, яка обов'язково має перетворитися в знання і вміння, крім того, вона має бути сприйнята стовідсотково; допоміжна інформація – це додаткова інформація, яка засвоюється для надійності і впевненості під час навчання у ВНЗ. Правильне структурування навчальної інформації залежить від раціонально підібраних дидактичних принципів, прийомів і способів, у залежності від етапів роботи з інформацією» [2].

Комбінованим способом структурування, що значною мірою завдячує своєю появою комп'ютерним технологіям, є поява фреймових структур [7].

І. Андрощук [1] описує фрейм як «рамочну, каркасну структуру ключової ідеї навчального матеріалу, яку можна накласти на більшість тем і розділів, виражену в графічній формі. Цю форму умовно називають концептом. Концепт розробляється у вигляді схеми, таблиці, алгоритму, структури тощо, тобто в тій формі, яка найбільш зручна для образного сприйняття. При цьому утворюється ієрархічна структура. Особливість такої структури в тому, що інформація про атрибути, яку містить фрейм верхнього рівня, спільно використовується всіма фреймами нижніх рівнів. Така структура дозволяє систематизувати великий об'єм інформації, залишаючи її при цьому максимально зручною для сприйняття» [1].

Створення і використання фреймів завдяки ІТ-технологіям значно полегшилося, дозволяючи реалізувати дидактичний задум швидко і якісно, тиражувати його продукт тощо. Проте також слід зазначити, що аналіз значної кількості електронних сторінок показав наявність активного процесу переосмислення цього поняття, що дедалі більше відходить від ідеї творця фреймових технологій М. Мінського [12], на користь більш чи менш компактних за формою подачі матеріалу, зручних і доступних технічно комп'ютерних презентацій.

Розглядається структурування матеріалу і з точки зору його логічного розподілу згідно із взаємозалежними функціями, що їх виконують змістові підсистеми у контексті навчальної дисципліни. Так, Є. Коробов вважає: «Сконцентрований у підручниках, навчальних посібниках, збірниках задач і вправ, довідниках, інструкціях, дидактичних матеріалах, засобах наочності тощо, навчальний матеріал залежно від виконуваних функцій може бути згрупований таким чином:

– інформаційний (поданий звичайно як тексти, малюнки, креслення, схеми та інші форми графічного вираження інформації (таблиці, географічні карти), музичні твори,

ноти, твори скульптури й живопису, моделі, установки, реальні об'єкти навколишньої дійсності й т.ін.);

– операційний (задачі, вправи, завдання інтелектуального або практичного змісту, під час виконання яких виробляються уміння та навички);

– контролюючий (завдання, що забезпечують внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок);

– актуалізуючий (тексти, завдання, які сприяють актуалізації опорних знань, умінь і навичок, необхідних для розуміння й засвоєння нового матеріалу);

– стимулюючий (тексти, завдання, що викликають потребу набути нові знання або нові способи дій);

– діагностуючий (завдання, які дозволяють виявити прогалини в знаннях, причини неправильних дій учнів)» [10].

При цьому, наголошує вчений, із перелічених видів навчального матеріалу носіями основної інформації служать інформаційний, операційний і частково контролюючий. Решта видів виконують допоміжну роль, сприяючи якісному, міцному й більш оперативному засвоєнню основної інформації.

Розмаїття способів структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти саме й дозволило винести ці способи за формальні межі технології, покладаючись на технічні та інші можливості суб'єктів педагогічної діяльності.

Оскільки провідною метою розроблення і застосування представленої технології є поліпшення ефективності вивчення дисциплін з менеджменту освіти, виокремлені критерії її ефективності відповідають узагальненій структурі передбачуваного навчального результату (мотиваційно-цільовий, когнітивно-діяльнісний та аналітично-проективний). Саме вони лягли в основу діагностичного інструментарію, за допомогою якого було організовано експериментальну перевірку розробленої технології.

Критерії в дослідженнях – це мірило, підстава, правило, згідно з яким приймається те чи інше рішення. Виокремлюючи кожен з них, так само виходимо з міркувань системності, цілісності досліджуваних явищ, у нашому випадку – навчального результату, який очікується при вивченні дисциплін з менеджменту освіти.

Діяльність починається з належної мотивації і водночас постійно підтримується, зміцнюється нею. Мотиваційно-цільовий критерій показує, наскільки суб'єкт здатен проявляти цілеспрямовану активність у ситуаціях, пов'язаних із опануванням навчального змісту. Існує взаємозалежність між тим, як людина вмотивована на діяльність, і наскільки успішно реалізуються нею інші складники цієї діяльності. Тому саме цей критерій вважаємо первинним.

Професійна управлінська компетентність менеджера освіти є складним структурним утворенням, тобто складною компетентністю, яка розпадається на більш дрібні, специфічні компоненти, проте когнітивне і діяльнісне наповнення навчального процесу складає неподільну цілісність. Ми розглядаємо його управлінську компетентність як системне утворення, що визначається сукупністю таких компонентів: знання, необхідні для даної спеціальності або посади; уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові і

особистісно значущі якості для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі діяльності; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотиваційна сфера професійної діяльності. Проте все останнє лише розширює і доповнює когнітивно-діяльнісну сутність професійного розвитку менеджера, чим і пояснюється вибір другого критерію.

З урахуванням сучасних наукових надбань управлінська компетентність менеджера освіти розуміється як інтегральна здібність зрілої особистості керівника будувати свій поступальний професійний розвиток з постійним ускладненням завдань і зростанням рівнів досягнень. Це найбільш повно мобілізує внутрішні ресурси керівника щодо їх оптимальної реалізації в конкретних умовах управлінської діяльності.

Аналітично-проективний критерій відображає належну спрямованість особистості менеджера на постійне професійне самовдосконалення, основи якого закладаються у виші, водночас виконуючи моніторингові та коригувальні завдання в процесі професійної підготовки.

Таким чином, спираючись на зазначені критерії, ми підходимо до експериментальної перевірки технології структурування змісту дисциплін з менеджменту освіти, що становить предмет нашого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. Фрейм, як спосіб візуалізації навчальної інформації. *Молодь і ринок*. 2011. № 6. С. 78–83.

2. Беляк О. М. Структурування навчальної інформації як складова підготовки студентів немовних спеціальностей. *Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 12–15.

3. Вербицький В. Технологізація навчально-виховного процесу в позашкільному освітньому просторі як принцип виховання особистості. *Рідна школа*. 2010. № 10. С. 12–16.

4. Головніна О. Г. Основи соціальної економіки: підручник. Нац. транспорт. ун-т. К.: Арістей, 2006. 612 с.

5. Гранік Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит... Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 288 с.

6. Грицюк Л. С. Теорія проектування інтер'єрів: структурування елементів. *Містобудування та територіальне планування*. 2014. № 52. С. 71–75.

7. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний: монографія. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.

8. Дзюбенко Ю. В., Олійник Л. В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/02\\_Dzubenko.pdf](http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/02_Dzubenko.pdf)[12.09.2017].

9. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 213 с.

10. Коробов Є. Т. Навчальний матеріал та його структура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/19\\_DSN\\_2010/Pedagogica/69745.doc.htm](http://www.rusnauka.com/19_DSN_2010/Pedagogica/69745.doc.htm).

11. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. № 1. С. 35–38.
12. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 151 с.
13. Мусаев К. Ф. Підходи до побудови логічної структури навчального матеріалу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 116–122.
14. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. М.: Педагогика, 1974. 192 с.
15. Уман А. И, Фёдорова М. А. Модели процесса обучения: от догматической до лично-стратегической. *Инновации в образовании*. 2008. № 4. С. 119–130.
16. Усова А. В., Беликов В. А. Учись самостійно учитися: учебное пособие для учащихся школы. Челябинск-Магнитогорск: Факел, 1997. 127 с.
17. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005). автореф. дис ... докт. пед.наук: спец.13.00.01–загальна педагогіка та історія педагогіки. Тернопіль, 2009. 26 с.

## **ШКІЛЬНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ: МЕТОДИЧНА ПАРАДИГМА**

В історії методики літератури залишається актуальною проблема вивчення тексту художнього твору як провідна для шкільного викладання літератури. Різноманітні шляхи її вирішення запропоновані у методичних розвідках провідних вітчизняних та російських педагогів-словесників.

Перші спроби комплексного дослідження цієї проблеми з проекцією на її теоретичні та практичні аспекти належать таким ученим-методистам XIX – початку XX століть, як Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський, Ц. Балталон, А. Алферов, М. Соколов, В. Данилов та інші. В їхніх працях простежується розкриття цілої низки теоретико-практичних проблем методики викладання літератури, серед яких готовність учителя до педагогічної діяльності, формування професійних умінь та навичок роботи з художнім текстом. Проведений аналіз окремих робіт свідчить про те, що дефініція «аналіз» або терміносполука «шкільний аналіз» не отримують чіткого трактування у їхніх розвідках.

Вагомий внесок щодо аналізу художнього твору у 40–50-х роках XIX століття має наукова діяльність одного з основоположників методики викладання літератури, відомого ученого-методиста Ф. Буслаєва. Цінними є його думки про необхідність «ґрунтового» читання твору, вдумливого проникнення в його суть та розуміння змісту прочитаного. Оскільки у читанні вчений вбачає основу теоретичних знань і практичних умінь та навичок. Після прочитання, пояснює методист, можна розпочинати обговорення прочитаного, під час якого учні під керівництвом учителя вчать бачити в окремих елементах тексту загальний задум, визначають досконало втілену авторську ідею, характеризують стиль письменника. Домінуючими видами аналізу, на його думку, є граматичний і стилістичний, під час використання яких відбувається засвоєння мови мистецтва, формується духовний світ особистості, її моральні якості, вміння бачити естетичну функцію мовних явищ у художньому тексті.

Науковець обстоє думку про те, що для розгляду потрібно обирати лише класичні (взірцеві), найважливіші та найкращі твори давньої і новітньої літератури, щоб у процесі їх опрацювання стало можливим «вивчення істотного змісту словесності як науки» [3, 405].

Прогресивні ідеї Ф. Буслаєва знаходять свій подальший розвиток у 50–60 роках XIX століття у працях учених В. Водовозова та В. Стоюніна. Так, у методичній системі, складеній відомим педагогом В. Водовозовим на початку 60-х років, особливе значення надається художньому твору як об'єкту поглибленого вивчення. Основним етапом його дослідження він уважав аналіз. Як і його попередник, дослідник переконує, що, перш, ніж аналізувати твір, знайомство з ним потрібно розпочинати з виразного читання, яке він поділяє на первинне і вторинне. Під час первинного читання учитель пояснює лише ключові моменти і виправляє недоліки мовлення учнів. Натомість дослідник слушно підкреслює необхідність повторного прочитання літературного тексту, без якого, на його думку, неможливий глибокий аналіз. Повторне

читання уже супроводжується поглибленим розбором твору, який проводить учитель у вигляді розгорнутої бесіди. На думку методиста, «краще пройти небагато, але з деталями, які залишають в душі живі, вічні знання» [4, 215].

Полемізуючи з іншими вченими-методистами, які захоплювалися формою літературних творів, В. Водозов домінуючу роль відводить аналізу ідейного змісту: «Мета праці філолога полягає в тому, щоб показати, як у творах розвивається форма із визначеного наперед змісту» [4, 363].

В. Стоюнін – один із перших методистів, хто обґрунтовує необхідність цілісного підходу до сприймання художнього твору, його критичного аналізу та вивчення у єдності змісту і форми. Учений формулює один із принципів методики – свідоме, критичне вивчення літературних творів. «Кожний вчитель повинен знайти у своєму предметі три живі сили, які б мали позитивний вплив на учнів. Матеріал, передача, сприймання його та розумна праця над ним – ось три сили, які повинні бути поєднані у викладанні, щоб дати йому педагогічне або виховне значення» [9, 28].

У шкільній практиці перша задача повинна здійснюватися шляхом раціонального відбору літературних творів для вивчення, друга – чіткою ідейною спрямованістю літературознавчого аналізу, третя – застосуванням ефективних методів викладання. Разом з тим, на думку вченого, ці задачі мають бути органічно пов'язані між собою.

Методист переконує, що аналіз у школі повинен з року в рік ускладнюватися. У середній школі твори мають вивчатися поза історичною системою. Робота учнів полягає в розборі змісту та композиції твору, характері основних персонажів та прийомів їх художнього втілення. У старших класах аналіз має носити більш складний характер. Твір вивчається у тісному взаємозв'язку з особистістю письменника. Але, в яких би класах не проводився аналіз, вчителю потрібно використовувати різноманітні методи, прийоми та форми роботи, серед яких для методиста улюбленою є аналітична бесіда. Для літературного розбору, який пропонує науковець, характерна ще одна особливість – історичний аналіз твору має поєднуватися з його сучасним звучанням. У кожному творі, якщо це можливо, дослідник має розглядати ті проблеми, які певною мірою співзвучні сучасності [17, 305].

Таким чином, новаторство методичних ідей В. Стоюніна стає основою для подальшого розвитку методичної науки та полягає в постійному ускладненні учбового матеріалу і методики літературознавчого аналізу відповідно віковим особливостям учнів; розборі художнього тексту як основи шкільного курсу літератури; послідовно здійснюваного ідейного аналізу художнього твору; розробці активних методів викладання літератури, особливо методу евристичної бесіди.

Представник етико-естетичної течії у методичі, відомий вчений В. Острогорський, намагається доповнити методичну систему свого вчителя В. Стоюніна елементом емоційного сприймання твору і надати таким чином викладанню літератури всебічний характер. Він активно виступає проти пасивного та догматичного вивчення художнього твору, у своїх працях звертає увагу на роль емоцій, враження від творів у процесі вивчення літератури [13, 3].

Відомий російський методист М. Соколов, автор багатьох статей та посібників з методики викладання літератури, висуває ряд актуальних теоретичних ідей щодо процесу викладання літератури та праці учителя-словесника. Його методична система

охоплює три центральні проблеми викладання літератури – наочність, вивчення художніх творів, усне і писемне мовлення. Вони виступають у тісному взаємозв'язку між собою, мають спільну методологічну основу та реалізують практичні принципи: зв'язок навчання та життя, врахування вікових та психологічних особливостей особистості, розвиток творчої ініціативи й самостійності. Вперше вчений описує етапи роботи над твором (вступні заняття, читання, аналіз, підсумкові заняття), показуючи можливі варіанти методів і прийомів його розбору. Він доводить, що вивчення художніх творів, як правило, має розпочинатися зі вступних занять, основна мета яких – підготувати учнів до сприймання твору, «викликати у дітей відповідний настрій» [9, 44].

Методист В. Данилов зауважує про те, що під час вивчення художнього твору потрібно звернутися до його логічного, критичного аналізу з метою осягнення внутрішньої форми, образів і стилю. Така робота, на його думку, розвиває розумові здібності та образне мислення учнів. Він наголошує, що саме літературна бесіда привчає школярів до самостійного викладу матеріалу, висловлення власних думок під час аналізу.

Отже, наприкінці XIX – початку XX століть передові вчені-методисти роблять перші кроки у вирішенні часткових питань окресленої проблеми. Методичні пошуки вчених означеного періоду тісно пов'язані з провідними ідеями та науковими досягненнями лінгвістики та літературознавства, тому деякі з них важко або практично неможливо адаптувати до методики викладання літератури в школі.

Вагомі зрушення у методиці викладання літератури відбуваються у 40–50-х роках XX століття. Серед науково-методичних джерел практично корисними є роботи таких учених-методистів, як В. Голубков, М. Рибникова, Л. Троїцький, Г. Гуковський.

У середині XX століття з ім'ям видатного вченого В. Голубкова та його науковою школою пов'язано обґрунтування принципів та прийомів аналізу літературних творів, визначення його складових елементів, включаючи і питання теорії літератури: історичні умови, основні суспільні проблеми, висунуті життям; письменник, його погляди і позиції в суспільстві; тема й основна ідейна спрямованість твору; головні герої, другорядні персонажі; сюжет; портрет; пейзаж; вставні епізоди або авторські відступи; індивідуальна мова героїв; мова письменника; жанр твору; традиції та новаторство автора; значення творчості митця. Методист не говорить про нормативність зазначеної послідовності, не вважає її обов'язковою і акцентує увагу на тому, що «можна говорити про різні варіанти аналізу, про різні шляхи вивчення залежно від змісту твору, від особливостей літературного жанру, від читацького сприймання, від віку, від підготовки учнів» [5, 104]. Вся робота направлена на те, щоб викликати у школярів інтерес до твору, стимулювати їхню активність і самодіяльність [15, 288].

Педагог і методист, автор праць, які відігравали засадничу роль у розвитку методичної науки, М. Рибникова неодноразово відзначає, що основне завдання вчителя літератури – це навчити школярів цінувати художню літературу як мистецтво слова, читати художню книгу, підготувати читача, здатного яскраво відчувати та критично мислити. Науковець виділяє істотні відмінності в процесі аналізу різножанрових творів. Вона притримується думки про те, що не обов'язково аналізувати весь твір. Дуже часто, переконана М. Рибникова, на матеріалі однієї сцени при уважному, детальному її аналізі можна зробити важливі ґрунтовні висновки, які

не зробиш під час поверхневого розбору художнього твору. Отже, наукова зацікавленість М. Рибникової проблемою аналізу художнього твору є цілком умотивованою, оскільки методист, серйозно займаючись проблемою читання, не могла залишити поза увагою і процес аналізу, бо ці два етапи пов'язані між собою.

Важлива роль у вирішенні проблеми аналізу художніх творів належить методичним поглядам Г. Гуковського. Вчений вважає, що викладання літератури у школі має базуватися на науковій основі, тому й учні повинні володіти сучасними науковими літературознавчими знаннями, без яких неможливе повноцінне сприйняття і розуміння твору. Методист відзначає, що вивчення літературного твору має два етапи: спочатку учні читають текст самостійно, потім слухають пояснення вчителя. Безпосереднє сприймання, аналіз і синтез – це етапи засвоєння учнями художнього твору. Він надає вагомого значення первинному сприйманню – простому читанню учнями художніх творів: «Ми не тільки зобов'язані зберегти живе читацьке сприймання мистецтва нашими вихованцями. Ми зобов'язані будувати саме вивчення художнього твору з врахуванням даного сприймання, спираючись на нього, виходячи в деякій мірі з нього» [6, 39].

Отже, можемо констатувати, що вчені-методисти I-ї половини XX століття вдосконалюють наукові напрацювання своїх попередників, значно розширюють горизонти поглядів на проблему аналізу художнього твору, описують різні види літературознавчого аналізу, показують тісний взаємозв'язок видів читання, процесу сприймання твору та його аналізу. Щоправда, в жодному із опрацьованих джерел науковці не подають тлумачення дефініції «шкільний аналіз».

У 60–80-х роках XX століття інтерес до проблеми аналізу художнього твору помітно зростає. Аналіз методичних посібників, монографій і статей таких науковців, як Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Г. Беленький, Б. Степанишин, В. Маранцман, М. Кудряшов, Є. Пасічник, З. Рез, Т. Браже, дає змогу дійти висновку, що здобутки методичної науки значно розширюються: досліджуються загальні принципи, шляхи, методи і прийоми аналізу, розглядаються проблеми, пов'язані з організацією вивчення тексту художнього твору у школі, розкривається взаємозв'язок сприйняття й аналізу художнього твору, вивчається поетика тексту, типологія аналізу художніх творів, аналіз та інтерпретація.

Етапним явищем методичної думки є курс української літератури в середній школі Т. Бугайко і Ф. Бугайка. Учені доводять, що учитель-словесник формується у ЗВО і саме там необхідно створити всі умови для його професійного становлення. Вони зазначають, що поряд з літературознавчою, загальнопедагогічною та психологічною підготовкою майбутнього фахівця з літератури важливу роль також відіграє методична озброєність: «Знання стають силою тільки тоді, коли вони приведені в дію. Самих знань мало для майстра, йому потрібні ще вміння і навички» [2, 59]. Вважаємо, що серед переліку професійних умінь та навичок студента-філолога, про які зазначають методисти, важливими є вміння аналізувати літературні тексти.

Т. Бугайко та Ф. Бугайко орієнтують учителя на цілісне осягнення учнями тексту, розгляд його ідейно-тематичної спрямованості, головних і другорядних діючих персонажів у взаємозв'язку, вміння давати об'єктивну, критичну оцінку авторської концепції. Методисти виступають за системність та наступність кожного навчального заняття з літератури й етапів роботи над твором. Водночас вони застерігають від



шаблонного підходу до художнього пізнання. Вважаємо, що окреслені думки науковців Т. Бугайко та Ф. Бугайка є цінними, оскільки своїми науковими доробками вони окреслюють системний підхід до навчання майбутніх фахівців з літератури, формування їхніх професійних умінь та навичок, звертають особливу увагу на цілісний розгляд тексту твору та систему методів та прийомів.

Вагомий внесок у розвиток теорії і практики аналізу художнього твору в школі здійснюють також відомі російські методисти Г. Беленький і В. Маранцман, які в своїх працях викладають концептуальні підходи до організації процесу літературного аналізу.

Учений-методист Б. Степанишин переконує, що в основі аналізу художнього твору – текст, а не літературознавчий чи методичний посібник. Методист зазначає, що аналіз повинен розвивати естетичні мистецькі смаки. Він говорить: «Якщо вчитель зловживає літературознавчим аналізом, тобто перенасичує аналіз твору відшукуванням абсолютно всіх тропів, композиційних прийомів, стилістичних фігур, позасюжетних елементів, то емоційний вплив ідейно-художнього змісту на читача послаблюється» [16, 204].

Відомий методист і педагог М. Кудряшов значну увагу приділяє проблемі цілісного сприймання учнями художнього твору, розуміння ними взаємозв'язку і взаємовпливу всіх його компонентів, аналізу художнього твору, сутність якого він зводить до «методології аналізу, до того, наскільки розбір відповідає специфіці твору як явища мистецтва і особливостям сприйняття художньої літератури учнями певного віку» [8, 91]. Учений теоретично доводить і обґрунтовує дві важливі умови аналізу художнього твору в школі: «Перше – сам вчитель повинен глибоко зрозуміти, пережити, відчути художній твір. Друга умова – правильний відбір і дозування матеріалу з урахуванням віку, розвитку й можливостей школярів» [8, 93].

М. Кудряшов, досліджуючи взаємозв'язок методів навчання у процесі викладання літератури, пропонує методи та різноманітні прийоми роботи з літературним матеріалом. Адже, на його думку, їхнє застосування учителем надасть можливість школярам глибше сприйняти вивчуваний текст, зрозуміти взаємозв'язок усіх його компонентів.

Автор «Методики викладання української літератури в середніх навчальних закладах» Є. Пасічник під власним кутом зору розкриває особливості аналізу художніх творів. Він описує, що «мистецтво аналізу полягає в тому, щоб викликати в учнів потребу розібратись у всіх пластах художнього твору, які залишилися або непоміченими, або недостатньо осмисленими учнями, тобто повернути до учнів твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення» [14, 222]. Методист зазначає, що дуже часто в шкільній практиці намічається тенденція, коли учні замість аналізу твору добирають лише певний матеріал, цитати до сформульованих учителем готових положень. Така робота, на думку вченого, не викликає бажання заглибитися у світ митця, у створені ним образи та картини.

Основу роботи над текстом художнього твору складають виявлення та вивчення читацького сприймання. Тому під час організації цілісного аналізу художнього твору принципово важливо враховувати цей аспект. Наприклад, З. Рез нестандартно

підходить до питання про можливі основи класифікації видів аналізу: в залежності від того, які компоненти твору вибрані для більш ґрунтовного розгляду; від характеру відношення до тексту (аналізується детально, вибірково або повністю); від способу організації аналізу учителем. У залежності від означених умов та особливостей сприймання науковець умовно виділяє три види аналізу: 1) під час першого виду аналізу важливу роль відіграє специфіка безпосереднього сприйняття. Найчастіше він застосовується на перших етапах вивчення художнього твору, а також в аудиторії, яка належним чином не володіє читацькими вміннями; 2) другий вид аналізу передбачає наявність у школярів таких умінь, які сприятимуть економії часу, що відводиться на реалізацію першого виду аналізу і збільшать об'єм роботи, пов'язаний із формуванням образних і понятійних узагальнень; 3) основною метою третього виду аналізу є вдосконалення діяльності учня, спрямованої на оволодіння способами вивчення літератури і ширше – спілкування з мистецтвом. Отже, поглиблення сприйняття учнями літературного твору є результатом складного впливу всього процесу викладання літератури на учнів. Важливим, на її думку, є дотримання поетапності вивчення твору. Тому методист поставила питання про етапи сприйняття твору у співвідношенні з етапами його вивчення. Їх теж три:

- 1-й – ввідні уроки, на яких важливо мотивувати спрямованість аналізу, створити інтерес до роботи;

- 2-й – аналіз. На таких уроках учні під керівництвом учителя аналізують образи, композицію, важливі епізоди твору. Роль учителя на цьому етапі – керувати процесом учнівського усвідомлення глибини авторського задуму, конкретного і узагальненого смислу подій, образів, специфіки авторської манери;

- 3-й – підсумкові уроки, основною задачею яких є відтворення цілісності сприйняття твору мистецтва у співвідношенні з авторським задумом і особистісним розумінням прочитаного та активізація умінь і навичок учнів [10].

Методист Т. Браже справедливо вважає, що, аналізуючи твір у класі, вчитель має відштовхуватися від тих первинних вражень учнів про нього, які сформувалися у процесі читання.

Отже, можемо констатувати, що наукові досягнення провідних методистів 60–80 років ХХ століття мають засадничу роль для сучасного етапу розвитку методичної думки.

Нового етапу розвитку методична наука набуває у роки отримання Україною незалежності і триває до цього часу. Ефективні, новаторські, осучаснені шляхи розв'язання проблеми аналізу художнього твору представлені у працях багатьох учених сучасності – Н. Волошиної, Л. Мірошніченко, Ф. Штейнбука, О. Куцевол, Г. Токмань та інших. Наприклад, професор Н. Волошина та інші автори «Наукових основ методики літератури» описують вимоги до розбору художнього твору. Вони доказово обстоюють думку про те, що аналіз твору буде ефективним за умови врахування його родової і жанрової специфіки та ідейно-художніх особливостей. Діючими програмами передбачено вивчення художньо досконалих творів видатних майстрів літератури, але, на їх думку, у процесі аналізу не можна замикатися лише в рамках виучуваного твору. Відтак необхідно розглядати його у контексті інших творів

митця, висвітлювати спільне та близьке в тематиці, образній системі, структурі тощо з творами інших письменників та суміжних мистецтв.

Ураховуючи досягнення дидактики, автори посібника визначають основні принципи аналізу художнього твору в середній школі:

1. Принцип історизму: конкретно-історичний підхід до аналізу твору; врахування особливостей суспільного життя зображеної епохи.

2. Принцип науковості: проведення аналізу твору з позиції сучасного літературознавства; врахування ідейно-художньої своєрідності виучуваного твору, його родової та жанрової специфіки.

3. Принцип єдності змісту і форми: виявлення їх взаємозв'язку, виявлення провідної ролі змісту і впливу форми на зміст, розкриття взаємопов'язаності елементів змісту і форми, перехід одного в інше.

4. Принцип доступності учням різного віку та розвитку – і самих наукових положень, і методів, прийомів, форм роботи.

5. Принцип емоційності: забезпечення умов поглибленого переживання учнями почуттів та вражень, викликаних під час першого читання, з метою посилення виховного впливу твору на юних читачів [12, 56].

Крім того, науковці доводять, що аналіз художнього твору повинен посилити емоційний вплив мистецтва слова на учнів. Тому вони виокремлюють основні умови, які забезпечують емоційність аналізу:

1. Виразність першого читання тексту.

2. Естетичне сприймання художнього образу.

3. Емоційність мови учителя.

4. Розгляд епізодів, що несуть найбільше емоційне навантаження.

5. Перекази, близькі до тексту твору.

6. Належний рівень літературно-естетичної підготовки учнів, їх здатність відчувати різні емоції, співпереживати з героями.

7. Практичне засвоєння засобів художньої мови і формування вмінь поетично висловлювати свої думки [12, 65].

Основоположник методики зарубіжної літератури професор Л. Мірошніченко наголошує на тому, що вчитель, готуючись до проведення шкільного аналізу виучуваного твору, має обов'язково при цьому враховувати три аспекти: специфіку сприйняття матеріалу учнями (емоційний аспект), міру науковості (пізнавальний аспект), виховне значення літератури (педагогічний аспект). Методист указує на те, що літературознавчий аналіз виконує роль методологічної основи шкільного аналізу. Розшифровуючи дану тезу, вона зазначає, що в основу шкільного аналізу покладено:

1. Структуру й елементи змістової організації твору (тема, проблема, фабула, характер, пафос, ідея).

2. Структуру й елементи внутрішньої форми твору (система образів, сюжет).

3. Зовнішню форму твору (художньо-мовленнєва організація твору, композиція) [11].

Приділяючи увагу аналізу художнього твору, методист О. Ісаєва зазначає, що основна його мета – це формування інтерпретаційної свідомості учня (юного читача). Говорячи про функції шкільного аналізу художнього твору, вона намічає когнітивну, естетичну, виховну, мотиваційну, аксіологічну, рецептивну, комунікативну,

проектувальну і коригуючу. На її думку, вибір концепції аналізу залежить від наступних чинників:

- самого твору, особливостей його ідейно-художньої системи;
- урахування рекомендацій шкільної програми;
- індивідуального стилю роботи вчителя;
- типологічних (вікових) особливостей школярів.

Учена Ж. Клименко, досліджуючи специфіку вивчення перекладних художніх творів, указує на те, що важливу роль у цьому процесі відіграє етап аналізу, на якому учитель-словесник має можливість яскраво репрезентувати багатоаспектність взаємодії оригіналу і перекладу, розкрити школярам діалогічність перекладного тексту на означених рівнях («культура оригіналу – культура перекладу», «автор – перекладач»), показати інокультурний та інтерпретаційний характер художнього перекладу. Науковець, розробляючи методiku аналізу та інтерпретації перекладного твору, окреслює її головне завдання – «озброїти вчителя системою понять, методичних прийомів і видів діяльності, які б дали йому можливість ефективно співпрацювати з учнями» [7, 31].

У навчальному посібнику «Методика викладання зарубіжної літератури в школі» Ф. Штейнбук теж не залишається осторонь проблеми розгляду художнього твору. Орієнтуючи матеріал свого посібника на підготовку спеціалістів, які одночасно були б і фахівцями-професіоналами, і нестандартно-мислячими, творчими особистостями, методист переконує, що шкільний аналіз повинен починатися з літературознавчого. Але на практиці складається інша ситуація, коли учитель-початківець не володіє елементарними знаннями з літературознавства та не має сформованих методичних умінь та навичок. Це значною мірою ускладнює аналіз, або взагалі зводить його нанівець. Учений, враховуючи досягнення попередників та сучасників, теж описує важливу роль сприймання у процесі аналізу, відстоює врахування вікових та психологічних особливостей школярів, визначає загальні принципи аналізу (принцип цілісності, принцип відповідності форм і шляхів аналізу художній природі твору, принцип єдності змісту та форми твору, принцип багатозначності), шляхи, методи та прийоми аналізу.

Слушними є міркування Г. Токмань про місце аналізу художнього твору у шкільній практиці. Дослідниця зазначає, що аналіз твору – це важливий і необхідний процес, проте абсолютизувати його значення для розуміння художнього твору не слід. Адже не все в мистецтві піддається логічному осмисленню (аналізу), у ньому ще залишається простір для особистих відчуттів, інтуїтивного схоплення сенсів, особистісних асоціацій та роздумів. Методист, не відходячи від переконань своїх попередників, говорить про один із головних принципів аналізу – єдність змісту і форми. Тому аналіз потрібно тлумачити як важливий процес, за допомогою якого відбувається формування читацької культури учня, його пізнавальних можливостей та необхідних умінь і навичок.

Не дивлячись на те, що шкільний аналіз є навчальним, учена наголошує: він має відповідати й науковому тлумаченню. Готуючись до уроку, на якому буде проаналізовано текст твору, учитель-словесник повинен продумати дві концепції:

літературознавчу, яка має ґрунтуватися на сучасному академічному тлумаченні твору, та методичну, яка відображає рівень фахової підготовки та майстерності учителя.

Г. Токмань, підтримуючи методичні погляди О. Богданової, визначає наступні етапи аналізу тексту твору:

1. Пояснення завдань і шляхів аналізу твору. Учитель повинен мотивувати спрямованість аналізу, викликати зацікавленість роботою над художнім текстом.

2. Аналіз образів, композиції, основних епізодів чи коментування рядків із тексту. Завдання словесника на цьому етапі – вчити учнів правильно сприймати виучуваний текст, розуміти зміст прочитаного, заглиблюватися у нього.

3. Узагальнення результатів релізативної роботи. Основне завдання полягає у відтворенні цілісності сприйняття твору відповідно до авторського задуму та особистісного розуміння прочитаного [18, 140].

Проблема аналізу художнього твору належить до комплексної проблематики вивчення літератури, деякі аспекти якої розкриваються у дисертаційних дослідженнях А. Ситченка (теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури), О. Каніboloцької (комплексний підхід до аналізу художніх творів), К. Таранік-Ткачук (застосування стилістичного аналізу), Н. Головченко (специфіка структурно-стильового аналізу), Ю. Горідько (філологічний аналіз художнього тексту), С. Паламар (формування умінь аналізу художньої деталі літературного твору), С. Сафарян (фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору) та інших. Названі наукові напрацювання репрезентують лише окремі питання аналізу художнього твору, висвітлюють традиційні та новаторські види літературознавчого аналізу, спрямовують увагу на розгляд умінь та навичок учнів, що з'являються у результаті вивчення тексту художнього твору.

Критичний аналіз основних наукових надбань учених-методистів різних періодів розвитку методичної науки дає підстави констатувати, що в них втрачається чітка грань між розмежуваннями понять «літературознавчий аналіз» та «шкільний аналіз», межі прийнятності літературознавчого розмаїття для школи не позначені. Часто дослідники використовують їх як синонімічні утворення, не виокремлюючи в них істотних відмінностей. Крім того, у методиці зарубіжної літератури були зроблені лише спорадичні спроби обґрунтувати термін «шкільний аналіз». Так, методист Л. Мірошніченко говорить: «Вчити учнів аналізувати художній твір означає визначити його складові, досліджувати їх, робити аргументовані висновки; синтезувати окремі частини, щоб побачити твір у цілому; відчувати його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну, критичну, обґрунтовану оцінку» [11, 213]. Отже, науковець не називає цей процес «шкільним аналізом», але вона детально, поетапно його розписує, звертаючи увагу на різнобічне вивчення художнього твору, на розгляд тексту в єдності змісту і форми від загальних сентенцій до конкретних висновків, на формування та виявлення учнівського власного критичного ставлення до змісту прочитаного та проаналізованого.

Таким чином, аналіз методичних робіт як практичного, так і наукового спрямування з проблеми аналізу художнього твору дає підстави констатувати актуальність дослідження та особливу необхідність його подальшої розробки в сучасних умовах викладання шкільного курсу «Зарубіжна література».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майстерність учителя-словесника. К.: Рад. школа, 1963. 188 с.
2. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. К.: Рад. школа, 1962. 392 с.
3. Буслаев Ф. И. О литературных исследованиях: Статьи. М.: Художественная литература, 1990. 512 с.
4. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. Москва. 1958. 215 с.
5. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М.: Госуд. учебно-пед. издательство, 1962. 695 с.
6. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. М.–Л.: Просвещение, 1966. 266 с.
7. Клименко Ж. В. Науково-методичний лекторій для вчителя світової літератури «Специфіка вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи». *Всесвітня література в сучасній школі*. 2012. № 10. С. 28–34.
8. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М.: Просвещение, 1981. 190 с.
9. Методика преподавания литературы: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Зверс, М. Г. Качурин и др.; под ред. З. Я. Рез. – 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1985. 368 с.
10. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. Ч. 1. 288 с.
11. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
12. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. К: Ленвіт, 2002. 344 с.
13. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. СПб. 1885. С. 1–14
14. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Нав. посібник. К.: Ленвіт, 2000. 384 с.
15. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе. М.: «Просвещение», 1965. 359 с.
16. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. К.: РВЦ «Проза», 1995. 256 с.
17. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы: Избранные педагогические сочинения / [сост. Г. Г. Савенок]. М.: Педагогика, 1991. С. 296–317.
18. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.

## **KSIĄŻKI SANITARNE JAKO ŹRÓDŁO DO DZIEJÓW SZKOLNICTWA W POLSCE W PIERWSZEJ POŁOWIE XX WIEKU – STUDIUM INTERDYSCYPLINARNE**

W badaniach nad dziejami szkolnictwa w Polsce w pierwszej połowie XX wieku można wykorzystać wiele materiałów źródłowych. Na pierwsze miejsce wysuwają się przede wszystkim sprawozdania szkolne drukowane przez poszczególne placówki, protokoły rad pedagogicznych i kroniki szkolne [3]. Oprócz tego można wykorzystać wiele pomniejszych materiałów źródłowych, które dość szczegółowo wymienia i opisuje U. Wróblewska [4]. Wykorzystanie wszystkich źródeł pozwala uzyskać w miarę pełny obraz szkoły. Ale można również wykorzystywać pomniejsze źródła, które ukazują pewien wycinek dziejów szkoły, czy też dzieje jednego zagadnienia takiego, jak choćby ochrona zdrowia uczniów.

W okresie międzywojennym (po wojnie zresztą również) w każdej szkole powinien znajdować się jeszcze jeden ważny dokument. Była to mianowicie książka sanitarna szkoły. Niestety nie przetrwało zbyt dużo tego typu materiałów źródłowych. Można je spotkać w niektórych tylko placówkach oświatowych. Prowadzone one były z nakazu dwóch ministerstw: zdrowia publicznego oraz wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Czemu miały służyć? Na to pytanie odpowiadała, krótka instrukcja zwarta w samej książce. Jej treść była następująca: «1. Książka sanitarna z polecenia Ministerstwa Zdrowia publicznego i Ministerstwa W. R. i Oświecenia publicznego winna znajdować się w każdej szkole powszechnej. 2. W książce tej opisu sanitarnego szkoły i urządzeń szkolnych dokonywa kierownik szkoły. Opis ten potwierdzają lekarz, wizytujący szkołę, oraz inspektor okręgowy szkolny. 3. Wyniki oględzin szkoły i działań szkolnej wraz z kopią opisu stanu sanitarnego szkoły lekarz, wizytujący szkołę, ew. lekarz powiatowy nadsyła do Kuratorium właściwego Okręgu Szkolnego» [2].

Warto nadmienić, że kilka lat wcześniej cytowany tu trzeci punkt miał inne brzmienie, bowiem wyniki tych oględzin należało przesyłać nie do Kuratorium, ale do Wydziału Higieny Szkolnej Ministerstwa Zdrowia Publicznego w Warszawie [1].

Na stronie tytułowej takiej książki należało wpisać pełną nazwę szkoły, wieś, w której się znajduje, oraz gminę, w której owa wieś leży. Następnie należało podać nazwę wyższej jednostki administracyjnej, a więc w tym przypadku powiatu. Tu drobna uwaga. Otóż jak wspomniano wcześniej należało podać nazwę wsi. Nie było opcji «miasto/wieś», tak więc można by przypuszczać, że tego typu dokumenty prowadzono jedynie w szkołach wiejskich, z pominięciem miejskich. Jednakże szkoły miejskie również miały obowiązek posiadania tego typu dokumentów.

Na kolejnej stronie w nagłówku należało dookreślić wybierając z trzech wariantów czy szkoła jest żeńska, męska czy koedukacyjna. Dalej należało udzielić informacji na temat tego poziomu organizacyjnego czyli ile klas i ile oddziałów oraz powtórzyć dane związane z położeniem administracyjnym placówki. Na samym początku badano stan pomieszczeń i urządzeń szkolnych. Należało zatem wykazać czy szkoła ma własny budynek (wzniesiony i przeznaczony pod szkołę i kiedy), czy też zmuszona jest wynajmować pomieszczenia w domach prywatnych czy innych budynkach (jak choćby remizy strażackie czy też plebanie).

Skoro już ustalone zostały kwestie własnościowe budynku koniecznym było udzielenie odpowiedzi z jakiego budulca wzniesiono budynek, czy jest parterowy czy piętrowy, a skoro piętrowy to ile tych pięter się znajduje i czy jest skanalizowany. Należało również opisać najbliższe sąsiedztwo szkoły. W przypadku, gdyby szkoła zajmowała tylko część budynku, dane te również koniecznym było wpisać, oczywiście bardzo dokładnie dookreślić, w której części znajdują się pomieszczenia lekcyjne, na przykład front, oficyna czy piętro. Trzeba pamiętać, że często w budynkach szkolnych, szczególnie w okresie międzywojennym, jak również powojennym, w budynkach szkolnych znajdowało się również mieszkania nauczyciela. Dlatego też w książce sanitarnej wpisywano czy wejście do szkoły używane jest tylko przez uczniów czy przez innych również. Czy klatka schodowa (jeśli jest) posiada odpowiednie oświetlenie i czy jest ono dzienne czy sztuczne. Kolejną kwestie dotyczyły takich zagadnień jak: «Dziedziniec (obszar, liczba kroków) zabrukowania, czystość, otoczenie (stajnie, gnojówki, dostęp światła). Czy dzieci korzystają z dziedzińca bez przeszkód? Czy istnieje urządzone specjalnie dla użytku szkoły boisko – plac do gier i zabaw (wymiar). Ogród szkolny. Studnia: a) kopana (płytką, głęboka), z pompą, bez pompy; z kubłem stałym, przykryta, odkryta, stan cembrowiny; b) wiercona (arteryjska). Ustępy. Czy szkoła posiada specjalne ustępy dla uczniów – ich urządzenie, liczba sedesów, utrzymanie w czystości, oświetlenie i ogrzewanie, przewietrzanie, sposób usuwania nieczystości, odległość od studni. Stan higieniczny ustępów ogólnych na dziedzińcu (jak wyżej)» [1].

Dalsze pytania dotyczyły wnętrza budynku szkolnego. Wypełniający książkę sanitarną musiał zatem określić liczbę izb szkolnych, a także czy znajdują się szatnie, sale rekreacyjne i gimnastyczna, a także jadalnia, kancelaria, «pokój do badań dziatwy» (pomieszczenie przeznaczone dla lekarza, który prowadził badania dzieci), oraz inne pomieszczenia – przedpokój, korytarz i pokój dla służby. Istotne były również umywalnie i to pod względem rodzaju, liczby i rozmieszczenia. W książce sanitarnej opisywano czystość sal szkolnych. Należało zatem zanotować jak często i w jaki sposób obywa się zamiatanie, odkurzanie i szorowanie sal. Ważne było też to, komu powierzono sprzątanie lokalu, jak również należało podać informacje, czy sale były zamiatane także przed zajęciami popołudniowymi. W dwudziestoleciu międzywojennym był zwyczaj, że w budynkach użyteczności publicznej, w tym również w szkołach montowane były spluwaczki. Tu pytano o to ile ich było, czy była w nich woda, gdzie były umieszczone, czy na podłodze, czy na podwyższeniu i czy często były oczyszczane. W książce należało także napisać na temat rolet lub zasłon, w jaki sposób są urządzone, na temat ciepłomierzy i kosztów do papierów. Kolejne kwestie dotyczyły już umeblowania. Pytanie w tym zakresie były dość szczegółowe: «Tablice (materiał, barwa, sposób ich ścierania, odstęp od najdalszego ucznia)? Umieszczenie w klasie. Ławki (ich liczba, ilo-osobowe, rodzaj, barwa, wymiar) w każdej klasie. Ile dzieci uczęszcza do każdej klasy? Katedra-stół (podwyższenie). Czy w izbach szkolnych, oprócz wymienionych wyżej, znajdują się inne sprzęty i jakie (mapy, obrazy, szafy z pomocami naukowymi, itp.)?» [1].

Koniecznym było również zaznaczenie, czy w szkole odbywają się zajęcia popołudniowe lub czy wynajmowano na inne cele, jak choćby wykłady dla analfabetów. Ważny był również fakt czy w szkole odbywały się zajęcia niedzielne i świąteczne, przeznaczone dla terminatorów. Z innych kwestii związanych ze zdrowiem były pytania o



kąpieliska i natryski. Czy są w szkole i czy dzieci z nich korzystają, a jeśli nie ma to czy korzystają z kąpielisk publicznych i jak często to czynią. Pytano o sprawę dokarmiania dzieci w szkole (gorący posiłek w postaci śniadania lub obiadu) [1].

Nie pominięto również zagadnień związanych z mieszkaniem nauczyciela. Tu również pojawiły się dość szczegółowe. «Mieszkanie nauczyciela: a) w szkole, b) poza szkołą. Liczba ubikacji. Czy mieszkanie nauczyciela, jeżeli znajduje się w szkole, komunikuje się z lokalem szkolnym? Ile osób mieszka w lokalu nauczyciela?» [2].

Na koniec określano ogólny stan szkoły – budynku lub lokalu szkolnego. Miał również określić niedogodności pomieszczeń. Obowiązek wypełnienia tego dokumentu spoczywał oczywiście na kierowniku szkoły.

Dla badacza dziejów oświaty i szkolnictwa niezwykle ważne są opisane wyżej pytania, ale jeszcze bardziej ważne są odpowiedzi. Dzięki nim można bowiem odtworzyć pewnie obraz szkół, ich wyposażenia, a także dbałości o zdrowie uczniów. Mając zaś takie książki z różnych stron Polski, można dokonać porównania pod względem stanu budynków, wyposażenia szkoły, i wszystkich tych elementów, które zostały wcześniej opisane.

Dla przykładu warto przeanalizować zapisy w dwóch różnych księżkach sanitarnych, w dwóch szkołach. Jedną z tych szkół, to szkoła wiejska, w Barczygłowie, w powiecie konińskim. Była to placówka koedukacyjna. Druga z kolei to szkoła męska w Łucku na Wołyniu (Szkoła Powszechna Męska nr 2 im. Jachowicza), a więc placówka miejska.

**Tabela. Porównanie stanu szkół w Barczygłowie i Łucku pod względem sanitarnym**

	<b>Barczygłów</b>	<b>Łuck</b>
1. Czy szkoła mieści się w budynku specjalnie wzniesionym pod szkołę (i kiedy), czy też w lokalu wynajętym.	Budynek specjalnie pod szkołę wzniesiony w 1912 r.	Szkoła mieści się w budynku wyznaczonym przez Magistrat
2. Budynek drewniany, czy murowany, ilopiętrowy, parterowy, czy skanalizowany, najbliższe sąsiedztwo.	Budynek murowany, parterowy, bez kanalizacji. Z trzech stron otoczony polami, z czwartej drogą oddzielony od chat wiejskich.	Budynek murowany, piętrowy, nieskanalizowany. Najbliższym sąsiedztwem jest Straż Ogniowa.
3. Część gmachu (o ile szkoła nie zajmuje gmachu całego), w której mieści się szkoła: front, oficyna, piętro?	Szkoła zajmuje cały budynek.	Szkoła mieści się na piętrze i parterze
4. Wejście do szkoły, używane przez uczniów (front, kuchenne), stan klatki schodowej pod względem czystości, oświetlenia dziennego i sztucznego. Czy z wejścia tego	Do jednej klasy wejście frontowe, do drugiej od podwórka. Z wejścia korzysta także nauczyciel mieszkający w budynku szkolnym.	Uczniowie korzystają z wejścia frontowego, stan klatki schodowej pod względem czystości, oświetlenia dziennego i sztucznego jest dobry. Współmieszkańcy z wejścia

korzystają inni współmieszkańcy domu?		nie korzystają.
<p>5. Dziedziniec (obszar, liczba kroków), zabrukowanie, czystość, otoczenie (stajnie, gnojówki, dostęp światła). Czy dzieci korzystają z dziedzińca bez przeszkód?</p> <p>Czy istnieje urządzone specjalnie dla użytku szkoły boisko – plac do gier i zabaw (wymiary). Ogród szkolny. Studnia: a) kopana (płytką, głęboka), z pompą, bez pompy, z kubłem stałym, przykryta, odkryta. Stan cembrowiny, b) wiercona (artezyjska). Ustępy. Czy szkoła posiada specjalne ustępy dla uczniów – ich urządzenie, liczba sedesów, utrzymanie w czystości, oświetlenie i ogrzewanie, przewietrzanie, sposób usuwania nieczystości, odległość od studni. Stan higieniczny ustępów ogólnych na dziedzińcu (jak wyżej).</p>	<p>Podwórko czyste, obszerne. Stajni ani gnojówki nie ma. Dzieci korzystają z podwórka bez przeszkód.</p> <p>-----</p> <p>Kwiatowy i owocowy.</p> <p>Studnia kopana, na 3 m głęboka, bez pompy, przykryta, cembrowina nowa.</p> <p>3 drewniane podwórzowe ustępy (5 sedesów), czysto utrzymane. Brak oświetlenia i ogrzania. Usunięte nieczystości zakopuje się do dołów. Odległość od studni 25 kroków.</p>	<p>Dziedziniec o obszarze 2465 m<sup>2</sup> jest czysty; dzieci korzystają z dziedzińca bez przeszkód.</p> <p>Specjalne boisko szkolne nie istnieje</p> <p>Ogrodu i studni szkoła nie posiada.</p> <p>Specjalny ustęp istnieje, murowany, sedesów jest 6, utrzymywane są w czystości, oświetlenie dostateczne, ogrzewanie nie istnieje.</p> <p>Stan higieniczny ustępów jest ogólnie zadowolający.</p>
<p>6. Liczba izb szkolnych. Czy istnieją następujące pomieszczenia szkolne: szatnia, sala rekreacyjna, sala gimnastyczna, jadalnia, kancelaria, pokój do badań działwy, przedpokój, pokój dla służby, korytarz?</p>	<p>Jedna właściwa – druga czasowo urządzona z pokoju nauczycielki. Dwie sienie.</p>	<p>Izb szkolnych jest 7. Szatnia, sala rekreacyjna, kancelaria, pokój dla służby nie istnieją.</p>
<p>7. Umywalnie. Gdzie są rozmieszczone? Ich liczba, rodzaj.</p>	<p>Dwie miednice w izbach szkolnych.</p>	<p>Jest 3 umywalni. Są rozmieszczone na dolnym korytarzu. Są o miednice ustawione na stołkach.</p>

<p>8. Czystość sal szkolnych; jak często i w jaki sposób dobywa się zamiatanie, okurzenia, szorowanie sal, mycie okien, pieców – okurzenie przestrzeni za piecem i na piecu? Komu powierzono sprzątanie lokalu? Czy przed zajęciami popołudniowymi wymiata się sale?</p>	<p>Salie szkolne zamiatane są po lekcjach. Kurz z przedmiotów usuwa się moką ścierką w godzinę po zamiataniu i rano przed lekcjami. Szorowanie sal, mycie okien, pieców, okurzenie przestrzeni za piecem odbywa się raz na miesiąc. Sprzątanie powierzono Marcie Szulczyk.</p>	<p>Salie szkolne są czyste. Porządkowanie odbywa się dwukrotnie (zasadnicze, dodatkowe) według przepisów dotyczących utrzymania porządku i czystości w szkołach. Sprzątanie lokalu jest powierzone stróżowi szkolnemu.</p>
<p>9. Spluwaczki: czy rozmieszczone są w dostatecznej liczbie, czy jest w nich woda, jak są umieszczone (na podwyższeniu, czy na podłodze, jak często są oczyszczane)?</p>	<p>Dwie – blaszana z wodą i drewniana z piaskiem, umieszczone na podłodze, oczyszczane co dzień.</p>	<p>Każda izba szkolna ma spluwaczkę umieszczoną na podłodze, oczyszczane codziennie.</p>
<p>10. Rolety lub zasłony, jak są urządzone?</p>	<p>Brak.</p>	<p>Rolet i zasłony szkoła nie posiada.</p>
<p>11. Ciepłomierze?</p>	<p>Jeden w głównej sali.</p>	<p>Ciepłomierzy jest 2.</p>
<p>12. Kosze do papierów?</p>	<p>Są – dwa.</p>	<p>Każda izba szkolna ma kosz do papierów.</p>
<p>13. Tablica (materiał, barwa, sposób ich ścierania, odstęp od najdalszego ucznia)? Umieszczenie w klasie.</p>	<p>Dwie tablice, drewniane, czarne, ścierane najpierw wilgotną, następnie suchą ścierką. Oddalenie od ławek 1 m. Od najdalszego ucznia 6 m. Umieszczone przed ławkami na środku sali.</p>	<p>Tablice są barwy czarnej, ścierane gąbkami, odstęp od najdalszego ucznia nie przekracza 1 m.</p>
<p>14. Ławki – (ich liczba, ilo-osobowe, rodzaj, barwa, wymiar) w każdej klasie. Ile dzieci uczęszcza do każdej klasy?</p>	<p>I. 12 ławek czarno malowanych, czteroosobowych, na 4,18 m długich. Dzieci na pierwszą zmianę 48, na drugą 39. II. 8 ławek białych, trzyosobowych na 1,5 m dł. Dzieci 14.</p>	<p>Ławek jest 66, wypożyczonych 22, 2-osobowe, 3-osobowe, barwy brunatnej.</p>
<p>15. Katedra-stół (podwyższenie).</p>	<p>Stół czarno malowany, drugi biały do szorowania. Podwyższenia brak.</p>	<p>Każda klasa ma stół.</p>

16. Czy w izbach szkolnych prócz wymienionych wyżej znajdują się inne sprzęty i jakie? (mapy, obrazy, szafy z pomocami naukowymi itp.).	Szafa na przybory szkolne i pomoce naukowe. Dwie mapy, 3 większe, oprawione obrazy i kilka mniejszych, 2 orły i 1 krucyfiks.	Każdą z izb szkolnych ma mapy, obrazy wykresy (szafa z pomocami naukowymi szkoła nie posiada).
17. Czy w lokalu odbywają się również zajęcia popołudniowe i wieczorne, czy oprócz tego lokal jest używany na inne cele (wykłady dla analfabetów, rzemieślników itp.) Czy w szkole odbywają się zajęcia niedziele i świąteczne dla terminatorów?	Nie.	W lokalu zajęcia popołudniowe odbywają się, na inne cele lokalu nie używa się. W niedziele odbywają się zbiórki harcerskie.
18. Kąpieliska, natryski, czy są na miejscu, czy też dzieci korzystają z kąpielisk publicznych i jak często?	Nie.	Kąpielisk szkoła nie posiada. Dzieci korzystają z kąpielisk publicznych.
19. Czy dzieci otrzymują w szkole gorące śniadania lub obiady?	Nie.	Nie otrzymują.
20. Mieszkanie nauczyciela: a) w szkole, b) poza szkołą. Liczba ubikacji. Czy mieszkanie nauczyciela, jeżeli znajduje się w szkole, komunikuje się z lokalem szkolnym? Ile osób mieszka w lokalu nauczyciela?	Jeden nauczyciel mieszka w szkole, ma pokój i kuchnię, mieszkają 2 osoby. Z główną salą szkolną mieszkanie nie komunikuje się, natomiast z pokoju jest bezpośrednie wejście do drugiej Sali szkolnej (urządzonej z pokoju naucz.). Drugi nauczyciel mieszka poza szkołą – 2 ubikacje, 3 osoby.	Mieszkanie kierownika jest w szkole. Ubikacji jest 3. Mieszkanie komunikuje się z lokalem szkolnym. W lokalu kierownika mieszka 6 osób.
21. Ogólna opinia co do stanu budynku lub lokalu szkolnego, lub niedogodności pomieszczenia?	Budynek szkolny w dobrym stanie, lecz wilgotny – podłogi butwieją, w piwniczce często woda na 1 m wys.	

Powyższe zestawienie porównawcze ma charakter wertykalny, z którego wynika, że nie było wielkich różnic pomiędzy szkołą wiejską w zachodniej części Polski, a szkołą miejską na Kresach. Szkoła wiejska w tym przypadku miała przewagę posiadania własnego ogrodu,

ale miejska zatem większej liczby sal lekcyjnych. Uwagę zwraca również sposób wypełnienia dokumentów. W przypadku Barczygłowa, kierowniczka szkoły starała się dość rzetelnie podejść do sprawy podając jak najwięcej danych. Z kolei kierownik szkoły w Łucku pewne dane pomijał. Podał bowiem na przykład tylko informacje o swoim miejscu zamieszkania, a o pozostałych nauczycielach nie wspominał. Pomiął również informacje o ilości dzieci w poszczególnych oddziałach. Stąd pewne informacje są niepewne. Ciekawostką jest to, że szkoła wiejska posiadała szafę z pomocami naukowymi, natomiast w tej miejskiej nie było ani jednej takiej.

Badania wertykalne w oparciu o książki sanitarne miałyby ciekawy kontekst, gdyby zestawili takie dokumenty z różnych stron Polski, w tym przypadku w granicach II Rzeczypospolitej. Gdyby na przykład wykorzystać takie źródła z obszaru trzech byłych zaborów oraz Kresów, które weszły – tak jak Wołyń – w skład Polski po roku 1920, można by uzyskać ciekawy wizerunek budownictwa szkolnego, higieny, egzystencji nauczycieli. Jest to jednakże temat na osobne rozważania.

Książki sanitarne można również badać w kontekście horyzontalnym, w więc porównując poszczególne odpowiedzi na ankiety z następujących po sobie lat. Może to dać odpowiedzi na pytania czy w danej szkole coś się zmieniło, czy podniósł się stan sanitarny czy też uległ pogorszeniu. Niestety może się zdarzyć też tak, że będzie pewien constans, bowiem często kierownicy szkół powtarzali te same zapisy, nie dokonując żadnych zmian.

Trzeba zaznaczyć, że książki sanitarne miały jeszcze drugą swoją część, która odnosiła się już tylko i wyłącznie do stanu zdrowia uczniów. Wypełniał ją najczęściej lekarz szkolny. Z danych tych można wywnioskować jaki był stan zdrowia dzieci uczęszczających do szkoły, na jakie choroby chorowały, jakie zalecenia padały ze strony lekarza. Wracając zatem do dwóch wyżej analizowanych książek sanitarnych, można zobaczyć czy istniały jakieś różnice w zachorowalności uczniów w tych dwóch szkołach. Dla przykładu w Barczygłowie w jednym roku, na przebadanych 98 uczniów (do szkoły zapisanych było 100) lekarz stwierdził u jednego ucznia zawszenie (gnidy) a u pięciorga jaglicę. Jedno dziecko było «wybitnie niedowidzące». Oceniając wygląd dzieci stwierdził, że wszystkie przebadane wyglądają zdrowo. Zaznaczył także, że siedmioro uczniów nie było szczepionych powtórnie. W czasie swoje pobytu, wygłosił również pogadankę, na temat: *Jak należy utrzymać ciało w czystości*. Wydał również zalecenia, aby dzieci chore na jaglicę zgłaszały się co dwa tygodnie do przychodni i zakraplać oczy (Książka Sanitarna Barczygłów).

Natomiast podczas jednego badania w szkole w Łucku obecnych było 56 uczniów na 58 zapisanych. Jeden z nich cierpiał na chorobę skóry. Dwóch uczniów było «wybitnie niedowidzących», a jeden «wybitnie głuchy». Poza tym dwóch uczniów zakwalifikował lekarz jako kalekie i ułomne. Oceniając ogólny wygląd dzieci stwierdził, że 43 wygląda na zdrowych, natomiast 11 na chorowitych. Stan dwóch uczniów określił jako wyniszczone. Zaznaczył również, że pojawiło się jedno zachorowanie na dur brzuszny. Dlatego też wygłosił uczniom pogadankę na temat: *Wesz jako roznosiciel duru plamistego*. Miał również uwagi co do urządzenia boiska i studni koło szkoły (Łuck).

Można by zatem wysnuć hipotezę, że dzieci wiejskie pod względem zdrowotnym prezentowały się lepiej od miejskich. Cierpiały też na nieco inne choroby. Oczywiście jest to tylko hipoteza, wysnuta na podstawie tylko dwóch książek sanitarnych. Należałoby przeprowadzić wnikliwą kwerendę i analizę, aby na ich podstawie wyciągnąć miarodajne

wyniki. Powyższe rozważanie nie miały bowiem takiego celu, a wskazanie na fakt, że ten rodzaj źródła jest niezwykle istotny w rozważaniach nad dziejami oświaty i szkolnictwa w Polsce w XX wieku.

#### LITERATURA

1. Державний архів Волинської області у Луцьку, Szkoła Powszechna nr 2 w Łucku, Księga sanitarna, sygn. fond. 14, opis 6, sprawa 1.
2. Książka sanitarna Szkoły Powszechnej w Barczygłowie.
3. Gołdyn, P. (2019). *Źródła do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX wieku*. Poznań.
4. Wróblewska, U. (2017). *Gromadzenie i ochrona źródeł szkolnych*, «Biuletyn Historii Wychowania», t. 37, s. 37–52.

## **INTERDYSCYPLINARNE ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI BADAWCZYCH (PRZYSZŁYCH) NAUCZYCIELI**

### **Uwagi wstępne**

Dynamiczne przemiany zachodzące we współczesnej edukacji pociągają za sobą konieczność interdyscyplinarnego podejścia wobec przygotowywania kandydatów do zawodu nauczyciela. Współczesny nauczyciel swoim zaangażowaniem i kompetencjami powinien doprowadzać do współtworzenia zmian w edukacji w sensie mikro i w sensie makro. Zmiany powstające po stronie każdego ucznia w procesach edukacyjnych i stanowiące o jego kompetencjach rzeczywistych wyznaczają dezyderaty wobec całokształtu kompetencji nauczycielskich obejmujących między innymi tzw. **gotowość do zmiany «na lepsze»** we wszystkich sytuacjach edukacyjnych. Istotą tego podejścia jest stymulowanie zmian ku poprawie jakości pracy nauczycieli i szkoły (przedszkola), co bezpośrednio winno objawiać się wyższą skutecznością procesów edukacyjnych. Dlatego w organizowaniu procesu edukacji nauczycieli z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej niezwykle istotne jest wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności kierowania procesami zmiany na co dzień w każdym uczniu – w klasie – w szkole – w środowisku.

W okresie społeczeństwa informacyjnego dokonuje się nieustannie transformacja warunków funkcjonowania każdego człowieka. Kompetencje i odpowiedzialność nauczycieli podlegają procesowi modyfikacji i stopniowego rozszerzania ich w sferze adekwatnego dostosowywania się do nowych wyzwań wywoływanych transformacją systemową. Dostosowywanie owo wymaga przede wszystkim konstruowania nowych, przede wszystkim pozapodręcznikowych elementów składowych wszelkich procesów edukacyjnych. Stąd też kompetentni i odpowiedzialni nauczyciele nieuchronnie coraz wyraźniej podporządkowywani są stosowaniu procedur ewaluacyjnych, wymagających od nich samodzielności w podejmowaniu autonomicznych decyzji, a które mają prowadzić wszystkich uczestników procesów edukacyjnych do ich pełnej satysfakcji. Szczęólnego wymiaru nabiera więc problematyka odpowiedzialności i kompetencji nauczycieli akademickich wypełniających misję przygotowywania przyszłych nauczycieli, a oni sami występują w wielorakich rolach jakie przypisywane są nauczycielom nauczycieli [11; 13].

### **Badawczość nauczyciela w działaniach na co dzień, czyli *action research***

Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich ról i obowiązków zawodowych, niezbędne jest prowadzenie systematycznych i szeroko zakrojonych badań nad przebiegiem kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz skuteczności ich oddziaływań w edukacji szkolnej. 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.

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 lepszemu 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. Nie sposób dorównać tej idei bez respektowania metodologicznych dyrektyw postawionych przed badaniami w działaniu, a tym samym ewaluacji w działaniu – *action research*.

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 [14; 23]. Nie można przy tym zapominać o tym, że zmiany na lepsze w tych procesach poprzez innowacyjność pociągają za sobą konieczność stosowania coraz doskonalszych technologii informacyjno-komunikacyjnych [9; 11; 14; 20]. Kompetencje i odpowiedzialność każdego nauczyciela obejmują nieustanne i świadome uczestnictwo w ocenie jakości kształcenia i wychowania, jako specyficznej analizy wartości wymagającej od nauczycieli należytych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty i samooceny, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Wszystkie z tych elementów wymagają refleksyjności w działaniach zawodowych nauczyciela i leżą u podstaw interdyscyplinarnego podejścia metodologicznego opartego na założeniach badawczych w toku działania pedagogicznego, określanego mianem *action research* [1; 15; 21; 22; 25].

Refleksja w pracy nauczyciela jest swoistym składnikiem samooceny i oceny jakości jego działania pedagogicznego, a wysnuwanie refleksji jest procesem intelektualnym, wywołującym określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych nauczyciela. Z drugiej jednak strony edukacja nakłada zarówno na nauczycieli, a zwłaszcza na nauczycieli zadanie przygotowywania przyszłych nauczycieli do kompetentnych i odpowiedzialnych działań w dialogu ku poprawie jakości i skuteczności procesów edukacyjnych [4; 6; 9; 27].

### **Wyższa jakość badań edukacyjnych prowadzi do wyższej jakości edukacji**

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 [3; 15; 21].

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 [12; 21; 22; 24; 26]. W pełnym cyklu badań jakościowych i projektujących typu *action research* duże znaczenie należy przypisywać badaniom diagnostycznym, które obejmują następujące elementy strukturalne:

- 1) diagnozowanie obiektu (jednostki, grupy),
- 2) interpretowanie danych uzyskanych w diagnozowaniu,



- 3) wnioskowanie odnoszące się do dalszego postępowania edukacyjnego wobec zdiagnozowanego przypadku,
- 4) projektowanie programów (nowych rozwiązań) dla zdiagnozowanego obiektu,
- 5) ewaluacja skonstruowanych propozycji i wybór najbardziej optymalnego programu (projektu),
- 6) realizacja wybranego programu (względnie optymalnego) [10; 12; 14; 21; 24].

Należy przy tym zaakcentować to, że diagnostyka psychopedagogiczna wymaga nie tylko rzetelnej diagnozy, ale także wszystkich pozostałych wyróżnionych wyżej elementów składowych mających charakter etapowy i regulowany. Nawet ogólna analiza strony znaczeniowej i merytorycznej zawartości treściowej kolejno wyróżnionych etapów pozwala zauważyć, że słowa kluczowe użyte w sformułowaniach każdego z punktów od 1) do 6) są nierozzerwalnie powiązane z metodologią badań społecznych, a szczególnie z metodologią badań pedagogicznych typu *action research*. Oznacza to, że podmioty podejmujące się zadania wymagającego dokonania ewaluacji danego obiektu lub zjawiska edukacyjnego winny posiadać gruntowne przygotowanie z zakresu metodologii badań edukacyjnych.

Przeprowadzenie diagnozowania wymienionego już w pierwszym etapie postępowania ewaluacyjnego wymaga od badacza-diagnosy profesjonalnych kompetencji w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialnych postaw i zachowań badawczych (tzw. kompetencji społecznych) z dziedziny diagnostyki psychopedagogicznej. Diagnostyka psychopedagogiczna odwołuje się przede wszystkim do stosowania dwóch metod badań wyróżnionych w metodologii badań społecznych, którymi są: metoda sondażu diagnostycznego oraz metoda studium przypadku indywidualnego 1; 3; 8; 24; 26; 28; 29].

Interpretowanie zebranych danych wymaga gruntownej wiedzy diagnosty, który jako ekspert (szczególnie z wybranego wycinka rzeczywistości edukacyjnej), potrafi uzasadnić stwierdzone fakty, czy procesy zachodzące u badanego obiektu jako uczestnika edukacji. Bez interpretacji trudno będzie ukierunkować poszukiwania nowych rozwiązań ku poprawie jakości kształcenia, która w trybie wnioskowania może zostać uznana jako bardzo wskazana lub wręcz konieczna. Można zatem przyjąć, że pierwsze trzy etapy postępowania ewaluacyjnego stanowią warunek *sine qua non* do poprawy jakości kształcenia. Etapy określone w kolejnych punktach 4) – 6), będące kontynuacją postępowania diagnostycznego, stanowią o dalszych specyficznych wyzwaniach i zadaniach pod adresem realizujących je podmiotów.

Od jakości badań diagnostycznych zależy więc 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 niefortunne i tym samym nieskuteczne. Terapia pedagogiczna bowiem winna być uprawiana na gruncie profesjonalnej diagnostyki psychopedagogicznej oraz modelowania (projektowania) adekwatnych i zarazem trafnych programów terapeutycznych wskazanych dla danej jednostki. Jeśli zaś na danych zajęciach ( np. korekcyjno – wyrównawczych) stosuje się identyczne podejście treściowo-metodyczne, mimo niewątpliwego zróżnicowania między poszczególnymi uczestnikami tych zajęć, to daremne będzie oczekiwanie na pozytywne zmiany u wszystkich bez wyjątku uczniów i ich nauczycieli.

## **O potrzebie uczenia i uczenia się przez badania**

Poczynione rozważania prowadzi do wyznaczenia dezyderatów prakseopedagogicznych pod adresem podmiotów świadczących usługi edukacyjne we wszystkich typach szkół i uczelni, a zwłaszcza uczelni prowadzących kształcenie studentów przygotowujące do pracy w zawodzie nauczyciela. W procesie kształcenia teoretycznego nie może zabraknąć powiązania z kształceniem praktycznym. W odniesieniu do badań pedagogicznych oznacza to, że kształcenie kompetencji w tym zakresie wymaga kontaktu z rzeczywistością edukacyjną w toku studiów i tym samym w toku realizacji między innymi przedmiotów «diagnostyka psychopedagogiczna», «metodologia badań społecznych», nie zapominając przy tym o seminariach dyplomowych i magisterskich [3; 6; 7; 9; 12; 29].

W badaniach pedagogicznych, a w tym także w konstruowaniu i weryfikowaniu nowych rozwiązań dotyczących zmiany rzeczywistości pedagogicznej, bardzo często należy wykorzystywać zarówno wyniki badań, jak i powszechnie przyjętą wiedzę wolną od stronniczości i uprzedzeń. W każdym przypadku należy wyraźnie zdawać sobie sprawę z tego, które spośród formułowanych przez badacza zadań oparte są na przesłankach obu tych sfer [15; 16; 24; 27; 28].

Każdy podmiot edukacji w określonej sytuacji edukacyjnej uwarunkowany jest kompleksem wielorakich czynników, choćby takich jak: koleżeństwo, konflikty, przemoc, bieda czy nawet uzależnienia (np. od smartfonu, internetu), a pomimo tego powinien czynnie uczestniczyć w procesach kształcenia w określonej formie organizacyjnej w klasie czy poza nią. Tym bardziej należy zdawać sobie sprawę z takowych uwarunkowań na etapie opracowywania konceptualizacji badań własnych. Nieodzwonne może okazać się wstępne rozeznanie zainteresowanego badacza (przy wsparciu promotora – mentora) co do warunków bazowych oraz możliwości organizacyjnych zebrania niezbędnych danych empirycznych w myśl zakładanej procedury postępowania badawczego. Nie można bowiem początkującego badacza «narażać» na niepowodzenia metodologiczne i merytoryczne w obrębie podejmowanej procedury postępowania badawczego.

W tym miejscu należy podkreślić rangę kompetentnego i etycznego dostosowywania się w postępowaniu badawczym studenta jako badacza. Z badań naszych wynika, że zdarzają się przypadki, że studenci zajmujący się problematyką ewaluacji w klasie szkolnej, napotykają na sprzeciw ze strony właśnie nauczycieli (także dyrektorów szkół oraz przedszkoli) pod pozorem, że jest zakaz udostępniania danych osobom postronnym. W tym miejscu należy jednak podkreślić, że opracowywanie konceptualizacji badań w każdym przypadku wiąże się z przygotowaniem warunków sprzyjających przeprowadzaniu zakładanych badań empirycznych na danym terenie [16; 18; 20]. Zapewnienie oraz pozyskanie zaufania, a przede wszystkim przychylności badanych podmiotów wobec osoby badającej jest bardzo istotne, co zarazem od badaczy (szczególnie od studentów) wymaga stosownych kompetencji metodologicznych i społecznych.

W kontekście poczynionych rozważań nasuwają się wyzwania pod adresem dydaktyki szkoły wyższej, od której zależy wyposażenie studentów w kompetencje niezbędne do przeprowadzania badań edukacyjnych zarówno w toku studiów, jak również po ich ukończeniu. W tym zakresie niebagatelne zadania przypadają wszystkim nauczycielom akademickim prowadzącym zajęcia z grupy przedmiotów kierunkowych i specjalnościowych. Wiedza oraz umiejętności opanowane w procesach studiowania sa

szczególnie ważne i przydatne podczas pisania pracy dyplomowych, a następnie nawet przez całe życie w procesie pracy pedagogicznej wymagającej nieustannego dostosowywanie się przez badania w działaniu [3; 13]. Zajęcia w uczelni typu ćwiczeniowego z takich przedmiotów jak psychologia, dydaktyka, diagnostyka psychopedagogiczna, metodologia badań społecznych, czy teorii i metodyka edukacji (wybranego przedmiotu) winny dostarczać studentom, jako przyszłym nauczycielom, bogactwa sytuacji edukacyjnych sprzyjających nabywaniu przez nich profesjonalnych kompetencji instrumentalnych niezbędnych do poczynania badań w wybranej przestrzeni edukacyjnej. W każdym przypadku poczynania te powiązane są z respektowaniem szerokiego zakresu i wysokiego poziomu wiedzy nabytej w toku zajęć oraz studiowania źródeł bibliograficznych (w tym badawczych) w ramach pracy własnej poza kontaktami z nauczycielem akademickim. Dotyczy to również dalszych badań nad skalą i jakością stosowania badań edukacyjnych przez absolwentów w związku z ich aktywnością zawodową na poczet kolejnych awansów na zajmowanych stanowiskach pracy nauczycielskiej. Dowodzi to o interdyscyplinarnym charakterze kompetencji nauczyciela, a także o interdyscyplinarnej specyfice badań edukacyjnych – zwłaszcza badań *action research*.

Bezpośredni kontakt z rzeczywistością edukacyjną stanowi warunek *sine qua non* dołączenia kształcenia teoretycznego i praktycznego w uczelni i poza nią – zwłaszcza w toku praktyki pedagogicznej i pisania pracy dyplomowej. W kształtowaniu kompetencji badawczych studentów niebagatelne zadania przypadają w zakresie ich pomiaru w kontekście wymagań określonych tzw. ramami kwalifikacji i rzeczywistych osiągnięć studentów w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych [4; 5; 17]. W pomiarach jakości kształcenia zorientowanych na dość wygodne i schematyczne pozyskiwanie wskaźników ilościowych efektów kształcenia poprzez testy (sprawdziany, prace) pisemne, czy niekiedy ankietowanie studentów w rzeczywistości należy upatrywać przyczyn stopniowego obniżania poziomu jakości procesów edukacyjnych. Procedura pomiaru dydaktycznego paradoksalne jest bowiem oparta na pomiarze rzekomych cech jakościowych technikami badawczymi mierzącymi faktycznie cechy ilościowe w skali grupy studentów. Szerzące się zjawisko egzaminowania studentów głównie w formie pisemnej prowadzi do niekorzystnych konsekwencji w procesie kształtowaniu kompetencji społecznych przyszłych nauczycieli [5; 7; 17; 18; 29].

Pomiar i ewaluacja jakości edukacji nauczycieli wymaga bowiem poprawnie opracowanych założeń metodologicznych oraz narzędzi badawczych. W praktyce stosowane najczęściej, testy lub ankiety bardzo często nie przedstawiają w swej konstrukcji i formie nakładanych przez teorię norm i dyrektyw. Stąd wyniki takowych «pseudo-badań» mają niski wymiar jakości, a skądinąd nie stanowią o rzeczywistym obrazie ewaluowanej rzeczywistości. Podobne uwagi można poczynić wobec ankietowania studentów na temat jakości kształcenia w uczelni. Badania w tym zakresie są nieodzowne, ale pod warunkiem rzetelnego traktowaniu założeń metodologii badań społecznych, co jednak nie będzie możliwe bez powszechnego i rzetelnego uwzględniania procedur ewaluacyjnych przez wszystkich uczestników kształcenia, a zwłaszcza przez specjalistów w zakresie metodologii badań oraz nauczycieli pełniących funkcje promotorskie (mentorskie) nad studentami – przyszłymi nauczycielami. Ewaluacji i autoewaluacji trzeba też uczyć już od pierwszych lat

edukacji nawet w przedszkolu, a tym bardziej studentów przygotowujących się do wielorakich ról i zadań w zawodzie nauczyciela.

Wobec rosnących wymagań społecznych w edukacji nauczycieli nie może zabraknąć podstaw «uczenia się zmiany na lepsze» oraz «uczenia się ewaluacji» ku poprawie jakości własnej pracy pedagogicznej a następnie procesów kształcenia i wychowania w ogóle. Duże wyzwania w tym zakresie występują wobec problematyki stosowania procedur badawczych oraz innowacyjności przez studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela w systemie praktyk pedagogicznych [6; 9; 12].

### **Aktywność badawcza studentów na seminariach dyplomowych i poza nimi**

Kształtowanie kompetencji badawczych studentów wymaga kontaktu z rzeczywistością edukacyjną w toku studiów i tym samym w toku realizacji niemalże wszystkich przedmiotów kierunkowych studiów nauczycielskich, a w szczególności: psychologia, dydaktyka, diagnostyka psychopedagogiczna, metodologia badań społecznych, a także seminaria dyplomowe i magisterskie [12; 18; 22].

Prowadzone dialogi podczas seminariów między nauczycielami akademickimi a przyszłymi nauczycielami mogą w istotnym stopniu przyczynić się do podwyższenia ich kompetencji badawczych, co w przyszłości może mieć niewątpliwy wpływ na kompetentne i odpowiedzialne przyczynianie się do poprawy jakości edukacji. W nie mniejszym stopniu może mieć to także duże znaczenie dla własnego rozwoju zawodowego, a nawet awansu naukowego poprzez prowadzenie badań i rzetelne opracowywanie ich wyników w formie artykułów i opracowań teoretyczno – metodycznych, a nawet opracowań naukowych [5; 7; 12].

Przeprowadzone przez nas badania odniesione do prac dyplomowych i magisterskich pisanych przez studentów kierunków nauczycielskich wykazały, że zbyt powierzchowne są analizy jakościowe i interpretacje zebranych danych źródłowych pochodzących z praktyki edukacyjnej. Przeważają prace podejmujące próby diagnozy wybranych wycinków rzeczywistości edukacyjnej, które dość często mają charakter faktograficzny w ujęciu aktuarialnym (ilościowym), bez interpretowania i wnioskowania pod kątem poszukiwania dróg poprawy w obranym zakresie i stopniu, Skala podejmowania prób nowatorskich opartych na eksperymentowaniu w toku pisania prac dyplomowych jest niepokojąco niska i nadal jest nacechowana tendencjami malejącymi. Stanowczo za mało jest prac magisterskich o problematyce metodycznej, przy jednoczesnym badaniu związków między procesami kształcenia pod kierunkiem nauczyciela a ich uwarunkowaniami natury psychospołecznej i socjologicznej. Studenci przygotowujący się do pracy na stanowisku nauczyciela dzieci (w tym z elementami języka angielskiego) podejmują się pisania prac o wymowie ogólnopedagogicznej, a dość często o problematyce oderwanej od specjalności studiów. Niewielki ułamek stanowią prace o problematyce ewaluacji oraz poprawy jakości edukacji poprzez uwzględnianie innowacji i eksperymentowania pedagogicznego, przy czym przeważają (pseudo)badania ankietowe polegające na bezrefleksyjnym i bezproblemowym ukazywaniu wskaźników procentowych odpowiedzi na poszczególne, nierzadko przypadkowo stawiane pytania. Obrazują one nikłe i powierzchowne wnikanie w sytuacje edukacyjne wymagające od nauczycieli i uczniów interakcyjnego współdziałania dla zadowalającego osiągnięcia zamierzonych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Jakże zatem cele przyświecają pisaniu prac dyplomowych ? Czy można na studiach

nauczycielskich rezygnować z formy badawczej pracy dyplomowej? W jakim stopniu i zakresie są, a w jakim powinni być przygotowani do pisania prac dyplomowych wymagających badań interdyscyplinarnych z nastawieniem na poprawę stanu istniejącego? Te i inne pytania nie powinny być obojętne wszystkim nauczycielom akademickim oraz władzom uczelni kształcących przyszłych nauczycieli.

Ewaluacja jakości w edukacji wymaga gruntownego przygotowania nauczycieli pod względem metodologicznym, w tym przygotowania warsztatu metodologicznego w trakcie pisania prac dyplomowych. Z naszych badań wynika, że dominującą (a nierzadko jedyną) techniką badawczą jest ankietowanie (czasem testowanie), co zwykle prowadzi do schematycznych odpowiedzi na poszczególne pytania ankietowe bez podejmowania prób interpretacji jakościowych i bez konstruktywnego uogólniania. Wskutek powyższego analiza danych ma charakter typowo ilościowy i wyrażana jest wskaźnikami ilościowymi.

Nie można też ukrywać tego, że mimo słabych stron prac dyplomowych uzyskują one bardzo wysokie oceny (dość często oceny bardzo dobre), przy czym stwierdzone w toku badań oceny promotora i recenzenta znacznie różniły się między sobą (o jeden, a nawet o dwa stopnie). W wielu uczelniach podejmowane są próby rezygnacji z prac dyplomowych lub stosowania pewnych «zamienników» np. w formach opracowania autoreferatu, projektu dyplomowego czy też pracy dyplomowej «nie badawczej». W każdym przypadku nasuwają się pytania typu: «dokąd to prowadzi?», «co z kompetencjami badawczymi nauczyciela?», «kto i jak ma przygotowywać nauczycieli do podejmowania badań naukowych i do stawiania się wartościowymi nauczycielami akademickimi?»

W tej części artykułu zostanie zaprezentowana zwięzła konceptualizacja nazwana umownie jako «projekt dyplomowy» (skrót: PD). Treści kształcenia obejmują następujące zagadnienia:

a) Kluczowe zagadnienia oraz dyrektywy dotyczące «projektu» – «projektowanie». Cele, formy i struktura a procedura opracowywania tzw. «projektu dyplomowego» (skrót. PD) w perspektywie organizacji i harmonogramu zajęć w semestrze.

b) Problematyka projektów dyplomowych wobec studiowanej specjalności a zamiłowania i doświadczenia studenta u podstaw wyboru tematu.

c) Prezentacja i analiza wybranych projektów zaczerpniętych ze źródeł wydawniczych oraz zbioru opracowań studenckich ze szczególnym wyeksponowaniem ich elementów strukturalnych (w tym uzasadnienie wyboru tematu obranej konceptualizacji).

d) Problematyka i założenia ogólne konceptualizacji opracowań sugerowanych wstępnie przez studentów jako autorów PD z uwzględnieniem zakresu diagnozowania adekwatnie obranych obiektów (np. w na bazie praktyki pedagogicznej).

e) Projektowanie procedury empirycznego zbierania danych diagnostycznych odnoszących się do funkcjonowania mechanizmów oddziaływań wychowawczych i/lub opiekuńczych w wybranym środowisku – w zakresie rzeczywistości określonej tematem PD (każdy student indywidualnie).

f) Synteza i dezyderaty wobec kwerendy, selekcji i przeglądu literatury jako bazy teoretycznej dla projektowania nowego rozwiązania w wybranym zakresie – określonym tematem PD. Struktura i złożoność obiektu obranego za przedmiot / podmiot projektowania wobec celów stawianych dla tworzonego PD.

g) Projektowanie tzw. technologii oddziaływań na obrany podmiot w tworzonej PD. Metodyka a priori jako element strukturalny konceptualizacji tworzonego PD.

h) Autoprezentacja (śródmiejszalna) fazy wytworzonej przez studenta formy PD.

i) Kryteria wartościowania i ewaluacji skonstruowanego nowego rozwiązania w myśl zasad i norm odnoszących się do specyfiki i złożoności przedmiotu i podmiotu – adekwatnie do tematu (celu). Założone efekty wdrożenia (wstępnej weryfikacji) PD oraz ich argumentacja na bazie znajomości literatury naukowo – metodycznej oraz własnych doświadczeń studenta jako nowatora w zakresie specjalizacji obranej w myśl tematu PD.

j) Zasady i normy opracowania edytorskiego i graficznego w końcowej fazie konstruowania własnej koncepcji (tzw. projektu - PD). Etapowa korekta własnego opracowania w formie PD. Istota i znaczenie korekty autorskiej w tworzeniu dzieła w formie PD.

k) Ewaluacja i autoewaluacja całości kształtu wytworzonego opracowania pod kątem jego kompletności i spójności. Sens i znaczenie samokontroli i autokorekty podmiotów występujących w tworzonej koncepcji oraz w pracy własnej studenta (autora).

l) Rzut oka wstecz – projekt krok po kroku. Aktualne problemy badań pedagogicznych – znaczenie podejścia triangulacyjnego, specyfika i ranga stosowania ilościowych i jakościowych procedur badawczych w pedagogice – z uwzględnieniem projektowania i eksperymentowania ku poprawie jakości oddziaływań pedagogicznych a szczególnie wychowawczo – opiekuńczych. Uogólnienia oraz dezyderaty jako element tworzonego PD.

m) Seminarium i prezentacje studenckie wobec pedagogiki w systemie oraz pedagogii na co dzień w życiu człowieka/wychowanka.

Opracowanie pod nazwą «projekt dyplomowy» wymaga od studenta uwzględnienia bynajmniej wycinkowej diagnozy przypadku / obiektu stanowiącego przedmiot określony w tytule opracowania. Przeprowadzone na kanwie diagnozy analizy, interpretacje i wnioskowanie determinują i pociągają za sobą celowość/konieczność poszukiwania nowego względnie optymalnego rozwiązania mającego na celu poprawę zdiagnozowanego stanu. Projekt koncepcji nowego rozwiązania autorskiego studenta winien być poddany procedurze merytorycznej ewaluacji (i refleksyjnej autoewaluacji) – tym bardziej, że stosunkowo krótki czas opracowywania «projektu dyplomowego» pozwala (a raczej nie) jedynie na wstępne wdrażanie owego projektu (lub jego składowych) oraz choćby jego elementarną weryfikację.

Objętościowo rozmiary PD mogą być ograniczone przez prowadzącego nauczyciela w uzgodnieniu ze studentami (np. 30 - 40 stron znormalizowanego tekstu).

W strukturze opracowania w formie finalnej PD za celowe należy uznać następujące sekwencje i elementy strukturalne:

1) wstęp i uzasadnienie podjęcia problematyki (tematu),

2) syntetyczny przegląd literatury wraz z wnioskami pod kątem podejmowanego przedsięwzięcia w formie konceptualizacji PD,

3) założenia ogólne PD z uwzględnieniem diagnozy stanu w zakresie określonym tematem,

4) szczegółowa prezentacja koncepcji działań wychowawczych/opiekuńczych dla poprawy stanu istniejącego/zdiagnozowanego obiektu jako przedmiotu / podmiotu PD,

5) ewaluacja / autoewaluacja przedstawionej propozycji nowych rozwiązań – ukazanie mocnych i słabszych stron z punktu widzenia autora PD,

- 6) dezyderaty i wnioski końcowe,
- 7) literatura i materiały źródłowe wykorzystane w konceptualizacji PD,
- 8) aneksy.

W zarysowanej koncepcji usamodzielniania studentów w dochodzeniu do prawdy poprzez badania edukacyjne, duże znaczenie przypisywane jest zadaniom praktycznym stawianym podczas zajęć (ćwiczeniowych) w uczelni, aby dawały one wzorce do pracy własnej każdego studenta poprzez łączenie teorii i praktyki. W dużym stopniu są one oparte na kontaktach z uczniami i nauczycielami w toku praktyki zawodowej. Koncepcja ukazuje konkretne zadania, które są ściśle powiązane z rzeczywistością edukacyjną i zarazem z teoriami kształcenia i wychowania. Wskazane jest przy tym, aby tego rodzaju zadania były stosowane w wielu różnych przedmiotach studiów, przy czym umiejętność analizy literatury, a nie kompilacji wycinków tekstów, jest oczekiwanym elementem kompetencji studenta niezbędnym podczas pisania przez niego pracy dyplomowej. Jest niezwykle istotne z punktu podejścia triangulacyjnego i zarazem interdyscyplinarnego do rozwoju edukacji i nauk o niej.

W poszukiwaniu dróg poprawy jakości należy większą uwagę zwracać na zagadnienie triangulacji (doboru) metod i technik badawczych w realizacji założeń pracy dyplomowej, ale także wielu przedmiotów (poza seminariami) wynikających z planów studiów.

### **Zakończenie**

Po ukończeniu studiów nauczycielskich absolwenci kontynuują proces kształtowania kompetencji w miejscu pracy, przy własnym warsztacie pracy pedagogicznej. Wobec niedoskonałości funkcjonującego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli na rzecz konsekwentnego stosowania procedur ewaluacyjnych i autoewaluacyjnych, zachodzi konieczność dość gruntownej zmiany w tym zakresie. Występuje konieczność uwzględniania metodyki kształtowania postaw badawczych wśród kandydatów na nauczycieli oraz wśród czynnych nauczycieli ku twórczemu stosowaniu procedur pomiaru i ewaluacji jakości procesów edukacyjnych we wszystkich szkołach i uczelniach. Winno to odbywać się w atmosferze współdziałania między nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, między nauczycielami i doradcami metodycznymi, a zwłaszcza między uczelniami kształcącymi nauczycieli a ośrodkami doskonalenia nauczycieli, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi oraz organami nadzoru pedagogicznego.

Tym wyzwaniom może służyć wymiana myśli naukowej oraz doświadczeń edukacyjnych między nauczycielami i pracownikami nauki w Ukrainie i w Polsce. Wyrażam też nadzieję, że niniejsza monografia zbiorowa zainspiruje do interdyscyplinarnych działań intensyfikujących wspólne przedsięwzięcia i programy naukowo – badawcze oraz edukacyjne.

### **LITERATURA**

1. Denek, K., Kuźniak, I. (2001). *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Poznań.
2. Denek, K. (2006). *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*. Konin.

3. Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*. Poznań.
4. Denek, K. (2012). *W trosce o efektywne kształcenie i podwyższanie jego jakości*. W: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta (red.), *Wielkopolskie Forum Pedagogiczne w obliczu ewaluacji i innowacji*. Kalisz – Szczecinek.
5. Denek, K. (2016). *W trosce o jakościowe narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. W: J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
6. Duraj-Nowakowa, K. (1996). *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*. Łowicz.
7. Duraj-Nowakowa, K. (2011). *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*. Kraków.
8. Grzesiak, J. (1996). *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*. Kalisz.
9. Grzesiak, J. (2000). *Metodologiczne aspekty kształcenia na studiach pedagogiczno-artystycznych*. Studia Pedagogiczno-Artystyczne. Kalisz.
10. Grzesiak, J. (2002). *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*. W: W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra*. Częstochowa.
11. Grzesiak, J. (2007). *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*. W: J. Grzesiak (red.) *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin.
12. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
13. 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. s. 9–16.
14. 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.
15. Grzesiak, J. (2012). *Założone a rzeczywiste kompetencje nauczycieli wobec poprawy jakości kształcenia*. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, tom 1. Siedlce.
16. Grzesiak, J. (2013). *Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Kalisz – Konin.
17. Grzesiak, J. (2016). *Syntetyczny wskaźnik kompetencji ucznia służy poprawie jakości edukacji – kiedy ?* W: J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
18. 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.
19. Jasiński, Z. (2003). *Nadanie polskiej szkole europejskiego wymiaru wyrazem troski o przyszłe pokolenia*. W: S. Sent, A. Trzecińska-Polus (red.), *Rola Europy w światowych procesach kooperacji i konfrontacji*. Opole.
20. Mastalski, J. (2008). *Bariery dla refleksyjności nauczyciela w szkole XXI wieku*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji, Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. Kalisz-Konin.



21. Niemierko, B. (2012). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa.
22. Norman, K., Lincoln, S. (red.) (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa.
23. Okoń, W. (1970). *O postępie pedagogicznym*. Warszawa.
24. Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
25. Parzęcki, R. (2010). *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji, Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*. Kalisz – Konin.
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. Plewka, Cz. (2011). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa.
28. 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.
29. Żegnalek, K. (2010). *Metodologiczne podstawy pisania prac dyplomowych*. Warszawa.

## **АНАЛІТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

На сучасному етапі реформування системи вищої освіти, що передбачає оновлення форм організації навчальної діяльності, засобів, методик, освітніх технологій, актуальності набуває стратегія розробки й упровадження інформаційно-комунікативних ресурсів у процес професійної підготовки. Новітні інформаційно-комунікативні технології є одним із провідних чинників, що здійснюють глобальний когнітивний, психологічний, світоглядний вплив на свідомість українського суспільства. Процеси глобальної інформатизації суспільства спонукають до потреби у зміні векторів освітніх технологій та, відповідно, до корегування моделей системи професійної підготовки. Ці модернізаційні перебудови повною мірою стосуються і освітніх технологій системи професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

Соціально-економічні трансформації, що відбуваються нині в Україні, спричинені, у тому числі, процесами глобалізації і принципами ринкової економіки, вимагають оновлення та розвитку галузі фізичної культури і спорту. Постійне зростання вимог суспільства розбудова фізкультурно-оздоровчих установ потребують підготовки професійно компетентних фізкультурних кадрів готових до розв'язання спеціалізованих завдань та виконання універсальних функцій з навчання, виховання, оздоровлення, розвитку особистості.

На створенні необхідних умов для розвитку в майбутніх фахівців фізичної культури (учителів і тренерів) професійних умінь і навичок, формуванні та примноженні культурних, моральних цінностей і досягнень суспільства акцентують увагу Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру та спорт», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція фізичного виховання в системі освіти України й ін. Нормативно-правова база відображає основні напрями державної політики щодо інформаційного, організаційно-управлінського, матеріально-технічного, кадрового й інших видів забезпечення фізичного виховання та підготовки фахівців фізичної культури, а також загальні тенденції розвитку спортивного та фізкультурно-масового руху.

Аналіз комплексу нормативних науково-методичних джерел і матеріалів засвідчив, що значущі в контексті професійної підготовки фахівців фізичної культури *психолого-педагогічні основи професійної освіти* досліджено А. Алексюком, В. Арефєєвим, Е. Зеєром, Є. Ільїним, Л. Кравченко, Є. Куликом, В. Лозовою, Н. Ничкало, Л. Нічуговською, В. Оніпко, В. Стрельниковим, П. Хоменком й ін.; концепції *професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури* є предметом вивчення Г. Арзютова, Н. Белікової, В. Виноградова, Р. Карпюка, М. Носко, А. Сущенка, Л. Сущенко, П. Хоменка, А. Цьося, Б. Шияна й ін.; *з оздоровчої фізичної культури* – Т. Круцевич, І. Мілехіною, М. Носко, Т. Ротерс й ін.; *фізичної реабілітації* – Н. Беліковою, Г. Верич, Т. Круцевич, В. Куксою та ін.; напрями *інформатизації*

*системи вищої освіти* розглянуто в працях О. Алексєєва, В. Бикова, М. Спіріна, Ю. Триуса, R. Donnelly, R. Shen, P. Thomas, E. Tuncaу та ін.; *сутність і зміст освітніх технологій* визначено в роботах В. Беспалька, М. Левшина, В. Паламарчука, О. Пехоти, Г. Селевка та ін.; *перспективи впровадження хмарних технологій у практику роботи закладів вищої освіти* висвітлено у роботах Т. Вакалюк, О. Глазунової, Н. Морзе, С. Семерікова, P. Diamond, A. Fox, B. Kumar, D. Wolf та ін.

Узагальнення попередніх досліджень з проблеми засвідчує: стрімкий розвиток новітніх технологій, цифрових продуктів, комунікаційних мереж актуалізують потребу вивчення ефективності і результативності застосування хмарних технологій як інструменту модернізації вищої освіти, забезпечення її відкритості та якості. Водночас упровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури інформаційно-комунікативних технологій відбувається доволі обмежено і стосуються більшою мірою електронних мультимедійних засобів, а особливості застосування хмарних технологій вивчено недостатньо.

**Мета** – визначити та проаналізувати напрями використання хмарних технологій у системі вищої освіти майбутніх фахівців фізичної культури.

Для досягнення сформульованої мети використано комплекс методів науково-педагогічного дослідження: *теоретичні*: системно-структурний, синтез, узагальнення, систематизація – для виявлення стану розробленості досліджуваної проблеми, уточнення базових понять, з'ясування особливостей застосування хмарних технологій у системі вищої освіти майбутніх фахівців фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах реформування системи вищої освіти актуалізується необхідність розробки та використання новітніх освітніх технологій.

Г. Селевко розуміє під освітньою технологією «систему функціонування компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована в часі і просторі і призводить до намічених результатів» [7, 26]. Н. Талізін [8] вважає, що сутністю сучасної освітньої технології є визначення найбільш раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому педагогічний процес розглядається комплексно як система, що потребує дослідження її взаємозалежних компонентів. На думку В. Беспалька, «педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [2, 68]. Ґрунтовне та системне дослідження цього поняття провели вітчизняні дослідники В. Андрущенко, Н. Двінська, Б. Корольов. Автори визначили дефініцію «педагогічна технологія» як «множину обґрунтованих проєктивних дій P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, ..., P<sub>n</sub>, здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства [6, 37].

Отже, поняття «освітня технологія» є достатньо дослідженим як на теоретичному, так і на практичному рівнях, все більшої актуальності набуває поняття хмарні технології завдяки таким факторам: модернізації системи вищої освіти на основі застосування компетентнісного підходу для визначення рівня професійної готовності; використання кредитів ECTS, для визначення навчального навантаження студентів; зміна сутності організації навчального процесу, потреба до запровадження форм дистанційної та змішаної особистісно-орієнтованої системи навчання.

Нині найвиразнішим сучасним засобом інформаційно-комунікативних технологій, що охоплює мільйони користувачів, є відкрита демократична система – мережа Інтернет. Досягнення науково-технічної революції можуть бути використані і з освітньою метою, зокрема оперативної передачі та відтворення інформації будь якої галузі науки, збереження та оперування даними, які студенти отримали у ході навчальної та науково-дослідної діяльності, здійснення контролю за рівнем сформованості знань. Вдатися до хаотичного й стихійного використання ресурсів мережі Інтернет студентів спонукає необхідність підготовки наукових проектів, рефератів, тез доповідей, статей та ін., що передбачає активний пошук необхідної інформації. Утім допомога у виконанні науково-дослідних завдань – лише незначна частина потужностей мережі Інтернет. Повноцінні можливості інтернет ресурсів дозволяють використати хмарні технології.

У широкому значенні хмарні технології (англ. *cloud technologies*) – це модель обробки даних, що забезпечує повсюдний, зручний, доступний мережевий доступ до загального сховища ресурсів, серверів, сховищ, додатків і послуг тощо. Таким чином хмарні технології – це набір інструментів, що забезпечують перенесення, обробку й зберігання даних із персональних пристроїв на сервери всесвітньої мережі (рис. 1).

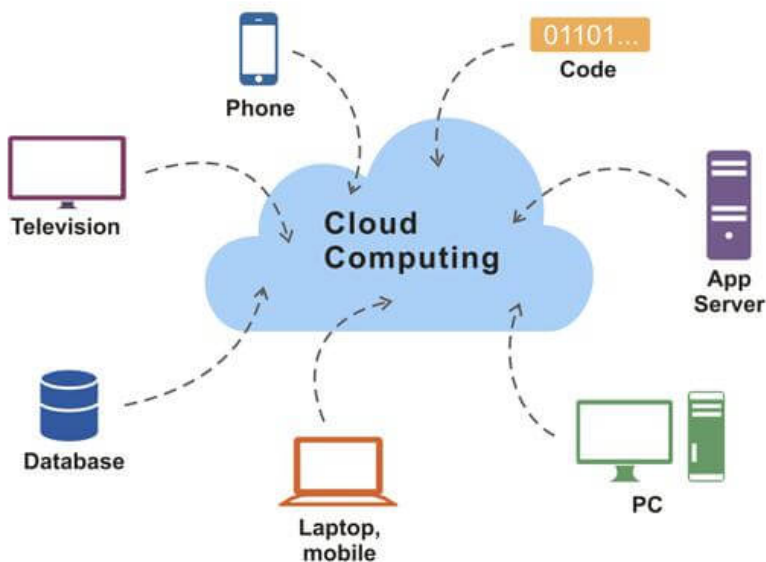


Рис. 1. Система хмарних ресурсів [13]

На думку фахівців Національного інституту стандартів і технологій США (NIST), хмарні технології (*Cloud Computing*) є моделлю «зручного мережного доступу до загального фонду інформаційних ресурсів, таких як мереж, серверів, файлів даних, програмного забезпечення та послуг, які можуть бути швидко надані за умов мінімальних управлінських зусиль та взаємодії з постачальником» [12]. З-поміж

характеристик автори відзначили такі: самообслуговування, вільний мережний доступ, незалежність від місцезнаходження ресурсу, швидка еластичність (надання і вивільнення ресурсу в потрібній кількості і у будь-який час), вимірюваність сервісу (оплата по факту надання) [9]. Окрім цього, зарубіжні вчені Мілл та Т.Гренс виокремили такі загальні властивості хмарних сервісів: масовість застосування; однорідність інфраструктури; віртуалізація додатків; стійкість виконання обчислень; дешеве програмне забезпечення; географічно розподілене використання; сервісна орієнтованість; передові технології безпеки [4; 5].

Важливо виокремити три найбільш важливі категорії, що стосуються хмарних технологій: а) Software-as-aService (SaaS) – відноситься до будь-якого типу програмного забезпечення, що здійснює віддалене управління і доставку даних через Інтернет; б) платформа як послуга (PaaS), що включає в себе набір сервісів інфраструктури додатків, які орендуються у постачальника, с) інфраструктура як послуга (IaaS), що є моделлю забезпечення ресурсів на вимогу. Відтак хмарні технології включають в себе широкий набір різних послуг та найбільш широко використовувані додатки: 1) поштові сервіси (такі як Gmail або Yahoo!, Office mail Server); 2) онлайн-рішення для зберігання даних (Dropbox, Box, iCloud та ін.); 3) інші види додатків, доступні онлайн. [11, 3].

У вузькому значенні хмарні технології потрактовуються як технології обробки даних, в яких комп'ютерні ресурси надаються користувачеві як онлайн-сервіс. Це поняття передбачає виконання сукупності операцій і прийомів, які здійснюються певним способом, у визначеній послідовності й спрямовані на чітку та ефективну організацію педагогічної діяльності та досягнення поставленої мети. Поняття «хмарні технології» повною мірою відповідає загально вживаному поняттю «освітня технологія».

Узагальнюючи наведені вище дефініції, розглядаємо хмарну технологію як систему послідовно виконуваних суб'єктами навчально-виховного процесу дій, що поступово реалізуються і дозволяють сформувати професійно компетентного фахівця фізичної культури.

В основі конструювання хмарних технологій лежать такі положення:

- застосування особистісного підходу у навчанні, що дозволяє застосовувати інтерактивні методи навчання;
- розробка навчальних програм з урахуванням умов використання хмарних технологій, відповідно до моделі компетентності фахівця фізичної культури, яка містить загальні й предметні компетенції як бажаний еталон;
- гнучкість змісту і методів реалізації хмарних технологій;
- взаємозумовленість і обґрунтованість диференціації та інтеграції окремих елементів, що лежать в основі хмарних технологій;
- єдність цільових установок в діяльності всіх суб'єктів, що беруть участь у процесі втілення хмарної технології;
- систематичність і безперервність функціонування технологічного процесу на всіх етапах навчання і професійного становлення студентів.

Отже, при розробці та реалізації хмарних технологій необхідно забезпечити інтеграцію всіх її компонентів, зважаючи на синергетичне бачення того, що зміни в одному з них призведуть до змін у інших. Розглядаючи окремі компоненти в цілісній

системі, можна скоригувати якість результатів їх функціонування відповідно із загальною метою, що підтверджує вірогідність запланованого кінцевого результату.

Інтеграційні функції хмарних технологій:

– *Інформаційна* полягає у створенні інформаційного базису, який є основою планування у сфері фізичної культури.

– *Організаційно-управлінська* виражається в створенні в результаті планування найбільш оптимальних умов для раціональної організації і управління процесом навчання;

– *Когнітивна* – передбачає формування пізнавальних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви), а отже розумінню, засвоєнню й відтворенню, рефлексії навчального матеріалу.

– *Контрольна* – передбачає систематичний моніторинг забезпечення навчальних досягнень та вибору на цій основі раціональних педагогічних впливів з метою їх стимулювання чи корекції.

Таким чином, використання хмарних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти дозволяє збільшити інформаційну, адміністративну, когнітивну та контрольну складові процесу навчання. Окрім того, Ю. Носенко виокремлює такі переваги використання хмарних технологій в освіті: 1) економія на вартості додатків, оскільки вони, як правило є безкоштовними – Microsoft Office 365, G Suite for Education тощо; 2) незалежність у часі й просторі, доступ до хмарних сервісів з будь-якого місця та пристрою; 3) зниження витрат на інформаційні послуги та ресурси [3, 18].

Розглянемо кілька напрямків застосування хмарних сервісів у закладах вищої освіти у контексті підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

З 2016 року на факультеті фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка реалізується експеримент з упровадження змішаного навчання, що поєднує традиційний та електронний складники з допомогою освітньої хмарної платформи G Suite for Education і містить в собі кілька складників, виокремлені в нашому попередньому дослідженні [1]:

1. Інструментальне обладнання для створення електронних навчальних матеріалів (диск для зберігання інформації, документи, таблиці, презентації, фото- та аудіо- банки, відеоредактори, геосервіси, віртуальні подорожі тощо – Google Drive, Google Docs, Google Sheets, Google Slides, Google Photos, YouTube, Google Maps, Google Expeditions тощо).

2. Сервіси для розміщення матеріалів (надання доступу до матеріалів) і обліку діяльності учнів (електронна пошта, сайти, мережеві щоденники (блоги), календар, опитувальні форми, віртуальна кімната – Gmail, Google Sites, Google Blogger, Google Calendar, Google Forms, Google Classroom тощо).

3. Сервіси для інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу (вебінари, чати, форуми, соціальні мережі – Hangouts, Gmail, Google+ тощо).

Важливим сервісом платформи G Suite for Education є хмарна кіберкімната Google Classroom. У ній гармонійно інтегруються як основні сервіси та додатки Google, так і легко вбудовуються інтерактивні інструменти для підтримки навчання і викладання сторонніх розробників (приміром, інтерактивні вправи, ментальні карти, віртуальні

дошки, електронні зошити тощо), є можливість контролювати рівень участі студентів в обговоренні завдань, генерувати оцінки за будь-якими стандартами оцінювання, призначати нових викладачів. Зупинимося більш детально на окремих хмарних сервісах, що, на нашу думку, їх найдоцільніше використовувати у системі вищої освіти майбутніх фахівців фізичної культури.

**Хмарні офісні технології.** Це одна з найбільших груп, що може бути репрезентована текстовими й табличними процесорами, системами створення і обробки презентацій, графічними програмами. Сюди можна віднести такі хмарні сервіси: *текстові* – Google Документи, Word Online, Zoho, Writer ONLYOFFICE, Personal Ofіс (office.hearnote.com), Ond Note та ін.; *табличні* – Google Таблиці, Excel Online, ONLYOFFICE Personal, Online Office Apps, Tools, Ofіс (office.hearnote.com) та ін.; *презентаційні* – PowerPoint Online, Google Презентації, Prezi, PowToon, Google Презентації, Knovio, Piktochart та ін.; графічні – Google Малюнки, Piktochart, Vizualize.me, Cacoo та ін., що дозволяють створювати й редагувати статичні й динамічні малюнки, графіки, діаграми та ін.

З допомогою вищезазначених сервісів легко не лише створювати спільні документи, підручники, навчальні посібники, електронні робочі аркуші, інтерактивні плакати, але й організувати навчальні проекти (групові та індивідуальні), коментувати, відслідковувати внесені зміни і в такий спосіб визначити активність студента при виконанні завдання. Документи, електронні таблиці й презентації, малюнки тощо створюються і зберігаються в хмарі, але за потреби можуть бути завантажені на комп'ютер або навпаки, в хмару і за відсутності Інтернет-підключення (offline-режим), а також можуть бути відкриті на будь-якому персональному пристрої (комп'ютер, планшет, смартфон).

У рамках педагогічного експерименту викладачами кафедри теорії методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка використовуються хмарні сервіси для створення підручників з дисциплін циклу професійної підготовки, презентаційних матеріалів, словників, інфографіки (рис. 2).

Досвід практичного використання офісних хмарних сервісів для упорядкування та візуалізації навчального матеріалу засвідчує значне підвищення ефективності навчального процесу, дозволяє підвищити сприйняття та засвоєння інформації, дає можливість створювати навчальний контент, який можна використовувати як в навчальній аудиторії, так і поза її межами.

**Хмарні відеосервіси.** Розробка і використання освітніх відеоматеріалів набуває особливого ваги у роботі з майбутніми фахівцями фізичної культури, оскільки технологічна база фізкультурно-оздоровчої сфери постійно оновлюється. Удосконалення роботи вчителя фізичної культури, тренера, фізичного реабілітолога передбачає постійне оновлення та систематизацію інформації щодо техніки виконання рухових дій, особливостей організації тренувального процесу, нормування тренувальних навантажень, організації змагань з видів спорту. Реалізації цих завдань сприяє створення та використання навчального відео, відео-лекцій, розміщених в мережі інтернет. У практичній діяльності ми використовуємо потужності хмарного сервісу YouTube, що надає послуги розміщення, перегляду та упорядкування

користувачами відеоматеріалів у мережі Інтернет. Можливість добирати та зберігати навчальне відео, відео-лекції дозволяє забезпечити принципи наочності та доступності, використовувати метод ілюстрації та демонстрації необхідних вправ, технічних елементів тощо. Застосування відео з дидактичною метою дозволяє більш ефективно здійснювати теоретичну підготовку майбутніх фахівців з фізичної культури, оскільки його можна переглядати стільки разів, скільки потрібно, за необхідності ставити на паузу, повернутися до конкретного епізоду.



Рис. 2. Скріншот інфографіки до теми з навчальної дисципліни «Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті»

У студентів факультету фізичного виховання особливою популярністю користуються інтерактивні міні-лекції, розроблені викладачами базових дисциплін у техніці скрінкасту, що свідчить про значний освітній потенціал цього інструменту. Також під час проходження виробничої практики майбутні фахівці навчаються створювати відео-уроки та відео-ролики, спрямовані на формування в них цифрові



навиків, розвиток інноваційного та творчого мислення, інноваційних компетенцій, що розглядаються в якості важливих результатів професійної підготовки фахівців.

З цією метою ми використовуємо та навчаємо студентів працювати з хмарними сервісами Hangouts (запис відео, запис екрану); Hippo Video (дозволяє знімати за допомогою камери відео та обробляти його в хмарі з будь-якого пристрою), Magisto (відео редактор для створення відео з додаванням звуку й тексту).

**Соціальні сервіси.** Сучасні технології є не лише інформаційними, а й комунікативними, що передбачає не просто споживання чи споглядання певного електронного контенту, а й його створення, взаємодію учасників. Технології Web 2.0 базуються на принципі «колективного авторства» (сайти, Wiki, блоги, інтерактивні дошки, ігри, кросворди, хмари слів, ментальні карти, презентації та ін.).

У процесі професійної підготовки фахівців фізичної культури ми активно використовуємо *сайти* як інструмент навчальної взаємодії. Наприклад, сайт з дисципліни «Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті» (рис. 3).

**Шановні магістри!**  
Вітаю вас на сайті курсу "Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті"!

Сучасний світ стрімко змінюється, і ми намагаємося змінюватися в ньому. У концепції Нової української школи першочерговим завданням є формування нового громадянина, здатного творчо змінювати світ.

**Яким має бути випускник школи?**

**Освічені українці,** якібно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до інновацій

**Ось хто поведе українську економіку вперед у XXI столітті**

**ВИПУСНИК І КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**ОСОБИСТІТЬ ІННОВАТОР ПАТРІОТ**

Державна і регіональна мова, Математична грамотність, Соціальність, Підприємливість, Інформаційна грамотність, Інформаційні технології та науки, Залежна культура, Іноземні мови, Інформаційні технології, Математична грамотність, Соціальність, Підприємливість, Інформаційна грамотність, Інформаційні технології та науки, Залежна культура, Іноземні мови

Таку особистість зможе виховати лише цікавий і активний учитель, який здатен критично мислити, уміє генерувати нові ідеї, помічати у буденному незвичне, прагне до саморозвитку та самовдосконалення, досліджує та впроваджує нові підходи і технології!



Рис. 3. Скріншот домашньої сторінки сайту з навчальної дисципліни «Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті»

На сайті розміщено навчальне відео, конспект лекцій, матеріали для самостійного опрацювання та самоперевірки, критерії оцінювання до кожного завдання, упорядковано список інформаційних ресурсів (репозитарій бібліотек, підручників, блогів, конспектів уроків), а також галерею творчих робіт студентів.

З метою формування у студентів необхідних навичок самоосвіти та активізації їхньої пізнавальної діяльності, досвіду використання освітньо-інформаційних ресурсів і веб-сервісів в якості альтернативного завдання позааудиторної самостійної роботи з курсів «Історія фізичної культури», «Олімпійський спорт» розроблено міжпредметний веб-квест для студентів першого курсу «Олімпіонік» (рис. 4).

Веб-квест для студентів факультету фізичного виховання

# ОЛІМПІОНІК

## ШАНОВНІ УЧАСНИКИ!

Запрошення

Організаційні питання

**Про проект**

Завдання 1. На старт!

Завдання 2. На пагорбах Олімпії

Дельфійський оракул (!)

Завдання 3. Олімпійський вогонь

Веб-квест "Олімпіонік" допоможе нам дізнатися про сучасне явище - олімпізм як філософію життя та мислення, що поєднує ідеї всебічного та гармонійного формування особистості і базується на ідеалах здорового способу життя.

Олімпійські ігри виникли у Стародавній Греції (Елладі) як найбільші та найвидовищніші спортивні змагання, свято краси і сили, в якому брали участь найспритніші, найвправніші, найсміливіші, найкмітливіші атлети.

Упродовж тисячоліть ідеали олімпізму розвивались і відродились 1896 року. Зміст олімпізму

Греція  
Перейти збільшену карту

Рис. 4. Скріншот домашньої сторінки веб-квесту «Олімпіонік»

Веб-квест ми розглядатимемо як «веб-проект, розміщений на окремому веб-сайті, робота з яким спрямована на дослідження та всебічне вивчення окремо взятого проблемного питання, пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю студента» [10, 167]. За типом – це короткотривалий медіаосвітній проект, спрямований на створення у студентів уявлення про синергетичний зв'язок між ідеями, фактами та явищами фізичної культури і спорту, узгодження їх в єдину систему культурних та професійних цінностей майбутніх фахівців фізичної культури.

**Сервіси для контролю знань**, зокрема популярним серед студентів є сервіс *Learningapps.org*, що містить понад 14 різних шаблонів для створення інтерактивних

вправ різних типів: тестові завдання, кросворди, пазли, сортування, стрічка часу, різного типу вікторини. Створені вправи та завдання передбачають як індивідуальне виконання, так і групову роботу. Цей сервіс ми використовуємо переважно з метою формувального оцінювання для підвищення мотивації студентів до процесу навчання, активізації пізнавальної діяльності, як наприклад, з дисципліни «Історія фізичної культури» (рис. 5). Важливо також зазначити, що користувачам доступні банк розробок різних вправ та завдань, які майбутні фахівці фізичної культури можуть можна використовувати у подальшій професійній діяльності.

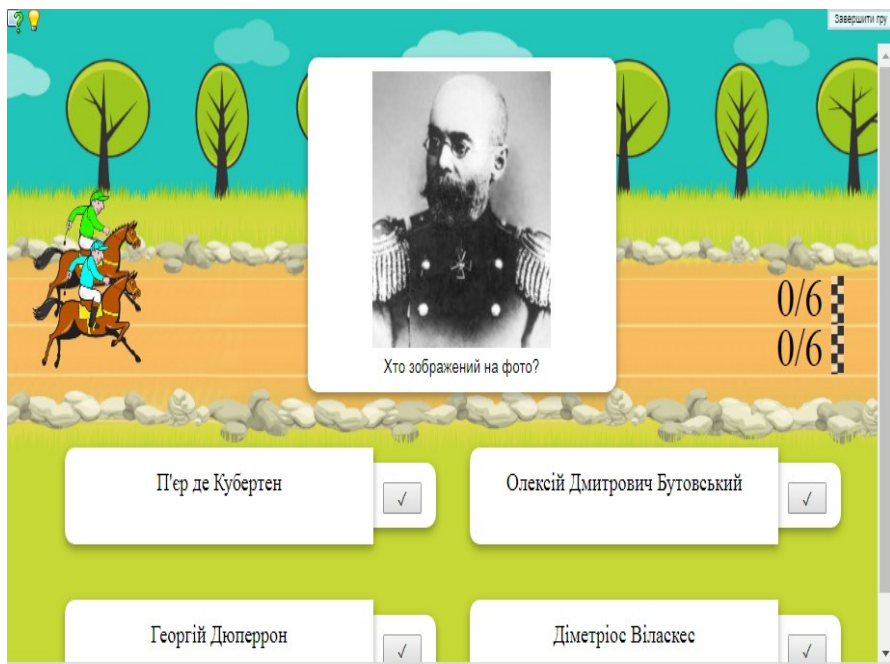


Рис. 5 Скріншот тестового завдання з теми «Відродження Олімпійських ігор»

Легким і доступним у використанні як студентами, так і викладачами, є сервіс Google Форм, що дозволяє легко створювати тестові завдання різних видів (з одним і багатьма варіантами відповіді, питання на «так» і «ні», відкриті питання), відстежувати, хто і як на них відповів, і автоматично підраховувати кількість правильних відповідей. Також корисною функцією є відстеження відсотка помилок з конкретного питання у всіх відповідальних, тобто існує можливість аналізу не тільки результатів окремого учня, а й визначення питань, що викликали найбільші труднощі (рис. 6).

## Статистика

Сер.рівень Бали: 8,88/10	Середній бал Бали: 10/10	Діапазон Бали: 7–10
-----------------------------	-----------------------------	------------------------



Рис. 5 Скріншот статистики до тестового завдання з дисципліни «Фізична рекреація різних груп населення»

Таким чином, до переваг даного сервісу відносимо можливість швидкого створення різних видів тестових завдань; надання питань у випадковому порядку; можливість доступу студентів до тесту без необхідності реєстрації; робота на різних операційних системах.

**Висновки.** Використання хмарних технологій на сучасному етапі глобальної цифровізації стає освітнім трендом. Упровадження інноваційних технологій у навчальний та навчально-тренувальний процес фахівців фізичної культури створює нові можливості щодо розвитку та управління пізнавальною діяльністю студентів (отримання, засвоєння і контролю знань). Застосування хмарних технологій у системі вищої освіти майбутніх фахівців фізичної культури створює передумови для організації персоналізованого навчання, колективного викладання, вдосконалення інтерактивних форм навчання, що впливає на підвищення якості освітнього процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Даниско О. В. Освітні можливості віртуальної кімнати GOOGLE CLASSROOM. II Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» (19-23 лютого 2018 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rbl3d.ukrainianforum.net/t95-topic>

2. Корносенко О. Освітньо-педагогічна технологія професійної підготовки фахівців фізичної культури. *Наукові журнали НТУ «ХПІ»: Теорія і практика управління соціальними системами*. 2009. № 2. С. 68–72.

3. Носенко Ю. Еволюція хмарних обчислень як актуального засобу навчання. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2015. № 5/6. С. 16–21.

4. Носенко Ю. Г., Волошінська А. В. Розподіл ролей між суб'єктами «хмарних» відносин. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705452/1/Nosenko%2C%20Voloshynska.pdf>

5. Облачные технологии. Лекция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/navcalnapraktikakitvoin/lekciie/lekcia-hmarni-tehnologiie?tmpl=/system/app/templates/print/&showPrintDialog=1>

6. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [колективна монографія] / автори: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов [та ін.]; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. К.: Педагогічна думка, 2008. 256 с.

7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

8. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во МГУ, 1969. 132 с.

9. Шишкіна М. П. Формування і розвиток хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу: [монографія]. Київ.: УкрІНТЕІ, 2015. 256 с.

10. Шульгина Е. М. Мотивация познавательной деятельности студентов посредством технологий веб-квест. *Вестник ТГУ*, 2016. № 5–6. С. 157–168.

11. Cloud Computing in Education Introducing Classroom Innovation. March, 2014. [Electronic resource]. Access mode: [https://www.crucial.com.au/pdf/Cloud\\_Computing\\_in\\_Education.pdf](https://www.crucial.com.au/pdf/Cloud_Computing_in_Education.pdf)

12. The NIST Definition of Cloud Computing: Recommendations of the National Institute of Standards and Technology [Electronic resource]. Access mode: <http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-145/SP800-145.pdf>

13. Transform your organization with cloud computing technologies. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.dyntek.com/it-solutions/integration/cloud-computing-technologies>

## **СПЕЦИФІКА ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В РЕЖИМІ НАВЧАЛЬНОГО ДНЯ Й У ПОЗАКЛАСНИЙ ЧАС**

Фахова діяльність учителя фізичної культури в загальноосвітньому навчальному закладі має свої особливості, адже відбувається в незвичайних умовах, порівняно із діяльністю інших учителів. Насамперед це специфіка проведення уроків, які проходять не в навчальному кабінеті, а в спортивному залі, або на свіжому повітрі (спортивний майданчик, стадіон тощо), із використанням спеціального або нестандартного спортивного обладнання й інвентарю. Суттєвою відмінністю професійної діяльності вчителя фізичної культури є руховий компонент (необхідність демонстрації фізичних вправ, виконання фізичних рухів разом із групою, страховка учнів під час виконання вправи тощо) [2; 3], тобто всебічна підготовленість учителя із різних видів спорту, передбачених шкільною програмою.

Специфічним є мовленнєвий компонент діяльності вчителя фізичної культури, оскільки відбувається значне навантаження на голосові зв'язки, тому що команди подаються чітко, «командним голосом», на фоні дитячих вигуків. Мовлення вчителя на уроці фізичної культури, як зазначає М. Карченкова, впливає на школярів, на їхню свідомість і відчуття: «Умілою подачею команди вчитель може підкреслити характер руху (м'який, плавний, різкий), за допомогою тону її звучання (наказовий, переконливий тощо) регулювати рівень фізичних зусиль і викликати тим самим зворотну реакцію дітей» [5, 23]; «Для того, щоб на уроці досягти певного емоційного стану, вчитель повинен змінювати тон мовлення. Він може бути святковим, урочистим (при підведенні підсумків змагань, на спортивних вечорах, святах), задушевним (при індивідуальних бесідах), радісним або сумним (після перемоги або поразки), обуреним (при різних порушеннях). Небажаним вважається менторський тон, який відштовхує учнів. Проте, залежно від ситуацій змінюється і темп мови: якщо вчитель виправляє помилки, доцільно говорити повільно; у бесідах, розповідях, поясненнях використовується середній темп; керуючи іграми, естафетами можна прискорити темп» [5, 24]. Г. Кондрацька наголошує, що непрофесійне спілкування учителя фізичної культури може стати причиною негативного ставлення школярів до самого вчителя, розвитку в учнів невпевненості та відсутності бажання займатися фізичною культурою і спортом [6]. Загалом, дослідники наголошують на важливості володіння учителем комунікативними вміннями та професійною культурою мовлення.

Б. Шиян указує, що учитель фізичної культури виконує різноманітні професійні обов'язки. Відзначає його як «чистого» учителя (предметника), який проводить уроки й як організатора процесу фізичного виховання в школі, який спрямовує спільну діяльність усіх учасників на успіх [13].

Зміст і організація фізкультурно-спортивної роботи в режимі навчального дня й у позакласний час визначається комплексом факторів, що обумовлюють специфіку професійної діяльності вчителя фізичної культури. Безсумнівний інтерес для нашого дослідження має праця дослідниці М. Карченкової [5], де представлені особливості

роботи вчителя фізичної культури. Аналіз літературних джерел [5; 15], власні дослідження та досвід дозволили нам виокремити специфіку роботи вчителя фізичної культури:

- місце занять, які проходять не в навчальному кабінеті, а у спортивному залі, або на вулиці на спортивному майданчику;
- зосередженість, спостереження та контроль за руховою активністю школярів протягом усього заняття або заходу;
- постійне візуальне спостереження за правильністю виконання завдань із метою запобігання травмам і перевантаженням;
- використання спеціальних засобів фізичної культури і спорту: фізичних вправ, оздоровчих сил природи, гігієнічних факторів тощо;
- організація роботи спортивних секцій, тренування збірних шкільних команд із різних видів спорту;
- планування загальношкільних фізкультурно-спортивних заходів, та забезпечення їхнього проведення на належному рівні;
- одночасне керівництво і контроль за роботою декількох підгруп на різних спортивних снарядах;
- наявність рухового компоненту;
- використання великої кількості спортивного обладнання та інвентарю;
- залучення всіх учнів до виконання фізичних вправ одночасно;
- робота із різними віковими групами дітей в один день послідовно (урочна форма роботи) або одночасно (позаурочні форми роботи);
- робота із великою кількістю школярів різного віку (масові заходи);
- вибір засобів фізичної культури, фізичного навантаження із урахуванням індивідуального й вікового рівня розвитку дітей, стану їх здоров'я, особливостей психофізичного розвитку, а також рівня їхньої фізичної підготовленості;
- розвиток фізичного й функціонального стану школярів;
- відповідальність за здоров'я та життя учнів під їх фізкультурно-спортивної діяльності;
- наявність вольового, командного голосу, володіння спеціальною термінологією.

Слід підкреслити, що організація фізкультурно-спортивної роботи в школі, окрім реалізації основних завдань фізичного виховання (освітніх, оздоровчих, виховних), надання певної суми знань і набуття учнями відповідних рухових умінь та навичок, має на меті: прищеплення звички займатися фізкультурно-спортивною діяльністю й отримувати при цьому задоволення, збагачення рухового досвіду дітей, забезпечення активного відпочинку, розвиток фізичних якостей, збільшення фізичної та розумової працездатності, зняття психологічної напруги, покращення функціонального стану, стану здоров'я, сприяння формуванню здорового способу життя підростаючого покоління, виховання моральних та вольових якостей тощо.

Отже, зміст і організація фізкультурно-спортивної роботи в режимі навчального дня й у позакласний час визначається комплексом факторів, що обумовлюють специфіку професійної діяльності вчителя фізичної культури: високий рівень професійної відповідальності (постійне візуальне спостереження за руховою

активністю школярів з метою запобігання травм і перевантаженню; використання різноманітних форм, засобів і методів фізичного виховання з урахуванням індивідуального і вікового рівня розвитку дітей, стану їхнього здоров'я, рівня їхньої фізичної підготовленості та ін.); багатофункціональна фахова діяльність (виконання функцій: учителя фізичної культури, вихователя, тренера, спортивного судді, керівника, дослідника, носія загальнокультурних цінностей та цінностей фізичної культури і спорту та ін.); наявність рухового компоненту (необхідність демонстрації учителем фізичних вправ, виконання фізичних рухів разом із групою у ході занять, страхівка учнів під час виконання вправ та ін.); необхідність неперервного професійного і фізичного саморозвитку; орієнтація діяльності на формування в учнів мотивації до регулярних і систематичних занять фізкультурно-спортивною діяльністю, формування здорового способу життя тощо.

Відповідно до специфіки педагогічної діяльності вчителя фізичної культури як організатора фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, його професійні функції й уміння мають особливі вияви та ознаки. Аналіз наукової та методичної літератури [4; 13 та ін.] дав нам змогу виокремити найбільш уживані, як пріоритетні такі функції:

– *конструктивно-проектувальна функція* базується на плануванні фізкультурно-спортивної роботи, передбачає вибір і створення прийнятної методики проведення різних форм фізкультурно-спортивних занять. До цієї функції відносяться наступні *уміння*: постановка мети, розробка завдань навчально-виховного процесу, уміння добирати форми, засоби й методи навчання згідно із завданнями уроку та фізкультурно-спортивних заходів, відповідно до вікових, гендерних і індивідуальних особливостей школярів;

– *управлінсько-організаторська функція* полягає в організації та проведенні різноманітних форм фізкультурно-спортивних заходів у режимі навчального дня й у позакласний час, у матеріальному забезпеченні процесу фізичного виховання, в організації учнівського колективу; у методичному управлінні навчально-виховним процесом. *Уміння*, що відносяться до цієї функції передбачають: уміння організувати й забезпечити необхідним обладнанням та інвентарем фізкультурно-спортивну роботу в школі, уміння організувати учнів і формувати колектив для ефективної діяльності в різних фізкультурно-спортивних заходах, здійснювати контроль за виконанням навчальних завдань, дотримання санітарно-гігієнічних вимог, забезпечення безпеки школярів під час занять та управління педагогічним процесом тощо;

– *гностична функція* передбачає володіння вчителем науковим методом дослідження педагогічних явищ. До цієї функції відносяться наступні *уміння*: вивчення змісту й способів впливу на учнів на основі розуміння їх внутрішнього стану, вікових і індивідуальних особливостей школярів, особливостей процесу й результатів власної діяльності, її недоліків і переваг, навчати учнів прийомам самоконтролю й визначати свій фізичний розвиток; спостерігати, аналізувати, робити висновки під час проведення фізкультурно-спортивних заходів, аналізувати науково-методичну літературу із фізичної культури і спорту із метою збільшення професійних знань і умінь;



– *комунікативна функція* спрямована на встановлення формальних і неформальних взаємовідносин із учнями, батьками, учителями предметниками, керівництвом школи, фахівцями із фізичної культури і спорту інших навчальних закладів, зв'язок із фізкультурно-спортивними організаціями та об'єднаннями. *Уміння*: добирати засоби педагогічної комунікації для забезпечення позитивної атмосфери, управляти, регулювати, спрямовувати й розвивати взаємовідносини із оточуючими, надавати інформацію в процесі взаємодії із учнями, колегами тощо;

– *рухова функція* полягає у використанні в навчально-виховному процесі спеціальних засобів фізичної культури та спорту спрямованих на підвищення загальної фізичної підготовки, розвиток фізичних якостей і розширення обсягу рухових умінь та навичок. Базується на *умінні*: технічно правильно виконувати фізичні вправи, методично правильно розвивати фізичні якості учнів і навчати їх технічним елементам.

Слід зазначити: учитель фізичної культури також здійснює управління в сфері фізичної культури і спорту, що полягає у вирішенні актуальних питань із розвитку фізичної культури й спорту в школі; підтримання зв'язку із фізкультурно-спортивними організаціями та об'єднаннями, колективами вчителів фізичної культури інших шкіл, управління педагогічним процесом, злагодженість дій всього педагогічного колективу.

Педагогічний процес здійснюється шляхом організації фізкультурно-спортивної діяльності школярів, що має своє відображення в організації уроку фізичної культури, організації фізкультурно-спортивної діяльності учнів у режимі навчального дня й у позакласний час. Кожна із складових фізкультурно-спортивної роботи має організовуватись згідно із психолого-педагогічними вимогами, із урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів, стану їхнього здоров'я, рівня фізичного розвитку.

На підставі аналізу літератури [5; 13] й власних спостережень підкреслимо, що організаторська діяльність учителя фізичної культури спрямована на: організацію та управління учнівським колективом, підтримку дисциплінованості школярів під час занять, здатність керувати темпом навчального процесу; матеріально-технічне забезпечення фізкультурно-спортивних занять; самоорганізацію щодо фізкультурно-спортивної роботи. Діяльність учителя фізичної культури стосовно організації фізкультурно-спортивної роботи в режимі навчального дня й у позакласний час виявляється по-різному. Реалізується вона у викладі навчального матеріалу вчителем, у виборі оптимального місця відповідно до діяльності (шикування, перешикування учнів, пояснення та показ техніки виконання фізичних вправ, контролю за виконанням завдань тощо), використанні в належному стані й у необхідній кількості фізкультурно-спортивного обладнання та інвентарю, попередженні травм, дотриманні правил безпеки.

Ми погоджуємось з думкою Л. Король, що для реалізації намічених планів щодо організації своєї роботи, учитель фізичної культури повинен оволодіти спеціальними знаннями, уміннями й навичками, необхідними для організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. Знання можна поділити на теоретичні, практичні і методичні [8].

*Теоретичні* – базуються на знаннях із циклу дисциплін природничо-наукової (фундаментальної), професійно-орієнтованої, професійної і практичної підготовки,

дисциплін самостійного вибору навчального закладу, дисциплін вільного вибору студента. Передбачають різнопланові знання доцільного використання засобів, методів, принципів фізичного виховання в залежності від поставлених завдань; теорії і методики організації професійної діяльності, методики організації, проведення різних форм фізкультурно-спортивних заходів, суддівства змагань; знання правил змагань із різних видів спорту, основ експлуатації фізкультурно-спортивних споруд і обладнання, техніки безпеки занять, надання першої медичної допомоги, нормативних документів, ведення технічної документації тощо.

*Практичні* – окрім досвіду елементарних рухових умінь і навичок, достатнього рівня розвитку фізичних якостей, передбачають володіння техніко-тактичними діями із різних видів спорту, передбачених шкільною програмою. Це свідчить про те, що вчитель фізичної культури повинен володіти широким діапазоном рухових умінь і навичок. Це забезпечують дисципліни професійно-орієнтованої підготовки, а саме практичні заняття зі спортивних дисциплін.

*Методичні* – полягають у використанні в навчально-виховному процесі набутих знань і вмінь, передбачають володіння методикою організації та проведення різних форм фізкультурно-спортивної роботи в режимі навчального дня й у позакласний час, методикою навчання учнів техніко-тактичним діям із різних видів спорту. Засвоєння методичних знань і вмінь відбувається в процесі вивчення дисциплін професійно-орієнтованої підготовки, деяких дисциплін професійної й практичної підготовки, а також під час педагогічних практик.

Зазвичай учитель фізичної культури володіє спеціальними прийомами, що необхідні для правильного планування, організації й проведення занять, дозує фізичне навантаження відповідно до індивідуальних і вікових особливостей учнів, тим самим забезпечує загальну та моторну щільність уроку.

Виходячи із вищесказаного та власного досвіду, можна виділили етапи діяльності вчителя фізичної культури як організатора фізкультурно-спортивної роботи в режимі навчального дня й у позакласний час:

*Підготовка до фізкультурно-спортивної роботи.* Цей вид діяльності включає планування фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, планування навчального процесу на рік, чверть, складання конспекту на урок, складання плану роботи спортивних секцій та розробку відповідної документації кожного заходу тощо. Розглядаючи сутність процесу планування навчальної роботи, було проаналізовано літературу [9; 14], на підставі чого підкреслимо, що план – це попереднє осмислення майбутньої фізкультурно-спортивної роботи. Головний документ, зорієнтований на перспективу й на кожний урок або захід, в якому передбачені результати подальшої навчально-виховної роботи, встановленні порядок і послідовність викладу навчального матеріалу та його опанування учнями, відповідно до програми із фізичної культури для певного класу. Планування повинно бути реальним, відповідно до можливостей загальноосвітнього навчального закладу й можливостей колективу вчителів фізичної культури.

*Організація та проведення фізкультурно-спортивних заходів,* пов'язана із реалізацією запланованої роботи, для втілення якої необхідним є матеріально-технічне забезпечення занять: підготовка місць занять (створення

санітарно-гігієнічних умов, організація безпеки місць занять); підготовка обладнання й інвентарю – у належному стані й у необхідній кількості відповідно до виду діяльності, це дозволить вирішити сукупність задач при оптимальній щільності заняття. Вимагає від учителя фізичної культури окрім самоорганізації, організацію діяльності учнів та педагогічного колективу. Саме рівень організації колективу учнів, їх згуртованість, дослідники К. Короленко, Н. Смірнова вважають одним із показників ефективності організаторської роботи [7].

*Оцінювання результатів фізкультурно-спортивної роботи* передбачає спостереження, аналіз і оцінювання здійсненої діяльності, виявлення переваг і недоліків із метою усунення помилок і покращення навчально-виховного процесу у майбутньому.

З огляду на вищесказане визначено структуру готовності вчителя фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у режимі навчального дня й у позакласний час, сформованість яких ми досліджували на кожному етапі процесу. У контексті особистісно зорієнтованого, діяльнісного та аксіологічного підходів визначення сформованості у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах доречно здійснювати за наступними компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним. До кожного компоненту потрібно сформулювати критерій, відповідно якого визначити показники.

*Мотиваційно-ціннісний компонент готовності* передбачає усвідомлення студентами значущості професійної діяльності з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, важливість оволодіння теорією і практикою роботи вчителя фізичної культури з цього виду діяльності та прагнення до досягнення успіху в ньому; формування потреби професійного та фізичного самовдосконалення; наявність ціннісного ставлення та позитивного мотиву до професійної діяльності.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компоненту готовності доцільно обрати критерій *професійної спрямованості* майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Показниками критерію є інтерес до майбутньої професійної діяльності; сукупність мотивів до оволодіння знаннями, уміннями й навичками з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах та усвідомлення її значущості; професійно-ціннісні мотиви та особистісне прагнення до цього виду діяльності.

*Когнітивний компонент готовності* характеризує сформованість у майбутніх учителів фізичної культури комплексу спеціальних, професійно-педагогічних знань про сутність та специфіку діяльності з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

До когнітивного компоненту відносимо *знаннєвий* критерій, який включає такі показники: сукупність знань теорії і методики, форм та етапів організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, розуміння педагогічного потенціалу цієї роботи; теорії і методики розвитку фізичних якостей, навчання учнів техніко-тактичним діям з видів спорту, умінь аналізувати педагогічну,

науково-методичну літературу з фізичної культури і спорту з метою реалізації професійних завдань із організації фізкультурно-спортивної роботи та надання учням вичерпної навчальної інформації; володіння професійною термінологією.

*Діяльнісний компонент* визначає рівень готовності до реалізації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, її планування й організації різних форм; рівень загальної фізичної підготовки та розвитку фізичних якостей, оволодіння техніко-тактичними діями з видів спорту, передбачених шкільною програмою та навчання цього учнів.

Критерієм діяльнісного компоненту доречно визначити *операційно-діяльнісний* критерій, показниками необхідно виділити уміння та навички з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; уміння творчої реалізації професійних знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

*Рефлексивний компонент* передбачає готовність студентів до спостереження, самоспостереження, аналізу, самоаналізу, оцінювання та самооцінювання навчально-професійної діяльності з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

*Рефлексивний* критерій даного компоненту має такі показники: уміння спостерігати, аналізувати й оцінювати, здійснювати, самоаналіз, самоспостереження і самооцінювання навчально-професійної діяльності з організації фізкультурно-спортивної роботи; уміння коригувати процес та результати цієї діяльності; здатність до самокритики та самовдосконалення.

Визначення й обґрунтування критеріїв та показників дало нам можливість виділити три рівні (високий, середній, низький) формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

*Високий рівень готовності* майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах характеризується наявністю стійкої мотивації й ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності та прагненням до досягнення успіху в ній; ґрунтовними знаннями із теорії та методики, форм та етапів організації фізкультурно-спортивної роботи, теорії та методики розвитку фізичних якостей, теорії й методики викладання видів спорту передбачених шкільною програмою та умінням і навичками доцільно застосовувати їх у практичній діяльності. Майбутні вчителі уміють адекватно аналізувати, оцінювати й корегувати власну педагогічну діяльність і діяльність інших студентів; здатні до саморозвитку й прагнуть до самовдосконалення.

*Середній рівень готовності* студентів до організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах характеризується зацікавленням і розумінням цінності майбутньої професії, але не стійким інтересом до оволодіння знаннями, уміннями й навичками із організації фізкультурно-спортивної роботи та прагненням до отримання успішного результату власної діяльності; здійсненням пізнавальної діяльності майбутніми вчителями фізичної культури частково й нерегулярно, саме тому їх знання є недостатньо ґрунтовними й систематизованими. У практичній педагогічній діяльності студенти відчувають деякі труднощі при реалізації набутих знань, умінь і навичок, також зустрічаються помилки при використанні

професійної термінології. Під час обговорення, аналізу, оцінювання та коригування результатів особистої професійної діяльності та інших студентів, майбутні вчителі займають пасивну позицію; усвідомлюють недоліки своєї роботи, але не прагнуть до самовдосконалення.

*Низький рівень готовності* студентів до організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах характеризується відсутністю мотивації, ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності й бажання досягти професійний успіх; пасивністю в оволодінні майбутньою професією, відсутністю пізнавальної діяльності та невмінням працювати із літературою, саме тому їхнє знання професійної термінології та знання специфіки організації фізкультурно-спортивної роботи є поверхневими, тому студенти не здатні самостійно застосовувати їх на практиці. Не уміють аналізувати, оцінювати й корегувати власну педагогічну діяльність і діяльність інших студентів; не здатні до саморозвитку й не прагнуть до самовдосконалення.

Показники рівнів сформованості критеріїв готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах подано в таб. 1.

Отже, на відміну від учителів-предметників, учитель фізичної культури, окрім викладання своєї дисципліни, займається організацією фізкультурно-спортивної діяльності школярів у режимі навчального дня й у позакласний час. Тому успіх діяльності вчителя фізичної культури як організатора фізкультурно-спортивної роботи, залежить від ступеня оволодіння ним певним обсягом знань, умінь і навичок. Вирішення задач формування й удосконалення виявлених знань, умінь і навичок у майбутніх учителів фізичної культури вимагає удосконалення форм і методів навчального процесу на факультетах фізичного виховання.

Учені Н. Леонт'єва, Б. Шиян уважають, що спортивно-педагогічні дисципліни є базовими у ході фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, оскільки озброюють студентів знаннями, уміннями й навичками доцільного використання засобів і методів фізичної культури в майбутній професійній діяльності [10; 12].

*Таблиця 1*

**Показники рівнів сформованості критеріїв готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах**

Компоне нти	Критерії	Рівні	Показники
Мотивацій- но-ціннісний	Професійно спрямовані	Високий	Стійка мотивація до оволодіння знаннями, уміннями і навичками з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; переконання у цінності майбутньої професійної діяльності, мотивація успіху й особистісне прагнення до цього виду роботи

		Середній	Зацікавленість у майбутній професійній діяльності; розуміння цінності майбутньої роботи; нестійкий інтерес до оволодіння знаннями, уміннями і навичками з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах й до досягнення успіху в цій діяльності
		Низький	Відсутність мотивації до оволодіння знаннями, уміннями і навичками з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, також відсутня мотивація успіху в цій діяльності; не усвідомлюють цінності цієї діяльності; пасивність в оволодінні майбутньою професією
Когнітивний	Знаннєвий	Високий	Володіють цілісною системою знань специфіки організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, і доцільності їх застосування; притаманна активна пізнавальна діяльність; активне опрацювання й накопичення навчальної інформації; досконало володіють професійною термінологією
		Середній	Володіють не досить ґрунтовними і недостатньо систематизованими знаннями майбутньої професійної діяльності; частково і нерегулярно здійснюють пізнавальну діяльність; володіють професійною термінологією, але можливі помилки
		Низький	Володіють поверхневим уявленням про специфіку організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; відсутні пізнавальна діяльність та уміння працювати з навчально-методичною літературою; допускають грубі помилки при використанні професійної термінології
Діяльнісний	Операційно-діяльнісний	Високий	Доцільно застосовують знання, уміння і навички (планування, організація матеріально-технічного забезпечення, самоорганізація та організація діяльності учнів тощо) з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, самостійно і творчо використовують їх у практичній діяльності
		Середній	Знання, уміння й навички недостатньо використовуються у практичній діяльності, можливі деякі труднощі, тому звертаються за допомогою до викладача

		Низький	Не здатні самостійно застосовувати набуті знання, уміння й навички на практиці
Рефлексивний	Рефлексивний	Високий	Активно й зацікавлено приймають участь в обговоренні, аналізі, оцінюванні та коригуванні результатів особистої професійної діяльності та інших студентів
		Середній	Займають пасивну позицію під час обговорення, аналізу, оцінювання та коригування результатів особистої професійної діяльності та інших студентів
		Низький	Не здатні до аналізу, оцінювання та коригування результатів особистої професійної діяльності та інших студентів

О. Бойко зазначає: «Важливим завданням у підготовці майбутнього учителя є оволодіння ним руховими навичками в спортивних іграх, оскільки саме цей вид рухової активності займає половину обсягу шкільної навчальної програми, залучає до занять більшу частину школярів» [1, 5]. У ході вивчення дисциплін спортивної спрямованості студенти отримують як теоретичні так і практичні знання, уміння й навички, вивчають фахову термінологію, офіційні правила різних видів спорту, оволодівають техніко-тактичними діями, набувають досвіду організації й проведення змагань та інше. Тому, процес формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи в режимі навчального дня й у позакласний час доцільно проводити на заняттях таких дисциплін, як: «Теорія і методика викладання легкої атлетики», «Теорія і методика викладання гімнастики», «Теорія і методика викладання плавання», «Теорія і методика викладання спортивних ігор (волейбол, баскетбол, гандбол)», «Теорія і методика викладання футболу» у нашому дослідженні, ми вважаємо за доречно об'єднати ці дисципліни спільною назвою – теорія і методика викладання спортивних дисциплін. На нашу думку, дані дисципліни мають можливість для використання на практиці загальнотеоретичних знань профілюючої дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання», для розвитку умінь і навичок доцільного застосування засобів і методів фізичного виховання.

Матеріально-технічне забезпечення різних форм фізкультурно-спортивної роботи передбачає формування у майбутніх учителів знань основ облаштування й експлуатації фізкультурно-спортивних споруд і обладнання, що забезпечує дисципліна «Фізкультурно-спортивні споруди і обладнання». Завдяки реалізації міждисциплінарних зв'язків є можливість оволодіння не лише теоретичними знаннями, а й практичними уміннями правильного та ефективного використання фізкультурно-спортивних споруд і обладнання, також спорудження таких, що не вимагають великих фінансових і матеріальних витрат.

В основу зазначених дисциплін покладено аудиторну, позааудиторну та самостійну роботу студентів вищих навчальних закладів. Центральне місце у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, крім педагогічних практик належить включенню студентів в організацію фізкультурно-спортивної роботи у межах вищих і загальноосвітніх навчальних та інших фізкультурно-спортивних закладах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О. О. Удосконалення навчальної програми підготовки майбутнього учителя фізичної культури на заняттях зі спортивних ігор. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія». Донецьк: ДонНТУ, 2013. № 1. С. 65–69.

2. Бубка С. Н. Структура педагогічних здібностей студентів та їх використання у русі «Спорт для всіх». *Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх» у контексті європейської інтеграції України: матеріали міжн. наук.-практ. конф.* Тернопіль. 2004. С. 295–298.

3. Волков Л. В. Современные требования к профессиональной деятельности тренера детского и юношеского спорта. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. за ред. С. С. Єрмакова. Харків-Донецьк: ХДАДМ–ДДВФВС, 2005. № 12. С. 33–35.

4. Гаркуша С. В. Компоненти професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури [Електронний ресурс]. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. Чернігів: ЧНПУ, 2013. Вип. 108 (2). Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_8.pdf)

5. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Марина Володимирівна Карченкова. Переяслав-Хмельницький. 2006. 226 с.

6. Кондрацька Г. Теоретико-методичні основи формування професійно-мовленевої культури спілкування майбутніх учителів фізичної культури [Електронний ресурс]. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 129–139. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pippo\\_2013\\_4\\_13.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pippo_2013_4_13.pdf)

7. Короленко К. В., Смірнова Н. І. Психолого-педагогічні умови формування організаційно-управлінських здібностей у студентів спеціальності «Олімпійський та професійний спорт». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт»*. Чернігів: ЧНПУ, 2014. Вип. 118 (2). С. 135–137.



8. Король Л. Педагогічна майстерність вчителя: традиції та інновації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 2002. № 4. С. 56–65.

9. Максимчук Б. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно масової роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Максимчук Борис Анатолійович. Вінниця. 2007. 225 с.

10. Сущенко Л., Путров С. Основні напрями використання Інтернету в професійній підготовці майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. № 2 (18). С. 85–88.

11. Шандригось В. І., Шандригось Г. А. Формування інформаційної готовності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту. *Матер. регіон. наук.-практич. семінару (28–29 листопада 2006 р.) «Професійні компетенції та компетентності вчителя»*. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 119–120.

12. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. М. Шиян. Київ. 1997. 50 с.

13. Шиян Б. М., Омеляненко І. О. Теорія і методика фізичного виховання школярів: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. В 2 ч. Ч. 2. 304 с.

14. Янсон Ю. А. Физическая культура в школе. Научно-педагогический аспект. Книга для педагога. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 624 с.

15. Jasinski T. L., Kkachuk V. G. Fear of oral communication and defectiveness in the future teachers of physical education and educators. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт). Київ: В-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Вип. ЗК (44) 14. С. 8–3.

**Mykola ZYMOMRYA**  
(Drohobych, Ukraine)  
**Ivan ZYMOMRYA**  
(Uzhhorod, Ukraine; Słupsk, Poland)

## **KAZIMIERZ DENEK'S CONCEPTION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY TENDENCIES**

The formation of national self-consciousness is one of the central questions in the humanities. It is one of the most important parts in pedagogy. No wonder, that this aspect is being developed very actively in Ukraine and in Poland. Its various beginning was interpreted by writers (L. Kostenko, D. Pavlychko, O. Zabuzhko), psychologist (M. Boryshevsky), sociologists (V. Yevtukh, T. Rudnytska), politologist (I. Kresina) and pedagogues (V. Sukhomlynsky, H. Vashchenko). This problem was investigated in the works of H. Humeniuk, H. Klovak, M. Kostrytsia, M. Stelmakhovych, O. Sukhomlynska, D. Thorzhevsky and outstanding Polish scientist Kazimierz Denek (1932 – 2016).

Anthropic technologies are based on the fact that a student/pupil is not taught/brought up, but he studies/gets self-education (under the guidance of a teacher). Therefore an anthropic technology provides for mutual co-operation of teachers and students in the educational environment, i. e. the subjects of learning and transformation with their peculiar value systems, structure of mental activity and bodily-kinesthetic intelligence. A prominent Polish educator Kazimierz Denek persisted in realization of such approach in education. It provides a disclosure of activity nature and structure of knowledge, abilities, skills, competences that orients the subjects of educational activity to development of reflection, allows forming of the capacities for planning of the activity [5, 58–64].

Thus, a transition is carried out from the technology of learning «step by step after a teacher» (based on the use of traditional methods of demonstration, narration, explanation) to the construction of one's own cognitive-transformative actions (methods of «productive education in use» on the basis of the mechanisms of reflexive dialogue, interpretation, semantic organization of knowledge). The methods of inceptive learning and education dominate here (from English *inception* – inducement to self-education) – asking the teacher, interpretation, intention to creation. Not «to give knowledge», «to teach», «to repeat» (it is the mode of functioning of personality), but project technologies, related to «mastering» (an action becomes one's own), «comprehension» (an action is given a certain sense), «extended reproduction» (it is the mode of development of a personality). It is necessary to discover and improve the capabilities of a person, not «to form», not «to model», as the authors of some pedagogical innovations still assert.

In traditional technologies, as K. Denek says, the conceptual categories are given a priori – usually before the subject notional material (this layout can be only «modified, specified, enriched») [5, 58–59]. In anthropic technologies the subject of learning and transformation starts with idealization, «ideal model» that afterwards is not only specified but can be cardinally modified in the subject situation of the matter.

An ideal model is not a layout which a subject material should be subordinated to, but an instrument of cognition and transformation. Such ideal model in the pedagogical system

of Kazimierz Denek is represented by *Motherland* that incarnates eternal values of *truth, good, and beauty* [7]. Basic pedagogical conception of Prof. Denek shows the statement that intellectual culture of a harmoniously developed personality is formed by focusing on *truth*, as well as moral culture is formed by focusing on *good* and aesthetic culture – on *beauty*.

A Polish researcher Wanda Woronowicz rightly states that Prof. Denek returns to education «the necessity of loyalty to the greatest moral values that ... give a person the sense of existence and activity for the good of others. The Truth is always superior among them...» [15, 283]. A modern stage of society development, to Denek's mind, significantly stresses the problem of forming of *intellectual culture* that occupies a central place in the structure of spiritual culture of personality. Here comes the value of intellectual culture of nation that is, in its turn, a guarantor of economic stability of the state, its spirituality and authority in the international scene. It is organically related to the professional competence that is a necessary condition for economic, political and social development of the civilized society.

Intellectual culture is a description of personality that consists of wide general erudition, strong system of knowledge, flexibility and efficiency of mental actions, high level of creative thinking, and skills of cognitive activity [2]. Mental education is focused on the development of intellectual culture of personality, cognitive reasons, skills of thinking, the rational organization of vital functions. Mental education is a process of development of mind, cognitive capabilities and interests of children and young people, giving them knowledge, abilities and skills, forming of scientific world view. A main task of mental education of rising generation is forming of creative intellectual personality.

The tasks of development of thinking require a high didactic teacher's art, ability to teach, so that knowledge of pupil would not be superficial, leading to acquaintance with only certain scientific points, but would be an effective system, determining stand in life and orientation of personality. Thus, learning is the most important link in the integral process of education, because unity of studies and education is regularity of pedagogy.

Mental education is one of the main tasks of education and preparation of rising generation to life. It is basis of all-round development of personality. In the process of mental education the pupils develop their thinking, memory, imagination, and enrich their inner world. It happens when getting knowledge and social experience becomes an important, substantial part of the whole vital activity of a person.

Interest forces to search the answers to the questions that arise during educational activity. Interest is a complex psychophysiological phenomenon that embraces people's consciousness, will and senses (i.e. three major spheres are involved – intellectual, moral, and aesthetic). Cognitive interest is a personal feature that is shown in active, emotionally affected attitude to cognition of subjects, phenomena of reality, and kinds of activity that is caused by realization of its importance for personality. We share Denek's views that possibilities of regional tourism in development of cognitive interest are difficult to overestimate. Integral features– as well as characteristics of regional tourist activity – are three compulsory features of interest in all its manifestations including positive emotion concerning activity, cognitive motivation as a background of emotional gladness of cognition, and a direct motive caused by the activity itself.

Cognitive interest is a leading motive of cognition, it mobilizes young people's attention, gives them joy and pleasure, intensifies information perceiving, promotes activation of thinking. No doubt, cognitive interest is a selective orientation of a person to cognition of objects, phenomena, events of the reality, psychical processes, activity and abilities of a person.

There are many ways of forming of cognitive interest, among them showing the meaningfulness of the subject of cognition, entertaining material, creation of problem situations, discussions etc. It is worth noting Denek's views on mental education. It means systematic education of young people based on the principles of developing studies; purposeful extracurricular and out-of-school activity aimed at development of intellectual culture of young people; influence of environment and mass media.

A decisive importance in intellectual education of rising generation belongs to purposeful studies of young people, during which they get knowledge, abilities and skills. Mental education includes also development of intellectual abilities, i.e. to be attentive, memorize information, and rationally carry out intellectual operations. For these purpose different methods, ways and approaches should be used: visual aids, independent work, exercises, interesting games, comparison, analysis, generalization, abstracting, cause-effect relations studying. The most important components of mental education are:

- a) system of knowledge and abilities;
- b) views on cognition and consciousness of a person, group and society;
- c) world view and methodological readiness to act;
- d) modern culture of cognitive and labour activity, self-regulation and self-development of personality;
- e) social activity.

K. Denek warns against the simplified understanding of tasks of mental education as attempt to «put» to young person's mind as much knowledge about the world as possible. The aim is not to know more, it is much more important to cultivate child's/teenager's general methods of cognitive activity, ability to analyze, compare, generalize, promote a need in mastering intellectual competences [2]. K. Denek rightly stresses the necessity to form young people's skills and abilities of scientific organization of work, skills of self-planning, self-organization, self-regulation, self-control and studies the question of extraordinarily effective influence of regional tourism on the positive dynamics of development of interests of a young man.

Regional tourism serves the task of intellectual education of young people to the best advantage – it means guidance of creative thinking development, cognitive possibilities, transformation of knowledge into views. Regional tourist activity organically forms interest in mental activity, active stand in life, tend to expansion and creative application of knowledge. This young people's activity leads to observation, ability to define the most important aspects and interaction between the phenomena and facts.

The results of regional tourist activity gives more to the intellectual development of the participants than school lessons as «regional tourism forms a special emotional connection with environment, teaches to respect its history and cultural heritage; acquaints with people who matter very much for a local community – figures of economic, cultural and educational

fields, heads of manufacture, ethnologists, teachers, writers, artists, sportsmen, craftsmen, composers, performers of folk songs, etc.» [2, 138].

Analysis of traditional and interactive educational technology, tendencies indicates that local lore material is mainly directed to creating of spiritual interaction between educational systems and the projection directed to a subject-subject relation. In short, the main role in the education of person's self-consciousness is given to pedagogical area studies as the source of memory, spiritual achievements, and efficient means of forming national self-consciousness.

Studying of pedagogical local lore helps pupils and students to be involved in pedagogical culture of native land, and to develop professional skills such as: creative understanding of pedagogical process, desire to grow professionally, desire to organize their activities in accordance with conditions of their native land; involvement in understanding the history of native country. And it is very important to be guided by competent pedagogues, to use their teaching in professional activities, which reveals the presence of different types of creativity (artistic, technical, research, etc.), enables the emergence of interest in archival sources [16].

K. Denek made a speech at the Sixth Congress of Polish local lore studies about the role of local lore studies in education. The congress was held under the slogan «Poland in the European family. The interaction of cultures: ideas and values». The investigator states say: «In science, education and culture is confirmed the view that the traditional factors of development (land, minerals, labor and capital) yield for knowledge. The knowledge is a source of social wealth of people. It shows who we are now, what nation and society we will be in future. The crisis of human capital requires a fundamental changing of position and behaviour, requires creative thinking about our mutual deeds. The local lore studies belong to it too» [8, 138].

It is noteworthy that K. Denek investigated the factors that influenced the formation of value students' orientation. The educator determines the activity that should be based on humanistic principles related to native language, beauty, and love for native land, positive feelings, the general emotional, and aesthetic, spiritual culture.

The competences received during the regional tourist activity assist the development and improvement of various interests, attract the children and young people to cultural and rational spending of free time (that considerably influences the skills of self-organization), combine studies with life and realize the principles of all-round development of a person.

Development of moral culture and volitional activity of personality by means of regional tourism is the subject of many works of K. Denek [1; 2; 4; 9; 10]. The aim and the main result of the moral education process, as well as the main manifestation of its effectiveness are forming of person's moral culture.

Regional tourist activity has huge possibilities for the tasks of moral education that is specified by its content (that includes a number of intellectual, cognitive, emotional, and moral components) and organizational forms where behaviour of the participants is open for observation of a teacher in different situations and emotional states. Thus, constant close contacts and emotional interaction give a teacher the possibilities to create necessary educational situations.

Methodology of forming of moral consciousness and behaviour must be focused on spiritual essence of a young person. The content of regional tourist activity (in particular, its educational and motional component) includes the situations that can be used for teaching respect, duty and responsibility, dignity, pride, sympathy to the weak, etc. We share Denek's opinion that moral culture of personality is a moment of his public essence. It reflects a moral potential of personality that means realization of publicly meaningful connection with the world and other people, and also in the specifics of mastering and reproduction of moral relations [2, 10].

Here the Polish scientist is close to the principles of the Ukrainian teacher Vasyl Sukhomlynsky and the Bulgarian researcher E. Rangelova. A moral culture of personality is a totality of the mastered knowledge and generated views, norms and principles of life, experienced feelings, emotions (both positive and negative), acquired habits, relations with people and society, formed moral qualities and ideals, ability to create and fight against the amoral and inhumane phenomena [2, 19].

It is important that the algorithm of forming of moral culture is shown by K. Denek as a correlation of such components: realization and acceptance of universal moral standards; feelings training; forming of moral habits; desires control; forming of motives of moral acts [2, 9]. The teacher underlines the importance of practical activity for forming and development of moral culture [2, 224]. He considers that involvement of personality in different kinds of activity creates possibility to form moral consciousness, train moral feelings, form skills and habits of moral qualities manifestation. He also pays special attention to purposeful mastering of knowledge of moral norms and principles by young people.

The scientist stresses on forming of moral qualities of personality. In his opinion, an important role is played by the system of explanations of the meaning of a certain moral norm for personality, organization of a proper activity and exercises on getting abilities, skills and moral behaviour [2, 160]. The process of forming of moral behaviour and skills is related to the necessity to use methods of encouragement and punishment, training and drilling that assist manifestation and consolidation of necessary and proper ways of behaviour.

Every age is unique and requires the choice of specific methods and means of influence. Individual approach provides accordance of pedagogical means with life experience, abilities and possibilities of the children. One should not use inadequate complication of various tasks and duties that require responsibility, spiritual efforts and conation. It is necessary to remember that everybody is unique with his own interests, hobbies, needs and judgments. That is why educational process being based on individual features of young people should create the possibilities for creating new, more valuable interests and needs.

The moral examples play an important role in educational work. Teacher's own example is important, as well as an excellent sample of moral qualities and volition on a tourist route, at work and in everyday life during regional tourist travelling camp. Unfortunately, there are many negative facts and examples in tourist practice. A duty of a teacher-animator of regional tourist activity is to use such facts as an educational example. A leading condition for success here is forming a common creative ethic position in a team while dealing with certain forms of behaviour. It makes the teacher be more responsible for their own moral

behaviour and ethical irreproachability of deeds. K. Denek indicates that a teacher-Animator of regional tourist activity is «not a profession, but way of life. The Truth embodied in life is stronger than that taught by words. Thus, it is necessary to live according to the truth you teach. Therefore, personal example is of decisive importance» [2, 34].

A considerable part of regional tourist activity is will training. These are the qualities mostly influenced by the regional tourism:

- a) purposefulness (a submission of all forces for achieving a result);
- b) persistence and obstinacy while overcoming difficulties;
- c) self-control (ability to regulate one's own feelings and moods);
- d) determination and courage (ability quickly to make decisions and act in spite of danger);
- e) initiative (overcoming of difficulties by unconventional means and methods).

The specific «facts» of volitional qualities training are systematic overcoming of difficulties. Thus, difficulties should correspond to the abilities of a young person. It means, logic of education by tourism means and logic of will training coincide, because they are based on the same objective laws and principles (systematic character, progress, availability). Except the above-mentioned, a teacher-Animator of regional tourist activity uses the tasks and options that require overcoming of additional difficulties (en route, in a camp) for training of the will.

Different basic kinds of conation are implemented during regional tourist activity. As a process of overcoming of considerable physical difficulties on a tourist route is impossible without volitional efforts, the circumstances of a hike promote will training. Forming of volitional qualities assists character formation of the children and young people as subjects of activity able to determine their behaviour freely within the realized necessity and to bear responsibility for its results.

On the whole it is possible to distinguish a number of competences that are formed in the sphere of moral culture by the participants of regional tourist activity: gnostic, designing, constructive, communicative, and organizational.

Development of aesthetic culture is considered to be an important factor of the whole process of forming of personality. Aesthetic education is characterized by universal and integral essence. Aesthetic perception of the world and its evaluation is based on sense data. Aesthetic education is based on a sense of beauty; it shows love to life itself, creativity, and search for an ideal. It favors moral perfection.

Regional tourist activity extends the sphere of aesthetic influence of the environment on a person. In the process of regional tourism in connection with aesthetic education it is possible to solve the following tasks: to educate an ability to perceive, feel and estimate beauty of nature, folk way of life and in other kinds of its display; to form aesthetically mature desire of perfection; to form aesthetics of behaviour and interpersonal relations.

In order to solve the tasks of aesthetic education in the process of regional tourist activity one should provide corresponding aesthetic orientation in usage of means and methods of pedagogical influence. Aesthetical peculiarities of national culture and way of life have important aesthetical meaning.

K. Denek thoroughly analyses the variety of influences of aesthetical education on forming of general culture of personality. Personality is an integral moral, spiritual, material,

and physical unity that experiences, thinks, estimates on the basis of its overall development and certain ideas about itself and the world, determining the best choice every time it is needed. It is useful not only to analyze the experience but also to take into account influence of aesthetic ideas and moral ideals.

Aesthetics of interpersonal relations may be, firstly, a component of other public relations. Secondly, aesthetic views and ideas form other cultural material reality embodied in works of art, articles of material and spiritual nature. Thirdly, aesthetic emotions are combined with aesthetic information and knowledge that arise in the process of adaptation of personality to the real terms of work and coexistence. Practice of aesthetic relations is a basis for prognostication and directing of cultural and aesthetic education of personality [11].

The works of K. Denek present different aspects of problem of forming of youth aesthetical culture: from reflection about what is wonderful, how to get to know it, to practical decisions of the task how to make existence and life beautiful, able to give pleasure to a person. The practical aspect of the above-mentioned problem deals with pedagogical matters: studies, education, ability to live on the laws of beauty, getting pleasure and joy, provide peace and consent between people, between a human and nature.

K. Denek represents, first and foremost, a practical aspect of aesthetic education. His scientific and pedagogical activity is a search for theoretical grounds and creating real pedagogical terms for development of aesthetic perception of the world, aesthetic taste and culture of behaviour. Denek's ideas about combination of studies, education and emotional development of personality are vital. The scientist stresses the necessity of bright coloring of life, aesthetic element in all spheres of life, requirement of the willingness of a teacher to influence the feelings of young people [4, 24]. Our experience shows that «those teachers are successful who attract the students by beauty, striking examples, sophistication, culture of speech and language, refinement in manners and behaviour» [11, 24].

Regional tourist activity in the pedagogical conception of K. Denek is an integral and open methodological system [12; 13; 14; 17; 18]. It functions in the world of three-dimensional models – i.e. space, time and society – and is a perfect means of implementation of a triune aim of education: development of intellectual, moral and aesthetical culture. This system aims at providing the following: a) acquisition of social experience by the pupils, b) expansion of general cultural world view, c) development of creativeness, d) usage of the obtained competences in practical activity, e) organization of acquisition of spiritual, historical and cultural heritage of a specific nation.

#### REFERENCES

1. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń. 1999. 196 s.
2. Denek K. Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, 2009, 406 s.
3. Denek K. Konsekwencje cywilizacji informacyjnej dla edukacji. *Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa*. Red.: M. Zymomyra. Koszalin-Kirowohrad. 2000. S. 233–242.
4. Denek K. Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej. Warszawa. 1989. 264 s.
5. Denek K. O nowy kształt edukacji. Toruń. 1998. 259 s.



6. Denek K. O większy współdziałal krajoznawstwa i turystyki w procesie kształcenia. *Ukraina-Polska: monolog – dialog kultur. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa*. Redakcja: W. Skotnyj, M. Zymomyra. Kirowohrad-Drohobycz-Koszalin. 2004. Zeszyt 4. Tom 1. S. 213–226.

7. Denek K. Ojczyzna. Podstawowa wartość edukacji kulturalnej, regionalnej i krajoznawczo-turystycznej. *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*. Red.: D. Jankowski. Kalisz. 1999. S. 95–105.

8. Denek K. Polska w europejskiej rodzinie. Przenikanie kultur, idei i wartości. Powinności krajoznawców. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. 2010. Nr 5.

9. Denek K. Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole. Koszalin. 1981. 237 s.

10. Denek K. Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań-Toruń. 1994. 174 s.

11. Denek K. Wychowawcze aspekty krajoznawstwa wśród młodzieży. *Znad Warty*. 1999. Nr 32. S. 7–31.

12. Grzesiak J. Wyzwalanie potencjału naukowo-edukacyjnego w kształceniu nauczycieli ku przyszłości. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Wymiary interdyscyplinarne*; [red.: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Chersoń – Krzywy Róg: Posvit, 2019. S. 66–68.

13. Kazimierz Denek. Doctor Honoris Causa Instytutu Regionalnej Administracji Ekonomii w Kirowohradzie [Ukraina]. Dorobek naukowy: w kręgu edukacji. Wydanie drugie / Pod red.: I. Dobriański, M. Zymomyra; red. tomu I. Zymomyra, Kirowohrad 2010, 124 s.

14. Kojs W. Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka. *Edukacja Jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red.: W. Kojs, E. Piotrkowski, T. M. Zimny. Częstochowa. 2002. S. 11–23.

15. Woronowicz W. Prawda w edukacji refleksyjnej. Uwagi. *Nauczyciel kraju ojczystego*, red.: L. Pawelski, B. Urbanek. Szczecinek. 2012, s. 283.

16. Zymomyra M., Nimylovych O., Ottmann D. Role of local lore in context of family pedagogy: concepts of Kazimierz Denek und Myroslav Stelmakhovych. *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*. Red.: A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Humanitas, 2012. P. 437–445.

17. Зимомя М., Добрянський І., Зимомя І. Виховання естетичної культури засобами краєзнавчого туризму крізь призму педагогічної концепції Казимира Денка. *Творчість – креативність – наuczyciel*. Red.: Leszek Pawelski, Bogdan Urbanek. Szczecinek. 2014. S. 87–99.

18. Зимомя М., Добрянський І., Зимомя І. Педагогічна концепція Казимира Денка – роль естетичної культури крізь призму краєзнавчого туризму. *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Pod red. Jana Grzesiaka. Kalisz. 2016. S. 33–46.

## **ВИДАВНИЧА ДІЯЛЬНІСТЬ КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКОЇ ЛАВРИ ЯК ПАМ'ЯТКА КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНИ**

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. Києво-Печерський монастир стає одним з головних опорних пунктів православ'я на Україні і одним з найважливіших центрів ідейно-політичної боротьби українського народу проти польсько-католицької експансії. Монастир залишався ставропігією патріарха Константинопольського і на всі зусилля греко-католиків не став уніатським. Цьому сприяла діяльність його архимандритів, підтримка козацтва, міщан, селян, значної частини української православної шляхти, а також посилення боротьби українського народу проти національних, політичних і релігійних переслідувань.

З ім'ям Єлисея Плетенецького, видатного релігійного та громадського діяча того часу, пов'язаний початок книгодрукування в Києві при Києво-Печерській лаврі. У 1606 році він купив Стратинську друкарню Львівського та Галицького архієпископа Гедеона Балабана і перевіз її до Києва. Можливо, тоді ж було придбано й інше друкарське обладнання [14, 84]. У тому ж 1606 р. він влаштував в лаврській вотчині Радомишль паперову фабрику, а у Лаврі для друкарні побудували спеціальне приміщення і почали навчати потрібних для друкарської справи фахівців. Про точну дату початку роботи друкарні Києво-Печерської лаври мало відомо. Можливо, це був 1614 рік, коли була надрукована перша з відомих книг, виданих в Києві, – «Канонник». А перша надрукована в лаврській друкарні книга, що дійшла до нашого часу – «Часослов» датується 1616–1617 рр. [14, 79] й використовувалась як шкільний посібник.

У 1618 році друкарня надрукувала віршований панегірик Єлисею Плетенецькому під назвою «Візерунок цнот», написаний Олександром Митурою. Це був перший виданий в Києві віршований збірник. У 1619 р. у Лаврі вийшла в світ чудова за своїм художнім та друкарським оформленням книга «Анфологон» – збірник святкових богослужінь на рік [7, 53]. Слід зазначити, що це був не просто переклад з грецької. Книга містила докладні коментарі Іова Борецького, Захарії Копистенського, Памви Беринди. У 1620 р. в друкарні були видані «Вірші на жалосний погреб Петра Конашевича Сагайдачного, гетьмана Війська Запорозького», складені ректором Київської братської школи Касіяном (Саковичем). До тексту було додано гравюру, на якій зображено гетьмана на коні [9]. Всього за час архимандритства Єлисея Плетенецького (1599–1624 рр.) лаврська друкарня видала 11 книг.

З перших днів існування друкарні книговидавнича діяльність Лаври була орієнтована не тільки на Україну, а й на інші слов'янські країни. Книги київського видання поширювалися в Московії, Білорусії, слов'янських країнах Балканського півострова. Лаврська друкарня об'єднала багатьох освічених людей того часу. Тут працювали вчені, письменники, художники, гравери, висококваліфіковані майстри друкарської справи. З метою консолідації сил для боротьби з уніатством Єлисей Плетенецький створив при монастирі своєрідне вчене братство, до якого входили Іов Борецький (ігумен Михайлівського монастиря), члени печерської братії – Памва

Беринда (ієромонах), Захарія Копистенський (ієродиякон), Філофей Назаревич (ієромонах), Гавриїл Дорофійович (ієромонах), Тарасій Земка (ректор Київської братської школи) та інші. Всі ці люди залишили помітний слід не тільки в суспільно-політичному і релігійному житті свого часу, але і в історії української культури. Іов Борецький згодом став київським митрополитом, Захарія Копистенський – печерським архімандритом, видатний внесок у вітчизняну культуру внесли Памва Беринда і Тарасій Земка.

За час свого архімандритства, крім друкарні, Єлисей Плетенецький заснував три монастирі та в деяких монастирських вотчинах школи, в яких, за твердженням С. Голубева, «... обсяг викладання відповідав братнім-училищам домогилянського періоду, тобто там викладалися, крім наук богословського змісту, і стародавні мови – латинська і грецька» [3, 281]. Загалом діяльність архімандрита Єлисея Плетенецького була дуже плідною. При ньому був відреставрований Успенський собор і відремонтована лікарня для бідних, зміцнено автономію і розширено володіння Печерського монастиря, засновано жіночий монастир та приєднано до Лаври Преображенський монастир.

Гідним наступником Єлисея Плетенецького став Захарія Копистенський, який всього за три роки перебування на цій посаді з 1624 по 1627 роки зумів багато зробити для зміцнення морально-релігійного духу обителі, її автономії, удосконалення церковного життя і збільшення кількості ченців. При Копистенському їх стало вісімсот чоловік [3, 288]. Та головним у діяльності Копистенського була постійна турбота про друкарню та видавничу справу. За роки його архімандритства було видано 9 книг. Серед них – «Глумачення на Апокаліпсис св. Андрія Критського з додаванням двох слів Златоустого» (1625 р.), «Акафіст пречистої Богородиці ... » (1625 р.), «Часослов» (1627 р.) та «Тріодь пісна» (1627 р.) [7, 55] – велика збірка, понад 800 сторінок, церковних текстів з передмовою З. Копистенського. У книзі багато заставок, ініціалів, кінцівок. В 1624 р. як теолог, знавець класичних і слов'янських мов Захарія Копистенський здійснив загальну редакцію «Бесід на діяння святих апостолів» Іоанна Златоуста з передмовою Єлисея Плетенецького. Ця книга майстерно була прикрашена гравюрами Т. Петровича. До того ж Захарій Копистенський був талановитим полемістом та борцем проти унії. У відповідь на твір уніата Л. Кревзи «Оборона унії» він написав «Палінодію». Значною подією в історії української культури стало видання в 1627 р. словника Памви Беринди «Лексіконь славенороскій и имень тлькованіє». Це був перший досвід вітчизняного енциклопедичного словника [7, 55]. В ньому витлумачено близько 7 тис. слів і висловів українською мовою з грецької, латинської, єврейської та інших мов. Словник понад два століття використовувався як навчальний посібник [9]. Загалом, передмови, післямови та посвяти Києво-Печерських видань цінні історіографічним, літературним і часто автобіографічним матеріалом.

Значну увагу друкарству приділяв наступник Копистенського Петро Могила, якого у грудні 1627 року було обрано печерським архімандритом. Петро Могила став активним церковним діячем і дбайливим правителем монастиря. Він посилив нагляд над священнослужителями в монастирських вотчинах, заснував Голосіївську пустинь, на свої кошти побудував в Лаврі богадільню для жебраків і провів значні роботи по реставрації печер. Будучи печерським архімандритом, настоятелем ставропигійної Лаври, Петро

Могила визнавав над собою тільки номінальну владу Константинопольського патріарха Кирила Лукаря і не визнавав верховенства ні московських, ні українських архієреїв, займаючи в церковній ієрархії незалежне становище.

Одним з головних напрямків діяльності Петра Могили стало створення в Києві вищої школи. Спочатку він мав намір організувати її при Печерському монастирі. Щоб підготувати для нової школи висококваліфікованих викладачів, він за власний рахунок відправив на навчання за кордон Сильвестра Косова, Ісаю Трохимовича, Ігнатія Оксеновіча-Старушич, Тарасія Земку та Інокентія Гізеля [6, 26]. Надалі, на прохання духовенства, української шляхти та козацької старшини, Петро Могила відмовився від ідеї розширення Лаврської школи в монастирі й погодився на її об'єднання з Київською Братською школою на Подолі, внісши туди свої кошти. Злиття двох шкіл відбулося в 1632 р., так була створена Києво-Могилянська колегія, а з 1701 р. Академія. У грудні 1631 року члени Київського братства склали акт, в якому Петро Могила був названий старшим братчиком. Для підготовки учнів для Києво-Могилянської колегій у Вінниці, містечку, що належало Києво-Печерському монастирю, було організовано нижче училище [1, 1190].

Петро Могила був досвідченим політиком і дипломатом і чудово орієнтувався у політиці Речі Посполитої на Україні. Після смерті польського короля Сигізмунда III 20 квітня 1632 р. у Варшаві проходив сейм з обрання нового короля. На сейм від київського митрополита і українського православного духовенства було делеговано Петра Могилу. В результаті складних і наполегливих переговорів йому вдалося домогтися легалізації православної церкви на Україні. У Львові в 1633 році він отримав сан Київського митрополита, при цьому за ним залишалася посада архімандрита Печерського монастиря. Петро Могила зумів відібрати в уніатів Софійський собор, Видубицький монастир, ряд інших храмів, відбудувати Печерську обитель. У цих та інших розорених уніатами церквах були проведені великі ремонтні роботи. Митрополит відбудував і прикрасив Софійський собор, Десятинну церкву, церкву Спаса на Бересті та інші храми.

Особливу увагу приділяв Петро Могила діяльності лаврської друкарні. В кінці 1632 на початку 1633 років монастир придбав для друкарні польський шрифт. У панегірику, подарованому київськими друкарями Петру Могилі, після приїзду зі Львова, в сані Київського митрополита, йому надається хвала і як зачинателю видання в Києві книг польською мовою: «Есть добрый и польской друкарне початок, жебы книг было розных в Парнасе достаток» [4, 400]. До 1632 р. друкарню очолював Тарасій Земка, якого змінив Софроній Почаський, технічними справами відав Памво Беринда, граверами були Парфен Молковицький і Михайло Фойнацький, коректором – Дмитрій Захарієвич, друкарем – Степан Беринда [9]. У 1635 р. друкарня видала польською мовою «Патерикон» Сильвестра Косова, а в 1638 р. – «Тератургіма» ієромонаха Печерського монастиря Афанасія Кальнофойського. Ці книги стали цінними джерелами з історії монастиря. Великий науковий інтерес мають, зокрема, прикладені до «Тератургіма» два плани лаврських печер і план території, як перші плани Києво-Печерського монастиря, що дійшли до нашого часу. Цим виданням було започатковано вітчизняне картодрукування. До видань раннього часу відносяться –

«Тлумачення на Апокаліпсис» 1625 р. – де вміщено вірш Тарасія Земки українською мовою на герб Захарії Копистенського та «Тріодь цвітна» 1631 року.

Митрополит написав низку книг старослов'янською, польською і латинською мовами. Своєю церковною, культурно-освітньою і творчою діяльністю він сприяв формуванню національної свідомості українського народу, визріванню в ньому визвольних ідей. Друкам, що вийшли за часів Петра Могили, притаманні науковість, фундаментальність, вміле подання західноєвропейських досягнень з кращими національними зразками книжкового мистецтва. До них належать – «Анфологон» 1636 р., «Євангеліє учительне» 1637 р. передмову до якого склав Петро Могила, а переклад з церковно-слов'янської мови українською здійснив Мелетій Смотрицький. У 1645 р. було видрукувано православний катехізис під назвою «Збірка короткої науки про артикули віри» у співавторстві з Ісайєю Трофимович-Козловським. В наступному 1646 р. побачив світ гарно ілюстрований дереворитами художника Іллі «Требник» у 3-х частинах, в якому було подано детальний опис обрядів хрещення, вінчання, причастя, освячення води, військових знамен тощо, пов'язаних з українськими традиціями. У книзі виражено дух українського православ'я. Її, як й інші лаврські друки, було піддано осуду в Москві на церковному Соборі 1690 р. після підпорядкування Київської митрополії Московському патріархату [9].

Надалі друкарня Києво-Печерської лаври продовжувала роботу за правління архимандритів Йосифа Тризни (1647–1655 рр.) та Інокентія Гізеля (1656–1682 рр.). Визначною історико-культурною подією стало видання 1661 р. «Києво-Печерського патерика» пам'ятки давньоруської літератури XIII–XIV ст. Книга, видана церковнослов'янською мовою користувалася великим попитом, і тому 1678 р. вийшло друге її видання. «Патерик» містив багато історичних і побутових свідчень про життя і діяльність монастиря, життєписи відомих ченців – преподобних Антонія і Феодосія – засновників святої обителі, літописця Нестора, лікаря Агапіта, іконописця Аліпія та інших. Видання було прикрашане серією дереворитів художника Іллі, що мають значення для вивчення лаврської архітектури. Управителем друкарні на той час був ієромонах Іосафат.

У другій половині XVII століття друкарня видала низку книжок релігійного та науково-філософського змісту, зокрема, «Твір про всю філософію» 1645–1647 рр. та «Мир з Богом людині» 1669 р. Інокентія Гізеля. У 1659 р. видрукувано «Ключ розуміння» – збірник проповідей ректора Києво-Могилянського колегіуму Іоаннікія Галятовського, який тривалий час використовувався як посібник з риторики. У 1676 р. «Огородок Марії Богородиці» Антонія Радивилівського, намісника Лаври. В 1674 році побачив світ «Синопис» («Огляд») – історичний твір, підготовлений до друку Йосифом Тризною за редакцією Інокентія Гізеля. Він став першим виданим в Києві навчально-історичним твором, складеним на основі польських хронік і місцевих рукописів. «Синопис» містив відомості про походження і побут слов'ян, історію Київської Русі, України, Московії. У ньому автор зробив першу спробу систематичного викладу історичних фактів. Про популярність «Синописа» можна судити з того, що вже в 1678 р. він вийшов другим, а в 1680-му – третім виданням. Всього в XVII–XIX ст. «Синопис» видавався 30 разів [7, 78], крім цього понад півтора століття був єдиним шкільним підручником вітчизняної історії. З передмовою Інокентія Гізеля в 1680 р. було

видано багато оздоблену «Мінею», що містила близько 90 заставок з орнаментами та зображеннями святих.

Крім наукової літератури, до якої належать також «Постанова про вольності Війська Запорозького», «Про сакраменти», «Виклад про церкву», «Наука про тайну св. покаяння» [9], друкувалися навчальні посібники, букварі. У даний період швидко і часто видавалися священні і церковно-богослужбові книги: «Новий завіт», «Акафісти», «Акафісти з канонами», «Молитвослов», «Полуустав», «Псалтир», «Требник», «Ірмологія», «Октоїха», «Святці служб»: а) Іоанну Рильський з житієм; б) Іконі Казанської Божої Матері; в) Нерукотворному Образу; г) Св. Миколаю Чудотворцю [14, 367–368] та інші видання. Зокрема, полемічні твори, спрямовані проти покатоличення населення тієї частини України, що перебувала під владою Польщі. Плідно працювали над підготовкою і виданням книг ієромонахи Варлаам Ясинський і Йосафат, а також «наборщики» польських текстів І. Армашенко і Менжинский [7, 80].

Інокентію Гізелю вдалося домовитися, на деякий час, з московською церковною владою про вільний продаж лаврських книжок на території всієї держави, зокрема, під час одного з візитів до Москви охоронець Ближніх печер ієромонах Кирило вручив царю Олексію Михайловичу книгу І. Гізеля «Про покаяння» і передав йому і патріарху прохання дозволити вільний, продаж книги «...въ преславномъ царствующемъ граде и везде... на пользу всему народу» [13, 341]. Отриманий дозвіл сприяв збільшенню тиражів видань друкарні і поширенню виданих в Лаврі книг в Московії. Загалом у другій половині XVII століття було видано понад 120 назв книжок [9].

Для розвитку друкарства в Лаврі після Інокентія Гізеля багато зробили печерські архімандрити Варлаам Ясинський (1684–1690 рр.), Мелетій Вуяхевич (1690–1697 рр.), Іосафат Кроковський (1697–1708 рр.), Афанасій Миславський (1710–1714 рр.), Іоанікій Сенютович (1715–1729 рр.). При них, як і раніше, лаврська друкарня процвітала. Тут поряд зі слов'янськими церковно-богослужбовими книгами друкувалися також доктринальні, релігійно-моральні твори, проповіді, історичні твори, повчальні листки для народу, ікони, біблійні і історичні малюнки та листівки – причому не тільки на церковнослов'янській та російській, а й на грецькій, латинській, польській мові [14, 6–7].

В цей час поряд з ксилографією був освоєний новий спосіб гравірування на міді. Діяльності друкарні сприяло і побудований для неї в 1701 р. новий кам'яний будинок. Однак, у 1689 р. лаврська друкарня була підпорядкована духовній владі Московського патріарха замість Константинопольського, що призвело до цензурних та інших обмежень. Значною подією в діяльності друкарні стало видання «Книги житій святих» Дмитра Туптала, згодом ростовського митрополита. За 1689–1705 рр. вийшло чотири томи цієї агіографічної праці, а в 1711–1718 рр. було здійснене друге її видання. У наступні роки «Книга житій святих» неодноразово перевидувалася в Москві [5, 91].

Слід зазначити також високий рівень художнього оформлення книг в лаврській друкарні. Значний внесок в розвиток граверного і книжкового мистецтва в кінці XVII на початку XVIII ст. зробили лаврські гравери Ілля, Олександр і Леонтій Тарасевичі, Інокентій Щирський, Данило Галяховський і інші. На початку XVIII століття в Лаврській друкарні був надрукований «Ірмологіон». Це унікальна книга, в якій поєднано рукописну, штемпельну та друкарську техніки видання нот. У 30–50-х роках XVIII ст. з Лаврою співпрацювали українські художники і гравери Григорій Левицький і Аверкій

Козачковський. Відомі прекрасні гравюри на міді Григорія Левицького в «Євангелії», «Апостолі» та інших книгах.

У 1709 р. у друкарні було опубліковано «Панегірик» ректора Києво-Могилянської академії Феофана Прокоповича, а у 1728 р. вийшов філософський трактат з критикою протестантизму «Камінь віри» Стефана Яворського, першого президента Святейшого Синоду та протектора московської Слов'яно-греко-латинської академії. У 1758 році в лаврській друкарні було здійснено перше київське видання Біблії, що стало другим в Україні після «Острозької Біблії» Івана Федорова. На титульному аркуші книги було зображено архітектурні споруди Києво-Печерської лаври: собор Успіння Пресвятої Богородиці, Велику дзвіницю, будинок друкарні [9].

На початку XVIII ст. в лаврській друкарні активізувалося видання літератури світського характеру, зокрема, в 1706 р. вийшов «Артикул військовий», в 1714 і 1717 рр. – кілька календарів, в січні 1718 р. – «Мінологіон, си єсть місяцеслов загального послєдованія» [5, 95]. У 1760 р., на замовлення лубенського полковника, в друкарні були надруковані 2 тисячі букварів та часословів для навчання дітей козаків. А в 1775 р., незважаючи на перешкоди зі сторони Синоду, друкарня надрукувала букварі для навчання грамоті солдатських дітей [5, 100].

Великої шкоди друкарні завдала пожежа 1718 р., яка знищила багато матеріалів, шрифтів, верстатів, інструментів. Та незважаючи на це Лаврська друкарня була найкраще технічно обладнана і впорядкована. Для її потреб на території монастиря працювали словолитня, рисувальна, гравірувальна та палітурна майстерні, виготовлялися високої якості фініфтеві оздоби для книжок. Вона мала свої папірні в Радомишлі та Пакулі [9]. Як і в попередні роки, Лавра поширювала свої видання на Україні в Росії, а також в Польщі, Сербії, Чорногорії, Болгарії, Греції, Туреччині та інших країнах.

Завдяки книгодрукуванню культурно-просвітницька діяльність Лаври набувала всеслов'янського значення, це непокоїло російську імперську церковну і світську владу. Після підпорядкування Києво-Печерської лаври Московському патріархату за її друками встановлюється пильний нагляд, із заснуванням вищого церковного органу Святейшого Синоду, а в 1721 році вводиться сувора цензура. За наказом Петра I з 1720 року заборонялося друкувати книжки українською мовою. Церковні лаврські друки мали звертатися з «великоросійськими друками, аби ніякої різниці й особливого наріччя не було». Навіть попередні українські богослужбові книги наказано було вилучати і замінити їх російськими. В «Апостолі» 1722 р. видання уперше вміщено цензурне свідоцтво Святейшого Синоду на дозвіл зазначеного видання. Ві ці цензурні обмеження, утиски, заборони дошкуляли Лаврі. В 1769 р. Лаврська друкарня в черговий раз не отримала дозволу на видання українського букваря [9]. Московські букварі в Україні не мали попиту. Лаврська друкарня потерпала не лише матеріально, знищувався дух української книжки. Друкарська справа почала занепадати. В 1786 році, після підпорядкування Лаври митрополиту Київському, йому було надано певної самостійності у книговидаванні. 15 березня 1787 р. Катерина II в своєму рескрипті на ім'я Київського митрополита Самуїла Миславського, першого священноархимандрита Лаври, наказала завести при Київській академії «...гражданскую типографію для печатанія книг какъ на російском, такъ и на иностранныхъ языкахъ, содеража сію типографію въ Киево-Печерской Лавре и

наблюдаючи, щоб тут не були издавані книги, противні православної вері нашій или наповнені нелепими заблудженнями, просвещенію и добримъ нравомъ несходственнымъ» [14, 9]. Так при лаврській друкарні виникло як би друге видавництво де почали друкувати цивільним шрифтом книги, брошури і періодичні видання світського змісту на замовлення Києво-Могилянської академії, а згодом Київської духовної академії.

В кінці XVIII ст. в друкарні Київської академії при Лаврі були видані «Рассуждения о воде, всеобщем врачевстве» Фредеріка Гофмана російською і латинською мовами (1789 р.) [8, 53], «Грамматика польская» (1791 р.) та «Начальные правила латинского языка» Семигінського (1794 р., 1798 р.), «Грамматика, руководствующая к познанию славено-русского языка» Анолоса (1794 р.), «Достопамятнейшие древности в Киеве» (1795 р.) [5, 112].

У 1801 р. лаврська друкарня надрукувала «Краткое историческое известие о Киеве» М. Берлінського і «Журнал первого собрания конференции Киевской духовной академии». Впродовж 1801, 1805 та 1817 рр. вийшло три видання книги Самуїла Міславського «Краткое историческое описание Киево-Печерской лавры» [7, 100]. Друкувалися в друкарні і праці вихованців Київської духовної академії та виконувалися державні замовлення на видання матеріалів, пов'язаних з адміністративними та економічними реформами, воєнними подіями тощо.

Новий етап в розвитку світського книгодрукування, зміцненні матеріально-технічної бази друкарні і розширенні тематики видань був пов'язаний з діяльністю київського митрополита і настоятеля Лаври академіка Євгенія Болховітінова. У 1821 р. він зав'язав дружні стосунки з відомим московським друкарем Семеном Селивановским, який до 1838 р. забезпечував лаврську друкарню необхідними матеріалами. За посередництва С. Селивановського Лавра отримувала друкарське обладнання з Лейпцига [5, 112].

У 20-ті роки XIX ст. налагоджується виготовлення друкарського обладнання і виливка шрифтів у Києві. Відомо, що в 1825 р. послушник Лаври Песцов замінив батирки (друковані валики), виготовив форми і вилив шрифти. У 1828 р. майстер Корсаков зробив для лаврської друкарні 135 пуансонів і 133 матриці. У 1835 р. в друкарні було 5 видів тільки російських світських шрифтів [5, 112]. Лавра робила дорогі замовлення відомому парижському літографу Лемерсьє і його фірмі, а також залучала до роботи ксилографа Лаврентія Серякова [5, 102]. В ці часи Лаврська друкарня випустила унікальні пам'ятки української історичної думки – «Синописис» (4-е і 5-е видання, 1823 р., 1836 р.), «Хроніку літописців стародавніх» Феодосія Софоновича, яка доти була відома лише в рукописних списках. На основі давніх літописів і актових документів митрополит Євгеній підготував і видав ґрунтовні дослідження: «Опис Киево-Софійского собору та Київської ієрархії» (1825 р.) й «Опис Киево-Печерської лаври» (1826 р.) [9].

У 1859 р. в друкарні встановили парову швидкодрукувальну машину, яка приводила в рух два станка й вписані нові верстатки. У 1863 р. для друкування околиць Лаври була облаштована хромолітографія. Історико-статистичні дані про лаврську друкарню свідчать, що на 1868 рік тут працювали 2 швидкодрукувальні машини, 7 ручних друкарських верстатків, 3 словолитних машини, 4 літографських верстатки [7, 101]. 3 видань другої половини XIX ст. відомі житія святих, требники, Евангелія, акафісти, псалтирі, молитовники, мінеї, часословці, «Алфавіт духовний» Ісаї Копинського (1877 р.) і



твори ростовського митрополита Дмитра (1881 р.) [2, 45–63], окремі хромолітографічні ілюстрації та поштові листівки з мальовничими видами Лаври тощо.

На початку ХХ ст. Лаврська друкарня випустила в світ «Службу преподобным отцем Печерским, ихже мощи в ближней и дальней пещере нетленно почивают» (1900 р.), «Чин священныя и божественныя литургии» Іоанна Златоуста (1902 р.), «Жытия святых» Дмитра Ростовського (1902 р.), Євангелія, служби з акафістом, требники, псалтирі, Типікон, служебники, апостоли, мінеї, божественні літургії [2, 63–72]. Крім цього було видано ряд творів з історії церкви, Києва, Києво-Печерської лаври, лаврської друкарні. Всього на початку ХХ ст. друкарня щорічно випускала до 100 тисяч примірників книг і більше 130 тисяч листків, і молитов, на що йшло близько 6 тисяч стоп паперу (стопа – 500 аркушів). Друкарня приносила чималі доходи. Так, якщо в 1833 році було продано книг на суму 91 536 рублів 28 коп., то на початку ХХ ст. щорічний дохід від продажу книг становив 155 496 рублів [7, 102]. Перед революцією 1905–1907 рр. Лаврська друкарня щотижня випускала 20 тисяч примірників повчальних листків і брошур для прочан [7, 102].

Займаючись видавничою діяльністю, Києво-Печерська лавра подбала і про збереження книжкового фонду, створивши бібліотеку. Вона відіграла важливу роль в культурному житті Лаври. Під час пожежі 1718 р. значна частина книг згоріла. Велику роботу з відтворення бібліотеки провів настоятель Лаври архімандрит Іоанникій Сенютювич. У лаврську бібліотеку було передано книги та рукописи з бібліотек Нікольського монастиря, церков Ближніх і Дальніх печер, Китаївської та Голосіївської пустинь, а після 1786 року з вотчинних церков. Згодом бібліотека поповнилася особистими зібраннями митрополитів, архімандритів, ченців, приватних осіб. Крім того, Лавра купувала книги. Довгий час лаврська бібліотека містилася на хорах Успенського собору. В 1730–1740 рр. в силу особливих обставин вони були замкнені [12, 65]. У 20–30-ті роки ХІХ ст. відбулося значне поповнення бібліотеки. Бібліотекарями тоді були ієромонахи Оксентій, Мардарий, Калліст [7, 94].

У ХІХ ст. бібліотеку перевели в другий ярус Великої лаврської дзвіниці. На початку ХХ ст. у ній було близько 30 тисяч книг різного змісту, й 429 рукописів, з них 276 слов'яно-руські, 133 латинські, 4 польські, 2 грецькі. Серед них були два рукописи ХІV ст., п'ять – ХV, сорок – ХVІ ст. [12, 65]. Три рукописи були написані на пергаменті. Зі стародруків церковнослов'янською мовою в лаврській бібліотеці було 16 примірників ХVІ ст., виданих в Острозькій, Віленській і Венеціанській друкарнях; 203 примірника ХVІІ ст., з них 93 видання Києво-Печерської лаври. Зберігалися тут і видання Лаврської друкарні першої половини ХVІІ ст.: «Анфологон» (1619 р.), «Бесіди на 14 послань Св. Ап. Павла» (1623 р.) і «Бесіди на Діяння Апостольські» Іоанна Златоуста (1624 р.), «Служебник» (1629 р.), «Апостол» (1630 р.), «Триодь цвітна» (1631 р.), «Євангеліє учительне» Калліста, патріарха Царгородського (1637 р.) [10, ІІ, ІІІ]. У 1908 і 1912 рр. бібліотекар Лаври ієромонах Михаїл видав два томи «Систематичного каталогу книг лаврської бібліотеки» [11], що полегшило читачам пошук потрібних книг. Адже, фондами лаврської бібліотеки і бібліотеки митрополита Флавіана користувалися ченці, священники, викладачі і студенти Київської духовної академії та вчені з інших міст.

Отже, завдяки друкарській та бібліотечній справі Києво-Печерський монастир став культурно-просвітницьким центром в Україні. На передодні Першої світової війни

продукція лаврської друкарні була високо оцінена запрошенням до участі у Всеросійській промисловій виставці в Києві 1913 року та Міжнародній виставці друкарської справи та графіки у Лейпцигу в Німеччині 1914 року. З початком війни випуск друкованої продукції значно зменшився, а готуючись до евакуації, продали частину шрифтів і устаткування. Та все ж у 1917 році друкарня відсвяткувала свій 300-річний ювілей від дня виходу своєї першої книжки. Такою багатогранною була історія друкарні Києво-Печерського монастиря, якій революційні події початку ХХ ст. готували нові випробування.

З 1917 по 1923 рік вона пережила декілька реквізицій. Зокрема, у жовтні 1917 р. її реквізував Перший запасний Український козацький полк для власних потреб та потреб Українського військового генерального комітету, залишивши за Лаврою право друку. З листопада тут друкувало книги видавництво «Вернигора». Вдруге друкарню реквізували більшовики захопивши Київ у січні 1918 р. До весни 1918 р. в ній випускали матеріали для штабу військ і кілька номерів газети «Боротьба з контрреволюцією». У березні 1918 р. майно друкарні реквізувало Військове міністерство УНР. Павло Скокопадський встановивши Гетьманат повернув друкарню Києво-Печерській лаврі. У цей час вона випустила замовлену ще у 1905 р. професором Київської духовної академії Ф. Титовим працю з історії книгодрукування у Лаврі (том 1) та путівник по Лаврі. У грудні 1918 р. друкарня знову була реквізована, і тепер Директорією УНР, для потреб Центрального інформаційного бюро, яке видало в ній понад 24 тис. урядових відозв. У лютому 1919 р. в Україні була відновлена радянська влада і Лаврська друкарня перейшла у підпорядкування Наркомзему та почала випускати документи урядових та інших установ. Штат друкарні за роки реквізицій зменшився і тепер включав 43 особи, з них 4 ченці, тоді як на початок Першої світової війни він становив 114 осіб. У кінці серпня 1919 р. Київ взяли денкінські війська і Лавра знову повернула собі друкарню, але її матеріальний стан настільки погіршився, що роботу друкарні зупинили, звільнивши 25 осіб, які ще працювали в ній на цей час. Після чергового повернення радянської влади у грудні 1919 р. друкарня зазнала значних пошкоджень і її було передано у підпорядкування Київському губернському відділу соціального забезпечення. Під час окупації Києва польськими військами у 1920 р. Лавра спробувала знову повернути собі друкарню, але згодом з остаточним встановленням радянської влади її знову було націоналізовано. Будинок друкарні використовувався як склад поліграфічних матеріалів та обладнання. З друкарні було вилучено значну частину устаткування та матеріалів, що мали історичну та художню цінність це – всі видання, рукописи, гравюри на міді, кліше, зразки видань. Вилучені фонди були передані різним установам і організаціям. З 1922 р. Лаврська друкарня належала ВУАН. В 1927 р. був здійснений опис її майна, за ним на першому поверху будинку розміщувалися кабінет директора, друкарський і малий друкарський відділи, складальня, фабзавком, складське і службові приміщення, а на другому – палітурна майстерня, літографічний відділ з фотолабораторією, сушарня, складські й допоміжні приміщення. У 1935 р. друкарське устаткування Лаври було перевезено в собор св. Миколи Мірлікійського Покровського монастиря, приміщення якого пристосували під друкарню і книгосховище АН УРСР. В 1950–1960-х роках у будинку містилися різні державні установи, з 1972 р. приміщення було передано створеному Державному музею книги і книгодрукування УРСР, на сьогодні це Музей книги і

друкарства України. На разі, експозиції Музею показують історію української книги і книжкової справи від часів Київської Русі і дотепер, включаючи плідну історико-культурну діяльність друкарні Києво-Печерської лаври [9].

Як бачимо, друкарня Києво-Печерської лаври безперервно працювала понад 300 років – з початку XVII ст. до 1920-х років XX ст., і була унікальним явищем в історії світового книговидання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Божовский К. Петр Могила – митрополит Киевский. Воскресное чтение. 1863. Кн. 2. № 48.
2. Варварич Г. Е. Славянские книги кирилловской печати XVII–XX вв.: каталог книг, изданных в типографии Киево-Печерской лавры. Киев. 1981. 80 с.
3. Голубев С. Т. Киевский митрополит Петр Могила и его сподвижники. Опыт исторического исследования. Т.1. Киев: Типография Г. Т. Горчак-Новицкого, 1883. 576 с.
4. Голубев С. Т. О начале книгопечатания в Киеве // Киевская старина. 1882. Июнь. С. 381–400.
5. Книга і друкарство на Україні. [за ред. П. Попова]. Київ: Наукова думка, 1965. 313 с.
6. Костомаров М. Київський митрополит Петро Могила / Історія України в життєписах визначніших її діячів. Львів: Накладом Книгарні Наукового Товариства ім. Шевченка, 1918. С. 193–234.
7. Очерки истории Киево-Печерской лавры и заповедника [редактор Ю. Д. Кибальник]. Киев, 1992. 288 с.
8. Петров С. О. Книги о гражданской печати XVIII века. Каталог. Киев, 1956. 303 с.
9. Свято-Успенська Києво-Печерська Лавра. Друкарня 18–19 ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pamyatky.kiev.ua/streets/lavra/verhnya-teritoriya-lavri-1120-st/svyato-uspenska-kiyev-pecherska-lavra-drukarnya-18-19-st>
10. Систематический каталог книг библиотеки Киево-Печерской лавры. Киев. 1908. Т. 1.
11. Систематический каталог книг библиотеки Киево-Печерской лавры. Киев, 1912. Т. 2.
12. Титов Ф. И. Краткое историческое описание Киево-Печерской лавры и других святынь и достопримечательностей города Киева. Киев, 1911. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nibu.kiev.ua/greenstone/cgi-bin/library.cgi?e=d-01000-00---off-0adminZz-c10--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-11--11-uk-50---20-about---00-3-1-00-0--4--0--0-11-10-0utfZz-8-00&a=d&c=admin-c10&cl=CL2&d=HASH019cf0abe3d034bbb8cd73d9>
13. Титов Ф. И. Русская православная церковь в польско-литовском государстве в XVII–XVIII вв.: (1654–1795). Т. I. Западная Русь в борьбе за веру и народность в XVII–XVIII вв. Опыт церковно-исторического исследования. Киев, 1905–1916.
14. Титов Ф. И. Типография Киево-Печерской лавры. Исторический очерк. (1606–1616–1916 гг.). Т. 1. (1606–1616–1721 гг.). Киев: Типография Киево-Печерской Успенской лавры, 1916. 506 с.

## **ANIMACJA I INTEGRACJA ŚRODOWISK SZKOLNYCH I ŚRODOWISK LOKALNYCH POPRAZ REALIZACJĘ UNIJNYCH PROJEKTÓW W OBSZARZE EDUKACJI**

Tekst ten nie powstałby, gdyby nie to, że kraje Europy Środkowej i ich społeczności po transformacji ustrojowej, na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, skłaniały się do zbliżenia z Zachodem i odcięcia się od Związku Radzieckiego. Po latach życia w obozie sowieckim obywatele tych krajów zapragnęli życia na poziomie krajów należących do Unii Europejskiej (dalej UE), korzystania w pełni ze swobód obywatelskich, swobody przemieszczania się po krajach UE itd. Wówczas perspektywy przystąpienia Polski do UE, jak i innych krajów Europy Środkowej wydawały się bardzo odległe w czasie [12].

Najpierw mieliśmy okres gorących dyskusji poprzedzających nasze starania o przyjęcie do Unii Europejskiej, badań i sondaży [18] na temat oczekiwań społeczeństwa związanych z aspiracjami stania się obywatelami UE, wizerunku i kształtu UE [8], naszych szans i możliwości, tęsknoty za lepszym życiem, w tym badań nad stosunkiem młodzieży do eurointegracji [17]. Tu chciałbym się odwołać do badań prowadzonych realizowanych w Uniwersytecie Opolskim wśród młodzieży na pograniczach krajów Europy Środkowej, na pograniczu czesko-polskim, polsko-czeskim, słowacko-polskim, białorusko-polskim, ukraińsko-polskim w ramach projektu «Tożsamość i plany życiowe młodzieży na pograniczach» w latach 1998 – 2004. Badania przeprowadzono wśród uczniów i studentów w: Republice Czeskiej, Republice Słowackiej, Polsce i Ukrainie [15; 23].

Badana młodzież podeszła wówczas z dużą rezerwą do idei zjednoczonej Europy, w której istniałby swobodny przepływ ludzi, towarów i myśli. «Młodzież polska na pograniczu polsko-czeskim okazała się bardzo sceptyczna w kwestii powstania zjednoczonej, szczęśliwej Europy, zaledwie 18,5% badanych stwierdziła, że możliwe jest zrealizowanie idei zjednoczonej, światłej i szczęśliwej Europy, natomiast 55,5% badanych nie miała na ten temat własnego zdania. Największymi sceptykami okazali się uczniowie szkół ponadpodstawowych, zaledwie 9% uważało, że możliwe jest powstanie takiej Europy» [13; 14]. Bardziej optymistyczna w tym zakresie była młodzież z Białorusi 53,3% i Ukrainy, która w 39,4 %, która uważała, że idea zjednoczonej Europy jest możliwa [12].

Na poglądy młodzieży miały zapewne wpływ dyskusje toczące się w różnych kręgach na temat przystąpienia do UE i jej postrzegania. Z perspektywy lat można zauważyć, że polskie społeczeństwo przeszło od fazy «hura optymizmu» do fazy «umiarkowanego optymizmu». Była to konsekwencja krytycznego nabywania doświadczeń i postrzegania jednoczącej się Europy oraz zrozumienia, że proces integracji jest bardzo skomplikowany oraz to, że nie koniecznie wszyscy w UE chcieli przyjąć nowych członków z Europy Wschodniej. A z naszej strony pojawiały się niepokoje, jak będziemy w tym organizmie traktowani, po partnersku czy jako członkowie drugiej kategorii? Z jednej strony dostrzegaliśmy wiele pozytywnych rzeczy w dziedzictwie europejskim a z drugiej strony niepokoili nas zachowania określonych grup, których nie akceptujemy i nie chcielibyśmy, aby określone wartości stały się obowiązujące we wszystkich krajach członkowskich: Np. małżeństwa homoseksualne, eutanazja czy aborcja. Pytanie o kształt przyszłej EU był w

istocie pytaniem o wartości jakie w niej będą respektowane, pytania o różnice w podejściu do tradycji, religii, godności osoby ludzkiej, własności, pracy, granicy ingerencji państwa w wychowanie dzieci itd.

Zbliżanie się momentu referendum w sprawie przyjęcia Polski do UE sprawiało, że pytania i niepokoje społeczeństwa w naszym kraju, związane z kształtem zjednoczonej Europy były coraz częstsze, coraz bardziej ostre a niektóre ugrupowania polityczne i środowiska nastawione negatywnie do przystąpienia Polski do UE, podnosiły kwestię możliwości utraty polskiej tożsamości narodowej i tożsamości kultury, religijnej, wykupu polskiej ziemi przez obcokrajowców itd. [17;21]. Straszono społeczeństwo podporządkowaniem UE wszystkich sfer naszego życia, chociaż nie znajdowało to potwierdzenia w dokumentach ustanawiających Wspólnotę Europejską.

Stąd nieprzypadkowo wielu badaczy podjęło wątek stereotypów, mitów, uprzedzeń narodowych, wyjaśniania na czym ma polegać integracja europejska i jakich obszarów ma dotyczyć [5;10;21]. Klaus Ziemer mówił, że Europę powinniśmy postrzegać jako: wspólnotę wartości (mogą stanowić wartości przyjęte z chrześcijańskiego dziedzictwa Europy), wspólnotę bezpieczeństwa, wspólnotę dobrobytu. Przywołując słowa Jeana Monet'a: «Nie jednoczymy państw lecz ludzi» uzmysławia nam co jest istotą Wspólnoty Europejskiej [25]. Interesujące jest tu stanowisko E. Paterka, który dostrzegał zagrożenia dla procesów integracyjnych w Europie w czterech obszarach: suwerenności państwowej, tożsamości (narodowej, kulturowej i religijnej), gospodarki i procesów społecznych oraz polityki [20].

Zwolennicy przystąpienia do UE podnosili głównie korzyści jakie mają odnieść młode pokolenia Polaków w przyszłości. To sprawiło, że nie mogliśmy pominąć w planach życiowych młodzieży zagadnienia eurointegracji i oczekiwanych korzyści [9].

**Tab. 1. Stosunek młodzieży do stwierdzeń**

Lp.	Rodzaj oczekiwań	Młodzież				
		polska	białoruska	czeska	słowacka	ukraińska
		%		%	%	%
1	Życie człowieka w przyszłej Europie będzie lepsze niż dzisiaj	15,0	21,7%	0,1	63,8	21,4
2	Będzie można kupić sobie więcej towarów	44,0	72,7%	32,5	50,0	52,5
3	Przyszła Europa dostarczy więcej możliwości zawodowych	57,9	65,9%	68,5	50,0	69,3

Źródło: *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*. (2004). Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, (red.) Opole 2004. s. 58–59; 108–109; 123–125.

Badana młodzież z Polski, Białorusi, Czech i Ukrainy dostrzegała dla siebie możliwości poprawy swego życia poprzez większe możliwości rozwoju zawodowego. Przy czym najmocniej była o tym przeświadczona młodzież z Ukrainy (69,3%) i Czech (68,5%) różnice

nie istotne statystycznie, nieco mniej z Białorusi (65%), natomiast mniejsze odsetki wskazała młodzież z Polski (57,9%), i zdecydowanie najmniejszą młodzież ze Słowacji.

Poprawę życia dostrzegała także w możliwościach kupowania większej ilości towarów niż obecnie, co można tłumaczyć nadziejami na poprawę sytuacji ekonomicznej. Dostrzegamy tu duże niekonsekwencje młodzieży z Białorusi, która szacuje te możliwości aż na 72,7%, (młodzież z Ukrainy i Słowacji na 50%, natomiast młodzież polska na 44,0%, a najniżej czeska (32,5%). Polska młodzież wybierając «Inną odpowiedź» (18 %) uważała, że ich siła nabywcza będzie zależała bardziej od nich samych, od tego jakie zdobędą wykształcenie, jak będą się starać, jaką otrzymają pracę.

Natomiast ogólna ocena, że życie w przyszłej Europie będzie lepsze była bardzo niska zaledwie 15% wśród polskiej młodzieży, po 21% wśród młodzieży białoruskiej, ukraińskiej i czeskiej (20,1%. Może zaskakiwać bardzo wysoki odsetek wśród młodzieży słowackiej 63,8%. Natomiast 60% wybrało odpowiedź «raczej tak». Udało się tu uchwycić zależność między poziomem kształcenia a wiarą w lepsze życie. Jest to zależność odwrotnie proporcjonalna (im wyższy poziom kształcenia tym bardziej krytyczna ocena. Natomiast w kwestii rozwoju zawodowego mamy do czynienia z wielkościami wprost proporcjonalnymi (im wyższy poziom i wiek kształcenia tym dostrzega się większe możliwości rozwoju zawodowego). Widocznie posiadana wiedza i doświadczenie życiowe sprawia, że swoje szanse oceniane są jako wyższe [13].

**Tab. 2. Oczekiwania młodzieży związane z integrującą się Europą**

Lp.	Rodzaj oczekiwań	Młodzież							
		polska		czeska		słowacka		ukraińska	
		%	Ranga	%	Ranga	%	Ranga	%	Ranga
1	Być zdrowym	25,5	I	33,5	I	18,3	IV	63,5	I
2	Osiągnąć szczęście w życiu rodzinnym, radość z dzieci	18,2	II	11,3	II	30,1	I	53,3	II
3	Mieć więcej pieniędzy, lepszą sytuację finansową	13,7	III	5,6	VI	12,1	V	23,5	III
4	Osiągnąć sukces zawodowy	11,7	IV	11,3	II	20,1	III	12,6	VI
5	Móc wiele podróżować po świecie	7,4	V	9,8	III	5,3	VI	13,7	V
6	Być bardziej wykształconym, więcej studiować	6,3	VI	7,6	V	25,2	II	16,2	IV

Źródło: *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy (2004)*. Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.). Opole, s. 51–52; 69–70; 110; 124–125.

Młodzież potrafiła sformułować swoje oczekiwania z integrującą się Europą. Daje się zauważyć dużą zbieżność w wyborach młodzieży polskiej i ukraińskiej, zgodność w czterech kategoriach, zgodność z młodzieżą czeską w dwóch kategoriach. Zgodność odpowiedzi młodzieży czeskiej i ukraińskiej w dwóch kategoriach. Brak jakiegokolwiek zgodności odpowiedzi młodzieży słowackiej z odpowiedziami pozostałych grup. Tu warto porównać oczekiwania młodzieży z Opolszczyzny z badaniami przeprowadzonymi w Uniwersytecie Opolskim na temat «*Młodzież Opolszczyzny wobec problemów eurointegracji*» na grupie 192 osób w wieku 18–25 lat, posiadających minimum wykształcenie średnie. Badania miały charakter badań jakościowych [14].

Najważniejsze oczekiwania opolskiej młodzieży w stosunku do UE (2002) dotyczyły: poszerzenia rynku pracy (28,9%), w tym możliwość otrzymania pracy za granicą (8,8%); zwiększenia eksportu i importu myśli naukowej (10,7% (możliwość kształcenia się za granicą (6,7%), poprawy stopy życiowej, wyrównania statusu materialnego obywateli (7,8%); pomocy finansowej ze strony państw Unii (5,7%); zwiększenie poczucia bezpieczeństwa (6,7%), brak wojen 4,6%; zwiększenie troski o prawa człowieka (4,6%)

W świetle uzyskanych wyników młodzież najczęściej obawiała się: bezrobocia (52,3%), agresji i terroryzmu (40,4%), niszczenia środowiska naturalnego (37,8%) oraz AIDS (30,9%), wojny w Europie (28,5%). Młodzież opolską najbardziej niepokoił problem bezrobocia, którego skutki odczuwała szczególnie, bowiem mieszkała na obszarach, w których stopa bezrobocia była wyższa od średniej wojewódzkiej a także od średniej krajowej [13].

Badana w 2002 r. młodzież z Opolszczyzny uznała: 139 osób (72%), że Polska powinna ubiegać się o przyjęcie do EU. Zdecydowanych przeciwników było tylko 9%. 52% badanych uważało, że wstąpienie Polski do UE jest szansą, a 26,2% (51) uważało, że jest to konieczność, a dla 16 badanych (8,3%) wstąpienie stanowiło zagrożenie [13]. Tu warto zaznaczyć, że poglądy młodzieży opolskiej nie różniły się w istotny sposób od poglądów respondentów w badaniach CBOS na kwestię przystąpienia Polski do UE, ani też w motywach poparcia przystąpienia Polski do tego organizmu. Badania CBOS prowadzone w latach 1994–2002 wskazywały na spadające poparcie polskiego społeczeństwa w kwestii przystąpienia Polski do UE. Poparcie to oscylowało od 77% w roku 1994 do 67% w grudniu 2002 roku, równocześnie wzrastał odsetek przeciwników eurointegracji z 6% w 1994 roku do 22% w 2002 [2; 3; 4].

Młodzież miała świadomość, że wejście do UE wymaga od naszego kraju rozwiązania szeregu problemów i spraw w wielu dziedzinach. Za najbardziej istotne uznano: konieczność zmniejszenia bezrobocia (46,8%), postawienie tej kwestii jest wyrazem sytuacji w woj. opolskim, w którym stopa bezrobocia w 2002 r. wynosiła (18,6%) i była wyższa niż średnia krajowa a w niektórych powiatach wynosiła ponad 25% (Nysa 28,7%, Brzeg 27,1%, Namysłów 26,7%) i była o wiele wyższa niż w roku 1995 [7]. Dzisiaj to już historia, Polacy w referendum poparli w wysokim odsetku bo 77,45% chęć przystąpienia do UE, które dało Prezydentowi RP upoważnienie do podpisania traktatu akcesyjnego w imieniu polskiego społeczeństwa, przy czym mieszkańcy Opolszczyzny poparli chęć przystąpienia do UE w 84,88% (najwyższe w kraju). Stąd szereg kwestii podjętych w tym opracowaniu należy już do historii, dowodem refleksji polskiej młodzieży nad naszą drogą do UE [24].

W 2019 roku mija XV rocznica przyjęcia Polski do Unii Europejskiej. Stworzyło to dla Polski możliwości korzystania z głównych założeń UE: przemieszczania się idei, towarów i

ludzi, włączenia się w szerokim zakresie w krąg cywilizacji europejskiej a także ubiegania się o wsparcie finansowe dla krajów odbiegających poziomem rozwoju gospodarczego od krajów UE. Faktem jest, że w okresie przynależności do UE Polska otrzymała z UE 164 mld euro. Korzystanie przez Polskę ze środków unijnych jest różnie kontestowane przez ugrupowania polityczne. Wydaje się, że jest potrzebna i konieczna rzetelna ocena ich wykorzystania w różnych obszarach naszego życia społecznego, zwłaszcza w edukacji.

Co zyskała Polska na przystąpieniu do Wspólnoty Europejskiej? Korzyści te są różnorakie, jedne materialne inne niematerialne, ale bardzo ważne dla społeczeństwa. Do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- Otwarty rynek pracy dla Polaków w UE.
- Otwarty rynek dla polskich towarów w UE.
- Możliwość zamieszkania w innych krajach
- Dostęp do nowych technologii cyfrowych.
- Dopłaty dla rolnictwa.
- Dotacje na inwestycje, remonty i modernizacje.
- Modernizacja sieci drogowej (autostrady, drogi szybkiego ruchu),
- Modernizacja linii kolejowych i unowocześnienie taboru,
- Programy wymiany młodzieży i studentów (Erasmus) – na różnych poziomach
- Współpraca instytucji, organizacji, miejscowości
- Możliwość przemieszczania się po wszystkich krajach UE bez paszportu
- Praktyki zawodowe
- Poznanie kultury i organizacji pracy.

Są również zjawiska negatywne jak np.: odpływ młodych, najbardziej dynamicznych i wykształconych pracowników, braki na rodzimym rynku pracy, zmniejszenie przyrostu naturalnego w Polsce (niż demograficzny w szkołach), stąd złe prognozy demograficzne, zmniejszenie się liczby mieszkańców w Polsce.

### **Województwo opolskie a Unia Europejska**

Województwo opolskie korzystało z dotacji przedakcesyjnych, a więc jeszcze przed przystąpieniem Polski do UE. Środki te miały służyć wyrównaniu poziomu w przyszłych krajach członkowskich. Opolszczyzna otrzymała z funduszy przedakcesyjnych na 447 projektów – 569 mln PLN i funduszy strukturalnych na 1936 projektów – 662,1 mln zł [11].

**Tab. 3. Środki unijne uzyskane przez województwo opolskie w latach 2004-2018 w**

Obszar	Liczba projektów	Wartość projektów	mln PNL
Opole - miasto	634	2 466,63 mln	
Opole powiat	899	1 861,05 mln	
województwo	6805	10 430, 00 mln	



Źródło: «Nowa Trybuna Opolska», Opolskie Wiadomości Regionalne, ISSN 1733–1814, kwiecień 2019, s. 1.

#### **Efekty realizowanych projektów unijnych w województwie opolskim (2004–2018)**

- 531 kilometrów nowych i zmodernizowanych dróg,
- 228 skanalizowanych miejscowości,
- 217 kilometrów ścieżek rowerowych,
- 93 nowe autobusy,
- 188 nowych placów zabaw,
- 1032 przedsiębiorstwa, które otrzymały wsparcie,
- 214 wspartych przedszkoli,
- 509 dofinansowanych szkół [19].

Warto bliżej poznać jak były wykorzystane środki te na edukację. Poniższa tabela pozwala poznać na jakie główne działania skierowano środki w zakresie edukacji i nauki z funduszy strukturalnych.

**Tab. 4. Wykorzystanie funduszy strukturalnych w woj. opolskim 2004–2006 na naukę i edukację (w mln PLN)**

Lp	Program operacyjny	Działanie	Liczba zaakceptowanych wniosków	Wartość dofinansowania zaakceptowanych wniosków
1	ZPORR	1.3.1 Regionalna infrastruktura edukacyjna	3	17,60
2		2.2 Wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez programy stypendialne	54	11,96
3		2.6 Regionalne strategie innowacyjne i transfer wiedzy	8	5,02
4		3.5.1 Lokalna infrastruktura edukacyjna i sportowa	4	5,86
5	SPO WKP	1.4 Wzmocnienie współpracy między strefą badawczo-naukową z gospodarką	2	3,01
6	SPO RZL	1.2 Perspektywy dla młodzieży	26	17,20
		Razem	97	60,65

Źródło: zestawienie własne na podstawie: *Samorząd Województwa Opolskiego, Wykorzystanie wybranych krajowych i europejskich programów pomocowych wdrażanych w województwie opolskim (dane według stanu na 30 czerwca 2006 roku)*, Opole 2006, tab. 11.

Uwaga: ZPORR – Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego, SPO WKP- Sektorowy Program Operacyjny Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw, SPO SPO RZL - Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich.

Edukacja opolska i szkolnictwo wyższe w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Opolskiego i Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki oraz funduszy strukturalnych otrzymały w latach 2004–2015 wsparcie w wysokości łącznej ok. 484,2 mln zł [22]. Stąd uznałem, że warto zapoznać się jak środki unijne wpływają na przekształcenia opolskiej edukacji i jak projekty te integrują i animują działania w środowiskach lokalnych.

### **Założenia badawcze**

Podjęty temat wpisuje się w nurt badań interdyscyplinarnych, jakich oczekuje się od współczesnych badaczy, bowiem analiza wyników badań prowadzona jest nie tylko z perspektywy pedagogicznej, ale także ekonomii społecznej, socjologii edukacji, zarządzania i finansowania system oświaty oraz europejskiej i polskiej polityki oświatowej. Nacisk został położony na kapitał ludzki [1], bowiem potencjał tkwiący w zespołach ludzkich daje gwarancję, poprawnego przygotowania projektu, którego celem jest pozyskanie środków finansowych na realizację zadań edukacyjnych, ich realizację, ewaluację i wykorzystanie pozytywnych rezultatów projektu unijnego jeszcze przez wiele lat po jego zakończeniu.

Badania nad wykorzystaniem środków unijnych prowadzone są przez centralne władze państwowe i oświatowe a także przez ośrodki akademickie. Tu koncentrujemy się na badaniach nad wykorzystaniem środków unijnych prowadzonych w Uniwersytecie Opolskim w obszarze edukacji na przykładzie województwa opolskiego. *Rola projektów unijnych w przekształcaniu środowisk lokalnych na Opolszczyźnie w obszarze edukacji i kultury (2004–2015)* realizowanych w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego w zespole: dr hab., prof. UO Bogdan Cimała, prof. dr hab. Zenon Jasiński, dr hab., prof. UO Edward Nycz wraz ze studentami pedagogiki w roku akademickim 2015/2016. Celem projektu było uchwycenie zmian w sferze materialnej, organizacyjnej, świadomości, potencjału społeczno-kulturowego, jakie dokonały się w środowiskach lokalnych na Opolszczyźnie w konsekwencji wykorzystania środków unijnych w zakresie edukacji i kultury (2004–2015).

Badania były prowadzone w dwóch etapach: etap I miał charakter badań studyjnych, na tym etapie zostały zgromadzone informacje o wszystkich projektach realizowanych w gminach w latach 2004–2015.

Do drugiego etapu wybrano do dalszych badań po 4-5 projektów z każdej gminy, na które były przeznaczone największe środki, wśród wybranych projektów (2 projekty powinny dotyczyć edukacji, 2 kultury, w tym 1 związany z kulturą fizyczną).

Informacje o projektach zostały zebrane w gminach lub instytucjach, które realizowały projekty. Zebrane informacje były wypełniane w wersji elektronicznej i wysłane na specjalnie stworzoną platformę «Projekty unijne INP», przygotowaną przez kolegów z Instytutu Matematyki. Przygotowano dwa narzędzia badawcze w ramach zajęć proseminaryjnych pod kierunkiem Autora. Była to *karta projektu*. Zgromadzono w niej informacje z wniosku projektowego i sprawozdania końcowego z realizacji projektu oraz kwestionariusza wywiadu z kierownikiem lub koordynatorem projektu, w którym skupiono się na opiniach o projekcie, uwarunkowaniach jego realizacji oraz osiągniętych efektach, zwłaszcza w kontekście pedagogicznym. Zgromadzono łącznie informację o 473 projektach, w tym 353 z województwa opolskiego, dotyczących edukacji, kultury i kultury fizycznej, które były realizowane w gminach.

Zależało nam na poznaniu opinii kierowników projektu, jako osób najbardziej zorientowanych w celach i zadaniach projektu. Szczególnie interesowało nas to, co stanowiło o nowości i innowacyjności projektu, a także uzyskanie odpowiedzi na szereg pytań, w tym: w jakim zakresie realizacja projektu przyczyniła się do lepszej realizacji zadań statutowych placówki, jakości świadczonych usług, poprawy wizerunku i poszerzenia oferty? Jak zmieniła się baza placówek i jak jest ona nadal wykorzystywana? Ważne było dla nas również to, kto był pomysłodawcą projektu i kto opracowywał wnioski? A także jaki był stosunek otoczenia do kierownika projektu. Zebrano łącznie 273 wywiady z kierownikami projektów.

Nie zakładano przeprowadzenia wywiadów ze wszystkimi kierownikami, gdyż chodziło o uchwycenie problemów związanych z kierowaniem projektami a nie ich rozmiarami.

Drugim narzędziem był *questionariusz wywiadu z kierownikiem* lub koordynatorem projektu, w którym skupiono się na opiniach o projekcie, uwarunkowaniach jego realizacji oraz osiągniętych efektach, zwłaszcza w kontekście pedagogicznym. Zależało nam na poznaniu opinii kierowników projektu, jako osób najbardziej zorientowanych w celach i zadaniach projektu. Szczególnie interesowało nas to, co stanowiło o nowości i innowacyjności projektu, jakości świadczonych usług, poprawie wizerunku placówki, poszerzeniu oferty, uzyskanych efektach miękkich i twardych dzięki realizacji projektu, jak zmieniła się baza placówek i jak jest ona nadal wykorzystywana? Ważne było dla nas również to, jaki był stosunek otoczenia do kierownika projektu, oraz jakich kompetencji nabyli uczestnicy. Zebrano łącznie 273 wywiady z kierownikami projektów. Nie zakładano przeprowadzenia wywiadów ze wszystkimi kierownikami, gdyż w praktyce nie było to w pełni możliwe.

Tu koncentruję się na 103 wybranych projektach dotyczących edukacji (kryterium doboru stanowił zakres zadań, jego ocena w środowisku oraz nakłady).

Liczby projektów jakie podejmowano w gminach nie można wiązać bezpośrednio z aktywnością gmin czy placówek oświatowych. Należy uwzględnić zamożność gmin, strategię ich rozwoju, liczbę placówek oświatowych, ich stan organizacyjny, bazę oraz potrzeby. Koncentrowano się na efektach, aby wskazać na udział w projektach jako możliwości unowocześnienia procesu dydaktycznego i wychowawczego w placówkach oświatowych.

Gminy realizowały o wiele więcej projektów, były one finansowane nie tylko ze środków unijnych, ale także ze środków własnych. W jednych gminach było więcej projektów realizowanych w przedszkolach w innych więcej w szkołach. Ma to związek z tym na co były przeznaczane środki w okresie przedakcesyjnym.

Z wywiadów przeprowadzanych z kierownikami projektów wynika, że to jaki realizowano projekt było uzależnione od tego, z jakiego programu i priorytetu czy działania można było otrzymać środki i na co mogły one być przeznaczone. W drugiej kolejności zależało to od potrzeb środowiska, których nie można było zaspokoić ze względu na brak pieniędzy w budżecie gminnym.

Łącznie w gminach na Opolszczyźnie w latach 2007-2013 zrealizowano 364 projekty w obszarze edukacji. Do analizy wybrano 103 (28,3%) projekty z gmin (do których oprócz karty projektu załączony został wywiad z kierownikiem projektu). Wybrane do analizy projekty były realizowane w: 19 przedszkolach, 42 szkołach podstawowych, 14 gimnazjach,

8 zespołach gminnych (przedszkola+ szkoła podstawowa + gimnazjum), 20 w szkołach ponadgimnazjalnych [16].

Na przyznawane przez Unię Europejską środki pieniężne należy patrzeć nie tylko z ekonomicznego punktu widzenia, ale także z perspektywy kontaktów z wiedzą i kompetencjami organizatorów edukacji w innych krajach, stosowanymi metodami i środkami w rozwiązywaniu problemów, poszukiwaniu nowych, twórczych i innowacyjnych rozwiązań, uczenia się współpracy z otoczeniem, umiejętności pozyskiwania środków, praktycznej «sztuki» przygotowania wniosków projektowych, integrowania środowiska (nauczycieli, uczniów, rodziców, mieszkańców gmin). Umiejętności pozyskiwania środków).

**Tab. 5. Korzyści wyniesione przez placówki oświatowe na Opolszczyźnie uczestniczące w projektach**

	Główna korzyść wyniesiona z realizacji projektu	Liczba	%
1	Poprawa bazy dydaktycznej w szkołach	21	20,4
2	Polepszenie oferty edukacyjnej i wizerunku szkoły	16	15,53
3	Poprawa wyników w nauce i wzrost motywacji	15	14,56
4	Dodatkowe zajęcia wyrównawcze	14	13,60
5	Poszerzenie ofert zajęć pozalekcyjnych	12	11,65
6	Poszerzenie oferty przedszkoli i poprawa jakości usług	7	6,80
7	Zwiększenie pomocy pedagogiczno-psychologicznej	6	5,82
8	Wyjazdy, wycieczki	4	3,88
9	Nowe metody nauczania, doskonalenia nauczycieli	4	3,88
10	Poprawa wyposażenia przedszkoli	2	1,94
11	Integracja środowiska i współpraca z rodzicami	2	1,94
	Razem projektów	103	100

Źródło: Jasiński, Z. (2017). *Wykorzystanie środków unijnych w obszarze edukacji w województwie opolskim w latach 2004–2015. Wybrane problemy*. [w:] *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, (red.) Jan Grzesiak. Kalisz-Konin.

Ważne jest też jak realizacja projektów wpływa na podniesienie jakości świadczonych usług przez placówki oświatowe, na wyniki osiągane przez uczniów, tworzony klimat do nauki i budowanie pozytywnego wizerunku szkoły. Wbrew pozorom nabyte «efekty miękkie» realizacji projektu są tu szczególnie ważne.

To jednak od nas samych zależy na co je wykorzystamy i jak je spożytkujemy.

#### **Stosunek kierowników do realizowanego projektu**

Intencją projektów unijnych jest wsparcie różnych form aktywności środowiska edukacyjnego, mają one za zadanie wyzwolenie innowacyjności, pomysłowości, działania w zespole, integrowania całej społeczności wokół podejmowanych zadań, budowania wizerunku instytucji. Zarówno uczniowie jak i nauczyciele oraz kierownicy projektów nabyli wiele kompetencji. Optymistyczne jest to, że prawie 80% kierowników projektów na poczucie satysfakcji i dumy, chociaż realizacja projektu wymagała od nich wielkiego wysiłku.

Z badanej grupy kierowników projektów unijnych jakie były realizowane w przedszkolach i szkołach 74 (71,8%) ma poczucie satysfakcji, zadowolenia i dumy z kierowania projektem, dla 13 (12,6%) z nich projekt był dowodem kreatywności i

aktywności, 27 (26,2%) z nich wyraża gotowość podjęcia się kierowania następnym projektem, 4 (3,8%) kierowników podniosło kwestię biurokracji, zbyt dużej i obszernej dokumentacji [16]. Dla niektórych projekt stworzył okazję do zaistnienia w środowisku i zaprezentowania swoich kompetencji

*«Projekty są potrzebne, jednak wymagania związane ze sprawozdawczością oraz pisanie wniosków o dofinansowanie jest nadmierne zbiurokratyzowane i pochłania zbyt wiele czasu».*

Jest bardzo optymistyczne, że tylko jeden z kierowników projektu – nauczycielka skarżyła się na brak pomocy ze strony dyrekcji szkoły. Natomiast pozostali twierdzili że spotkali się z pomocą środowiska.

Stąd wypowiedzi wiele wypowiedzi kierowników projektu ma brzmienie optymistyczne:

*«Czasami przez natłok zadań jestem zmęczona, ale pozytywne efekty projektu w pełni mi to wynagradzają».*

*«Cała sztuka polega na tym, żeby wszyscy pracujący na rzecz dzieci potrafili odkryć tę wyjątkowość i odpowiednio do niej dostosować wszelkie swoje działania».*

*«Dzięki realizacji projektu poznałem 6 krajów UE»*

*«Nauczyłam się kierować projektem, zaplanować działania, negocjować z partnerami i dokumentować swoją pracę».*

«Środki unijne, po które sięgnięto zbliżyły nasze szkolnictwo do Europy i nie chodzi tu tylko o wymiar materialny. O wiele ważniejszy jest wymiar mentalny. Szkoły, instytucje musiały się poddać zewnętrznej ocenie swoich programów, złożonym procedurom, często wydającym się jako zbędne, technokratyczne, w rezultacie wymagające na każdym etapie realizacji projektu pełnej kontroli celów, środków i efektów. Nabyte kompetencje przez nauczycieli, władze oświatowe są czymś niezwykle ważnym dla funkcjonowania systemu oświaty, są elementem kapitału ludzkiego. Udział w realizacji projektów uświadomił wielu nauczycielom i decydentom oświatowym, że można myśleć o szkole inaczej, o instytucji, którą może być lubiana przez dzieci i młodzież, instytucji, która może być atrakcyjna i spełniać lepiej swoją misję» [16].

Na podstawie analizy konkretnych projektów można stwierdzić, że środki unijne zostały dobrze wykorzystane, dzięki nim powstały nowe obiekty dydaktyczne, pracownie, szkoły zostały wyposażone w komputery, ze środków tych tworzono sieć internetową, nie można też zapomnieć o grupie corocznych stypendystów Marszałka UMWO, o programach wymiany młodzieży, o praktykach zagranicznych uczniów Zasadniczych Szkół Zawodowych.

Realizacja projektów przyczyniła się do uzyskania «efektów miękkich» w postaci lepiej świadczonych usług przez placówki oświatowe, silniejszego motywowania uczniów do osiągania lepszych wyników w nauce, większej aktywności, tworzyły lepszy klimat do nauki. Wbrew pozorom nabyte «efekty miękkie» realizacji projektu są tu szczególnie ważne.

Poprzez udział nauczycieli w projektach udało się zaktywizować i ożywić szkoły w poszukiwaniu nowych, ciekawszych, bardziej atrakcyjnych środków przekazu wiedzy, otworzyć szkołę na zewnątrz. Tak stało się np. za sprawą największego projektu edukacyjnego realizowanego przez Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu pod nazwą «Fascynujący świat nauki i technologii», który obejmował ponad 56 tys. uczniów

szkół podstawowych w województwie opolskim (jego koszt wynosił 33 mln zł), ale takie zachowania uchwycono także przy wielu mniejszych projektach.

Ruch innowacyjny, jaki powstał wokół projektu, jest edukacyjną wartością dodaną w naszym regionie, którego nie można zaprzepaścić. Świadomość tego faktu mają sami nauczyciele uczestniczący w projekcie i ich liderzy. Takiego ożywienia pedagogicznego w szkołach na Opolszczyźnie nie mieliśmy od czasów niezwykle wartościowych eksperymentów prowadzonych tu przez wybitnych pedagogów Jana Konopnickiego czy Edwarda Fleminga w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. [6].

Głównym celem projektu była aktywizacja uczniów w procesie kształcenia i rozwijanie zainteresowań uczniów nauką oraz technologią. Szkoły skoncentrowały swój wysiłek na dostosowaniu programów nauczania do możliwości uczniów i wzbogaceniu oferty dydaktyczno-wychowawczej a w szczególności zajęć pozalekcyjnych.

Autorzy Projektu poprzez organizację eksperymentu naturalnego, którego czynnikami eksperymentalnymi były zintensyfikowane zajęcia pozalekcyjne w szkołach, zajęciach w Uniwersytecie Opolskim, w opolskich instytucjach kultury (Teatrze im. Jana Kochanowskiego, Teatrze Lalki i Aktora im. Alojzego Smolki, w Muzeum Śląska Opolskiego, Filharmonii Opolskiej), pracowniach specjalistycznych «Zaczarowanego świata»), zajęcia w gospodarstwach edukacyjnych (dla uczniów z miast) potrafiły wpłynąć na zwiększone zainteresowanie młodzieży zagadnieniami humanistycznymi i zagadnieniami matematyczno-przyrodniczymi oraz doprowadzić do podniesienia wyników nauczania całych klas i całych szkół [6].

Zrozumiałe jest, że większe projekty wymagają dobrej organizacji, współpracy, wzajemnego zrozumienia, większego wysiłku, ale też stwarzają więcej możliwości do konsolidacji zespołów.

Projekty ujawniają często nowych liderów, którzy dotychczas nie mieli okazji do wykazania się swoimi umiejętnościami.

Zarówno szkoły jak i nauczycieli przygotowano odpowiednio do realizacji projektu. Zostały przygotowane dwie publikacje dla nauczycieli, o charakterze metodycznym, zorganizowano konferencje dla dyrektorów szkół i nauczycieli, poświęcone ważnym zagadnieniom metodycznym i pedagogicznym w pracy szkoły. Szkoły zostały wyposażone w unikatowe programy komputerowe, przygotowano samodzielną stronę internetową projektu oraz podręcznik na platformie cyfrowej dla nauczycieli, wyjaśniający zasady badań, określający badane kompetencje w poszczególnych klasach

### **Podsumowanie**

Badania nad realizacją projektów unijnych potwierdziły postawioną tezę, że mogą one aktywizować środowisko szkolne, wszystkich jego pracowników wokół realizacji projektu. Realizowane projekty zobowiązują realizatorów do szerokiej informacji o projekcie, jego celach, formach realizacji, zdaniach i efektach. W ten sposób przyczyniają się do budowania wizerunku placówki.

Chęć uzyskania jak najlepszych efektów mobilizuje całe zespoły nauczycielskie, a bardzo często rodziców i środowisko lokalne. Buduje w pracownikach poczucie odpowiedzialności za losy swojej placówki. Udział w realizacji projektów stwarza warunki do poznawania środowiska, nawiązane kontakty mogą procentować w dalszej pracy szkoły, zwłaszcza z jednostkami samorządu terytorialnego i organizacjami pozarządowymi.

Poczucie dumy z realizacji ważnego zadania staje się czynnikiem sprawczym i czynnikiem motywacji do podejmowania dalszych zadań.

Udział w realizacji projektów wymaga inicjatywy, znajomości zasad finansowania, co przydaje się w codziennym życiu. Wykorzystanie techniki cyfrowej pozwala na lepsze jej wykorzystanie w pracy. Szczególną rolę w animacji i integracji odgrywa wymiana młodzieży i pracowników. Stwarza ona szansę zdobycia doświadczeń, które mogą być przydatne w pracy na co dzień.

## LITERATURA

1. Adamski, W. (1998). *Interes narodowy w procesach zmiany systemowej i integracji europejskiej*, «Kultura i Społeczeństwo» 1998 nr 1.
2. Badania Centrum Badania Opinii Społecznej (1999). *Raport nr 108*.
3. Badania Centrum Badania Opinii Społecznej (2000). *Raport nr 137*.
4. Badania Centrum Badania Opinii Społecznej (2001). *Raport nr 130, 133, 155*.
5. Bokszański, Z. (1999). *Tożsamość narodowa w perspektywie transformacji*. W: J. Mucha (red.), *Społeczeństwo polskie w perspektywie członkostwa w Unii Europejskiej*. Warszawa.
6. Bonikowski, Z., Jasiński, A., Jasiński, Z., Nycz, E., Skrzypek, E. (2015). *Wojewódzki raport z badań przesiewowych uczniów szkół podstawowych województwa opolskiego (realizowanych w RCRE w ramach projektu «Fascynujący świat nauki i technologii»)*. Opole.
7. Dane Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Opolu na dzień 31 I 2002.
8. Kosłowski, P. (red.). (1994). *Europa jutra*. Lublin.
9. Falkowska, M. (2001). *Społeczne poparcie dla integracji z Unią Europejską*, Komunikat CBOS nr 137.
10. Grabowska, M., Kosela, K., Szawiel T. (1998). *Europejska tożsamość Polaków w perspektywie zjednoczenia z UE*. Warszawa.
11. Wpływ środków unijnych na rozwój edukacji w regionie Opolskim. <http://archiwum.opolskie.pl/V.14.1>. (odczyt z 10 V 2016).
12. Jasiński, Z. (1995). *Model obywatela Europy w świadomości nauczycieli*. W: Prace Naukowe WSP w Częstochowie *Seria Pedagogika 1995*, z. VI.
13. Jasiński, Z. (2003). *Młodzież wobec wartości i integracji Europy*. W: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. T. Lewowicki, E. Mazur, A. Gajdzica (red.) Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie. WSP ZNP w Warszawie. Cieszyn-Warszawa.
14. Jasiński, Z. (2003). *Nadanie polskiej szkole europejskiego wymiaru wyrazem troski o przyszłe pokolenia*. W: *Colloquium Opole. Rola Europy w światowych procesach kooperacji i konfrontacji*. S. Sent, A. Trzcielińska-Polus (red.). Opole.
15. Jasiński, Z. (2004). *Plany i zamierzenia życiowe młodzieży polskiej z pogranicza polsko-czeskiego*. W: *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.). Opole.
16. Jasiński, Z. (2017). *Wykorzystanie środków unijnych w obszarze edukacji w województwie opolskim w latach 2004–2015. Wybrane problemy*. W: J. Grzesiak (red.), *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, Kalisz-Konin.

17. Kulińska, L. (2000). *Euroceptyzm. Zagrożenia dla integracji Polski z Unią Europejską ze strony ugrupowań głoszących hasła skrajnie narodowe* W: *Wokół problematyki integracji Europejskiej*, S. Bielański i T. Biernat (red.). Toruń.

18. Nikitorowicz, J. (2004). *Idea zjednoczonej Europy, plany i aspiracje życiowe młodzieży na pograniczu wschodnim*. W: *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.). Opole.

19. «Nowa Trybuna Opolska» (2019). *Opolskie Wiadomości Regionalne*, ISSN 1733-1814, kwiecień 2019.

20. Paterek, W. (2000). *Zagrożenia dla procesów integracji w Europie*. W: *Wokół problematyki integracji Europejskiej* red. S. Bielański i T. Berna Adam Marszałek. Toruń.

21. Strzeszewski, M. (2003) *Motywy poparcia lub odrzucenia integracji*. Biuletyn CBOS nr BS/4/2003. Warszawa.

22. Wpływ środków unijnych na rozwój edukacji w regionie Opolskim zob. <http://archiwum.opolskie V.14.1.> (odczyt z 10 V 2015).

23. Wyniki badań realizowanych w ramach projektu Komitetu Badań Naukowych nr 1 H01F 028 08 «Poczucie tożsamości narodowej i plany życiowe mieszkańców pograniczy» (kierownik projektu prof. dr hab. Zenon Jasiński) zostały opublikowane w trzech pracach zbiorowych [*Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. (1997). Jasiński, Z., Kozłowska, A. (red). Opole; *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy* (1998), Jasiński, Z. Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. (red.). Opole; *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy* (2004). Jasiński, Z., Lewowicki, T., Nikitorowicz J. (red.), Opole] oraz szeregu artykułów.

24. Wyniki referendum unijnego z 2003 r. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Referendum\\_w\\_Polsce\\_w\\_2003\\_roku](https://pl.wikipedia.org/wiki/Referendum_w_Polsce_w_2003_roku) (odczyt z 15 V 2019).

25. Ziemer, K. (2002). *Jedność Europy – mity i realia polityczne*. W: *Pytania o duszę Europy*. Wydawnictwo «Więź».



## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У БАГАТОДІТНІЙ СІМ'І**

Сучасний демографічний стан в Україні викликає занепокоєння і спонукає державу й суспільство змінити існуючу негативну (демографічну, репродуктивну, соціальну) ситуацію. Тому на перший план виходить вивчення проблем сімей, в яких відбувається духовне, фізичне, суспільне, національне, етнічне відтворення населення. Серед них особливу увагу привертає багатодітна сім'я як джерело розбудови української держави, яка своїм існуванням реалізує як репродуктивну, так і інші функції, що, окрім біологічного отримує ще й соціальне значення [4]. У зв'язку з цим особливу увагу дослідників привертає вивчення значення багатодітної сім'ї в соціальному становленні особистості, що пов'язане з вирішенням демографічної проблеми в нашій країні та створенням необхідних умов для розвитку дитини.

Разом з тим багатодітні сім'ї залишаються найбільш уразливими в сучасних соціально-економічних умовах. За інформацією із областей, станом на 01.02.2018 в Україні всього проживає 333187 багатодітних сімей (більше, ніж у 2017 році на 2%), де виховується 1151280 дітей (більше, ніж у 2017 році на 3,5%). Найбільша кількість багатодітних сімей проживає у Львівській області – 28669 сімей, де виховується 94441 дітей; Рівненській області – 26285 сімей, де виховується 99361 дітей; Одеській області – 23703 сімей, де виховується 82114 дітей; Закарпатській області – 21097 сімей, де виховується 75150 дітей [8]. З них, мають трьох дітей – 298 тис. сімей, чотирьох – 64 тис. сімей, п'ятьох і більше – 34 тис. сімей. В Україні 40% сімей з двома дітьми живуть за межею бідності, а з трьома і більше дітьми за межею бідності живуть близько 60% сімей [7]. У Чернігівській області проживає 6874 багатодітні сім'ї, в яких виховується 23205 дітей [5].

Багатодітна сім'я – це сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебуває у зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя, або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом з трьома і більше дітьми та самостійно їх виховує. До складу багатодітної сім'ї включаються також діти, які навчаються за денною формою навчання у загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах, – до закінчення навчальних закладів, але не довше ніж до досягнення ними 23 років. Слід зауважити, що ще 50–70 років тому багатодітними вважалися сім'ї, де виховувалося 5 і більше дітей.

До пріоритетних проблем багатодітної сім'ї, які мають бути негайно вирішені, відносяться: можливості матеріального утримання дітей, здатність забезпечити їм здоров'я та належне виховання і розвиток. Ці проблеми дають підстави віднести багатодітну сім'ю до соціально вразливих категорій сімей, яка в такій ситуації потребує соціально-педагогічної підтримки і допомоги.

Зниження рівня доходів значної частини населення, невпевненість у майбутньому, зростання соціальних загроз, погіршення стану навколишнього середовища, недоступність якісного медичного обслуговування, втрата традицій багатодітності – всі ці фактори обумовлюють кризу інституту сім'ї в нашому суспільстві. Упровадження

економічних заходів підтримки багатодітності є одним з першочергових завдань держави. Не менш важливим є зміна негативного іміджу багатодітної сім'ї, відмова від сприйняття у суспільстві багатодітності як «негараздів» та «малозабезпеченості». Існує потреба в поширенні у громадській свідомості розуміння важливості й цінності багатодітної сім'ї.

Питання сім'ї як складного соціального явища розглядають різні науки, які вивчають особливі сторони її функціонування та гармонійного розвитку (психологія, етнографія, сімейне право, демографія, медицина, соціальна педагогіка та інші.). Сім'я визначена як соціальний інститут, що характеризується спільною формою взаємин між людьми, в межах якого здійснюється основна частина їхньої життєдіяльності. Це провідний чинник соціалізації особистості, оскільки вона є персональним середовищем її життя та розвитку [2]. Тому внутрішньосімейна взаємодія, різноманітні проблеми та позитивні характеристики сімей, зокрема, багатодітних, були і залишаються предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів тощо. Так, дослідженням сім'ї, її складу, структури, виховного потенціалу, характеру взаємовідносин займалися вітчизняні та зарубіжні науковці: Т. Алексєєнко, Е. Берн, Дж. Боулбі, А. Варга, В. Васютинський, Е. Ейдеміллер, В. Заслуженюк, С. Ковальов, В. Костів, Т. Кулікова, О. Пенькова, М. Постовий, В. Семиченко, А. Співаковська, Т. Титаренко, І. Трубавіна, Г. Хоментаускас та ін.

У багатьох дослідженнях зазначається, що кожна багатодітна сім'я має проблеми різноманітного характеру. А для того, щоб становище багатодітних сімей покращувалося, необхідно застосовувати та запроваджувати ефективні засоби соціального захисту, надавати медичну, психологічну, соціально-педагогічну підтримку і допомогу батькам у вихованні дітей. Тому вивчення виховних особливостей багатодітної сім'ї, створення ефективних соціально-педагогічних умов виховання дітей у багатодітному середовищі є актуальним.

Сучасна соціально-педагогічна та психологічна діагностика сім'ї базується на цілій низці теорій, у числі яких можна назвати теорію комунікацій Г. Бейтсона, сімейну терапію С. Менухіна, теорію об'єктивних зв'язків Дж. Фрамо, гуманістичну сімейну терапію К. Роджерса і В. Сатір, системну сімейну психотерапію М. Палацоллі, Ж. Ф. Чекіна, Г. Прата та Л. Босколо, позитивну сімейну терапію Н. Пезешкіана, сімейну онтотерапію А. Менегетті та ін. У контексті теми нашого дослідження слід також врахувати зону професійної компетенції соціального педагога у діагностиці сім'ї і сімейного виховання. Вона пов'язана з тією діяльністю, яку буде проводити соціальний педагог з сім'єю щодо поліпшення умов виховання дітей. Цим обумовлюється система такої роботи, її напрями, методи і форми. Теоретичним підґрунтям діагностування сім'ї для соціального педагога є також загальна схема діагностичного процесу у роботі з сім'єю (за Р. В. Овчаровою), яка, на нашу думку, може бути використана і для вивчення багатодітної сім'ї. Сутність її полягає в наступному: організовуючи діагностичний процес, соціальний педагог повинен виходити з принципу розумної достатності. Не треба розширювати діагностику, якщо до цього немає необхідних показників. Нове дослідження може бути проведено тільки на основі аналізу попередньої діагностичної інформації. Із усієї кількості методик, які існують для здійснення діагностичного процесу з сім'єю, треба починати з первинної діагностики –

скарг батьків на дітей, і в подальшому, вивчивши обґрунтованість цих скарг, вивчати причини виявлених порушень, проблем, помилок. У ході первинної діагностики, яка є не довготривалою, соціальний педагог виявляє суб'єкти і об'єкти допомоги. Крім того, він повинен розібратися у змісті скарг, звертань, прохань батьків, які можуть бути обґрунтованими, частково обґрунтованими або необґрунтованими. Від цього залежить характер діагностичних процедур (вивчити особистість дитини чи батьків, дослідити ставлення до дитини чи взаємостосунки батьків, тощо) [10, 475–476]. Дуже важливим є саме спілкування, спостереження за поведінкою батьків, які можуть дати соціальному педагогу досить об'єктивну інформацію про сім'ю. Важливо також дізнатися про те, як самі батьки розуміють проблему, з якою вони звертаються, чи правильно бачать її причини і якої допомоги чекають від спеціаліста. Різні детермінанти звертань батьків визначають той чи інший вид допомоги і участі соціального педагога в цьому процесі.

Існують різні методи діагностики сім'ї, сімейних стосунків, внутрішньої взаємодії, соціальних, психологічних та педагогічних проблем. Як правило, методи діагностики можуть слугувати і методами роботи з сім'єю. Серед таких методів розрізняють: сімейну реконструкцію, генограму, сімейну розстановку, образи-спогади, сімейну скульптуру та сімейну хореографію, психодраматичне переживання ситуації, метафоричний вираз сім'ї, системно-структурну розстановку тощо. Наприклад, визначення сімейної ситуації з урахуванням етапу розвитку сім'ї, її структури, типу дає змогу: визначити соціально-педагогічні умови; встановити індивідуально-психологічні особливості членів сім'ї; спрогнозувати розвиток сім'ї (розгортання конфлікту, поглиблення проблем тощо); визначити мету і завдання соціально-педагогічної допомоги багатодітній сім'ї; виявити причини сімейних проблем і за яких умов можна їх розв'язати; визначити можливості членів сім'ї щодо покращення сімейних стосунків (ресурси сім'ї, її соціальний та виховний потенціал) та ін.

Також застосовують наступні методи вивчення характеристик сім'ї, кола її основних соціально-педагогічних проблем: документування (вивчення документальних даних про дитину і сім'ю, стан їх здоров'я, психологічні та соціально-педагогічні характеристики); метод опосередкованого вивчення сім'ї (увага зосереджується на дітях, їх поведінці, характері, стосунках з батьками та іншими членами сім'ї тощо); метод спостереження і прямого вивчення сім'ї (конкретне вивчення сімейної атмосфери у сім'ї, взаємостосунків між батьками і дітьми; обґрунтування методів педагогічного впливу на батьків); метод ретроспективного аналізу біографій; метод незакінчених речень; спостереження, відвідування родини, опитування, анкетування, індивідуальні співбесіди, проєктивні методики (кінетичні малюнок сім'ї); тестування та ін. Крім виявлення загального стану сімейної атмосфери, необхідно мати дані, що стосуються характеру виховного впливу батьків на дітей: ставлення батьків до дітей; що саме є основним предметом турботи батьків; на основі яких знань виховуються діти; рівень психолого-педагогічних знань і практичних умінь батьків тощо [10, 460–475]. Усі зазначені методи допоможуть соціальним педагогам отримати узагальнені дані про соціально-економічні умови функціонування, атмосферу, характер сімейного виховання і взаємостосунків у кожній конкретній багатодітній родині, особливості соціально-педагогічних проблем та шляхи їх вирішення. Таким чином, результати дослідження дають змогу з'ясувати соціально-педагогічні умови

виховання дітей у багатодітних родинах, і відповідно, визначити зміст і напрямки соціально-педагогічної роботи по їхній оптимізації.

Аналіз наукової літератури, результати власного наукового дослідження дають нам підстави виокремити ряд соціально-педагогічних умов виховання дітей у багатодітній сім'ї. Серед них найважливішими ми вважаємо наступні: соціально-економічне забезпечення функціонування багатодітної сім'ї; підвищення педагогічної культури батьків; педагогічна взаємодія всіх учасників виховного процесу.

Розглянемо першу соціально-педагогічну умову виховання дітей у багатодітній сім'ї – соціально-економічне забезпечення функціонування багатодітної сім'ї та механізм її реалізації на практиці. Зазначимо, що основою цього процесу є матеріальне забезпечення життєдіяльності багатодітної сім'ї, що виступає засобом профілактики або подолання сімейного неблагополуччя.

У цьому аспекті багатодітні сім'ї відносяться до сімей «групи ризику». Як правило, ці сім'ї є економічно неблагополучними, особливо в тих випадках, коли батьки (один чи обоє) непрацездатні чи безробітні, відсутній один із батьків, низька заробітна плата батьків, у сім'ї є фізично чи психічно хворі діти, лікування яких потребує фінансових витрат тощо. Частіше всього такі сім'ї мають погані матеріально-житлові умови. Щоб підтвердити вище зазначене, більш докладніше аналізуємо матеріальне становища багатодітних сімей. Так, показники доходів і витрат багатодітних сімей кардинально відрізняються від середньоукраїнських як за розміром, так і за структурою. На одну особу в багатодітних родинах припадає і за доходами, і за витратами на 1/3 менше коштів, ніж у середньому по країні.

Структура доходів багатодітних сімей має свою чітко виражену специфіку. Так, грошові доходи в сукупному доході багатодітних сімей становлять менше 55% проти 71% загалом по Україні. Це певним чином може пояснюватися проживанням багатодітних сімей переважно в сільській місцевості, де значну частку сукупного доходу становлять натуральні надходження з присадибної ділянки. Справді, частка вартості спожитої продукції з особистого підсобного господарства в сукупному доході багатодітних сімей становить 32,5% проти 18,4% по країні в цілому.

Крім того, пільги, субсидії та допомоги в доході багатодітних сімей мають більше значення, ніж в інших домогосподарствах. Якщо в середньому по всьому населенню вони становлять 5,8% сукупного доходу, то в сім'ях з трьома і більше дітьми цей показник наближається до 10%.

Слід зазначити, що в сукупному доході багатодітної родини помітно меншу частку, ніж по країні в цілому, становить оплата праці – відповідно, 27% проти 37,6%; пенсії – 8,1% проти 17,5% та доходи від підприємницької діяльності – 1,7% проти 2,5%. І навпаки, помітно більший вплив на сукупні доходи багатодітних сімей мають доходи від продажу с/г продукції – 7,5% проти 4,7% по Україні [14, 78–82].

Таким чином, сукупні доходи багатодітних домогосподарств формуються за іншими принципами і основною їхньою ознакою є перевищення в структурі доходу частки надходження від присадибної ділянки, а також зниження частки надходжень у формі заробітної плати.

Структура сукупних витрат багатодітної родини здебільшого повторює тенденції, характерні для всього населення країни. Так, у структурі сукупних витрат багатодітних

сімей, як і всього населення, найбільшу частку становлять витрати на харчування, понад 78% усіх своїх ресурсів (на 10% більше, ніж по країні в цілому).

Багато дітей із багатодітних сімей не відвідують дошкільних закладів. Важко також розв'язувати і проблеми відпочинку цих дітей внаслідок того, що сім'я не в змозі оплатити й путівки, й заняття в різноманітних гуртках і секціях. Можна сказати, що тут є і своя моральна проблема. У результаті змін, що відбуваються в суспільстві, змінюється ставлення до багатодітних сімей, оскільки вони позбавляються багатьох пільг, які мали раніше. У такій ситуації багатодітна сім'я потребує до себе уваги й допомоги з боку держави. Такі сім'ї більшою мірою, ніж інші, мають потребу в медичному обслуговуванні, їм необхідна допомога в працевлаштуванні батьків, наданні старшим дітям можливості легально заробляти гроші, в організації їх літнього відпочинку. А батьки із таких сімей потребують спеціальних консультацій щодо організації малого бізнесу, підвищення кваліфікації, отримання вищої освіти тощо.

Особливого значення для багатодітних сімей набуває вирішення проблем влаштування матері на роботу. Адже в сучасних умовах чимало багатодітних сімей розв'язують свої матеріально-економічні проблеми так: чоловік повністю бере на себе забезпечення сім'ї, вважаючи, що жінка повинна займатися веденням домашнього господарства, і від того буде більше користі, ніж від тих незначних грошей, які вона заробить. Проте, як свідчать дослідження, заняття матері професійною діяльністю позитивно позначається на вихованні дітей, на їх інтелектуальному розвитку, оскільки в матері з'являється більше знань і соціального досвіду, вона швидше знаходить контакт із дітьми, усуває сімейні конфлікти. У зв'язку з цим, таким сім'ям необхідно допомогти у працевлаштуванні чоловіків, дітям дати можливість додаткового заробітку, а матері – працювати неповний день за плинним графіком тощо.

Одним з механізмів реалізації соціально-економічного забезпечення життєдіяльності багатодітної сім'ї є нормативно – правова база, яка уможливорює соціальну та економічну підтримку цих родин як на державному рівні, так і з боку територіальних громад, органів місцевого самоврядування тощо. До неї відносимо Закони України, нормативно-правові акти органів виконавчої влади, різноманітні проекти та програми соціального захисту та підтримки сімей, у тому числі, багатодітних. Найважливішими з них слід зазначити такі: Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» від 21 листопада 1992 р. № 2811-XII, «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» від 1 червня 2000 р. № 1768-III, «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. № 966-IV, «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» від 5 жовтня 2000 р. № 2017-III, «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р. № 2402-III, Указ Президента України від 30 грудня 2000 р. № 1396/2000, «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних родин і неповних сімей», Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 13.08.2008 р. № 3337 «Про єдиний облік багатодітних сімей в Україні» Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань соціального захисту багатодітних сімей» від 19.05.2009 р. № 1343/VI; Постанова КМУ «Деякі питання виготовлення і видачі посвідчень батьків та дитини з багатодітної сім'ї» від 02.03.2010 р. № 209; Постанова КМУ «Питання виготовлення і видачі посвідчень батьків та дитини з багатодітної сім'ї» від 02.06.2010 р. № 395;

Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Інструкції про порядок видачі посвідчень батьків та дитини багатодітної сім'ї» від 29.06.2010 р. № 1947 тощо.

Підвищення педагогічної культури батьків ми виділяємо як другу соціально-педагогічну умову виховання дітей в багатодітній сім'ї. Поняття педагогічної культури батьків ми розглядаємо як систему знань (з психології, педагогіки, фізіології, гігієни, медицини тощо), яка визначає стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності, у поєднанні з вміннями та навичками, набутими у процесі виховання дітей та догляду за ними, бажанням і здатністю батьків набувати знання, оволодівати методами сімейного виховання, передовим педагогічним досвідом. Основою педагогічної культури батьків є знання, в першу чергу, про важливість взаємовідносин у сім'ї у процесі виховання дітей.

Дослідження взаємодії та взаємовідносин між дітьми у багатодітній сім'ї недостатньо вивчене. Як зазначає Г. Т. Хоментаскас у своїй праці «Сім'я очима дитини», взаємовідносини в сім'ї визначаються як форми та умови існування родичів (батьків і дітей). За допомогою взаємовідносин реалізуються функції сім'ї. Характер взаємовідносин у сім'ї складається під впливом декількох факторів: традицій сімейного виховання; соціально-економічного стану суспільства та його морально-психологічної атмосфери; ступеня залежності життєдіяльності сім'ї від суспільства; типу сім'ї, її складу, структури психічних та особистісних властивостей членів сім'ї, ступеня їх сумісності, конфліктності [13]. Тобто на відносини в сім'ї впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори.

Внутрішньосімейні зв'язки у багатодітній сім'ї, як відомо, включають подружні, батьківсько-дитячі відносини та відносини між дітьми. Великі труднощі у виховному процесі сім'ї, які мають трьох і більше дітей, пов'язані саме з налагодженням дружніх взаємовідносин між ними. Багатодітна сім'я – це міні-соціум зі своїми внутрішніми законами: дитина в ній є і в ролі старшої, і в ролі молодшої. Вона повинна налагоджувати контакти з кожним членом сім'ї, спілкуватися як із дітьми своєї статі, так із протилежною статтю; вчитися поступатися та наполягати на своєму; захищати свою думку, проявляти гнучкість. У багатодітній сім'ї діти, граючись, багато чому навчаються один у одного, і ці знання та навички більш міцні, ніж ті, які прагнуть дати їм батьки.

У сім'ї, де виникають проблеми взаємовідносин дітей, батьки по-своєму їх вирішують, або ж не прикладають ніяких зусиль для налагодження їх спілкування. Як правильно помічено багатьма вченими-дослідниками (А. Варга, В. Котирло, Е. Марлін, В. Нечаєва, А. Співаковська, В. Титаренко, А. Фабер, Г. Хоментаскас та ін.) основною причиною негативних відносин дітей у багатодітній сім'ї є неправильна позиція по відношенню до своїх дітей самих батьків, яка й визначає тип виховання в сім'ї. Дуже важливо, щоб батьки знали і розуміли сутність однієї з найбільш загальних соціально-психологічних закономірностей взаємовідносин дітей у багатодітній сім'ях. Вона полягає в тому, що ці взаємовідносини є утворенням малої групи, яка є універсальною системою безпосереднього міжособистісного спілкування.

Характерною рисою для усіх дітей із багатодітної сім'ї є постійність та спільність життєвих умов. У багатодітній родині діти мають одних батьків, одних родичів і вони є

свідками одних і тих же сімейних подій, живуть серед одних і тих же речей. Група братів і сестер у багатодітній сім'ї характеризуються тим, що одні діти для інших виступають скоріше в ролі партнера, ніж хтось із батьків чи дорослих. Закономірно, що між дітьми виникає безліч конфліктів. У них безліч близьких інтересів та потреб, але певна річ, не тотожних. Але в той же час їх «партнерство» – джерело багатьох суспільно позитивних ситуацій і тенденцій. Тут через взаємонавчання формується співробітництво і взаємодопомога. Окрім того, що у дітей формується уявлення – «Я це я», у багатодітній сім'ї дуже швидко виникає почуття спільності – «Ми» (діти, брати, сестри) [13].

Дітям у багатодітній сім'ї також потрібно ділити між собою любов, увагу, турботу батьків, а не мати її одноосібно, як це часто випадає на долю єдиної дитини. Але це компенсується особливими відносинами та емоційними зв'язками в їх загальному дитячому світі, де діти проводять багато часу, мають свої секрети, вчать ся співпереживати, сприймати радощі та біди брата, сестри.

Старші і молодші діти виступають по відношенню один до одного в ролях тих, хто вчить, і тих, хто вчиться, вихователів і вихованців. Старші діти по авторитету для молодших часто випереджають навіть батьків. Вони спрямовують розвиток, інтереси молодших, багато чому вчать їх, причому часто більш успішніше, ніж батьки, а молодші діти стимулюють їхній розвиток.

Усі разом діти створюють «дитячу спільноту», якої так не вистачає єдиній дитині. А раз спільнота, – значить, розвиваються навички спільної поведінки: допомога, взаємовиручка, підтримка один одного, поступливість тощо. Самою долею діти поставлені в такі умови, щоб чути один одного, допомагати, співробітничати.

Звичайно, виховання декількох дітей у сім'ї не таке безтурботне, як здається на перший погляд. Із проблем, які виникають у багатодітних сім'ях, самі незначні, коли молодші не хочуть доношувати речі старших, грати в їхні іграшки тощо. Чи «бунт» старших, які відмовляються бути «няньками» для молодших, і їх скарги на те, що брат (сестра) «завжди заважають».

Дитина у сім'ї хоче робити те, що хоче інша, уміти те, що вміє інша. Але, з іншого боку, кожна дитина прагне захисти щось своє, індивідуальне, хоче уміти щось інше, робити щось по-своєму, хоче бути самою собою, а не тільки старшим чи молодшим братом. Вона хоче подобатися батькам, імпонувати іншим дітям чимось своїм, особливим, а не тільки тим, що дитина є братом чи сестрою когось, хто, як приклад, постійно перед нею. У цьому є причина дитячого суперництва. Воно може бути по-своєму природним і здоровим, якщо батьки зуміють підтримати і спрямувати його так, щоб ніхто не був приниженим. Але суперництво може принести негативні результати, якщо втрати контроль за ним. Це може привести до порушення взаємовідносин між дітьми, розвитку примітивних міжособистісних реакцій (заздрість, злорадство, агресія, амбіції тощо).

Умови для розвитку старших і молодших дітей, які ростуть в одній сім'ї, не залишаються незмінними. Адже сім'я – це не застигла організація, а динамічна мікросистема, яка постійно знаходиться в діалектичному розвитку. З роками змінюються умови життя сім'ї, самі батьки, тому перша дитина, приходячи в світ, зустрічається з дещо іншою мамою і татом, які з часом оволодівають мистецтвом

виховання. Тобто, ми можемо стверджувати, що в сім'ї з декількома дітьми педагогічна ситуація досить непроста, вона вимагає від батьків розуміння внутрішнього світу власних дітей і постійної роботи над собою, а також навичок виховання дітей.

Третьою соціально-педагогічною умовою виховання дітей у багатодітній сім'ї ми визначаємо педагогічну взаємодію всіх учасників виховного процесу, а саме: батьків (в т. ч. батьків між собою у сім'ї), фахівців соціальної сфери, педагогів та інших. Основою цієї взаємодії є робота соціальних служб з даною категорією сімей, яка бере на себе головну роль в організації і наданні допомоги, її змістовного наповнення, залученні фахівців до спільної діяльності.

З метою практичного вивчення вище зазначених соціально-педагогічних умов виховання дітей у багатодітній сім'ї ми провели емпіричне дослідження. Респондентами виступили 40 багатодітних сімей м. Ніжина і Ніжинського району. Методи дослідження: анкетування, опитування, бесіди, спостереження, відвідування сімей, експертна оцінка. Дослідження проводилось протягом 2017–2018 рр.

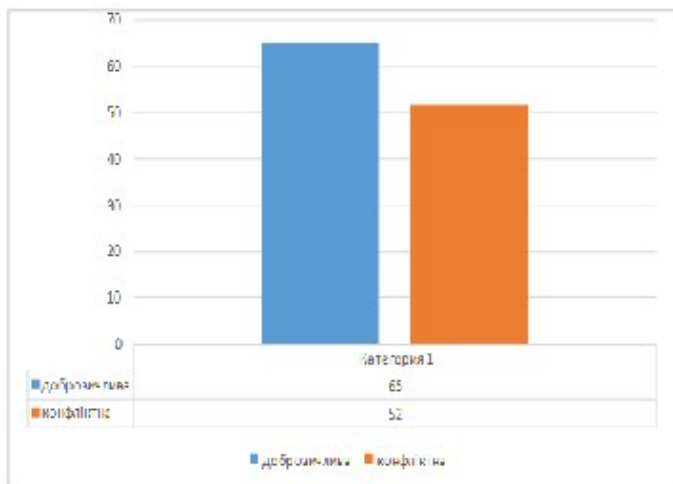
За допомогою опитувальника для багатодітних сімей (авторський) ми намагалися з'ясувати думку батьків щодо соціального становища їхньої сім'ї, яке коло проблем заважає повноцінному функціонуванню сім'ї, які взаємостосунки в сім'ї між батьками і дітьми, як батьки оцінюють рівень своїх психолого-педагогічних знань і умінь та з ким вони взаємодіють, вирішуючи свої проблеми.

Більшість опитаних (65% – 26 осіб) одружені або перебувають у громадянському шлюбі та проживають без батьків чоловіка чи дружини. Це свідчить про те, що найчастіше сім'ї залишаються без родинної підтримки у вихованні дітей.

Усі 40 респондентів (100%) зазначили серед основних проблем сучасної сім'ї, зокрема, багатодітної, матеріальну нестабільність, низький рівень харчування (а також алкоголізм батьків, бездоглядність та незахищеність дітей), що, в свою чергу, впливає на значну трудову зайнятість батьками пошуками коштів і на малу кількість вільного часу, необхідного для успішного виховання дітей.

Слід відмітити, що 65% респондентів оцінили сімейну атмосферу у своїх родинах як доброзичливу, дружельобну, але разом з тим, 52% вказали на виникнення конфліктів між чоловіком та дружиною (див. Діаграму 1).





**Діаграма 1.**

### **Оцінка респондентами психологічної атмосфери у своїй сім'ї**

Проте щодня у 25% опитаних виникає нервовне напруження та у 10% – роздратування, а вільний час в основному витрачається на взаємодію з дітьми (35%) та на приготування їжі і прання (20%).

Це свідчить про високий рівень зайнятості, найчастіше мам, і перевантаженням роботою без відпочинку, що і створює знервованість і напруженість у стосунках з мамою. Та лише 35% батьків стверджують, що їх рівень психолого-педагогічних знань і умінь вище середнього, а 55% хотіли б підвищити свій рівень педагогічних і загальних знань. Як негативний момент є свідчення 60% респондентів про відсутність постійного зв'язку зі школою, ЦСССДМ та іншими організаціями і співпраця лише на свята.

Отримані дані ми намагались уточнити за допомогою анкети «Взаємини у сім'ї» (авторська), яка була спрямована на виявлення сімейних конфліктів, оцінку батьками взаємовідносин у сім'ї в аспекті колективності.

Більшість опитаних (55%) вважають, що вдома у них панує дружня атмосфера і 80% сприймають власну сім'ю як колектив. Такі сім'ї, зібравшись разом, діляться враженнями про прожитий день, про успіхи і невдачі, намагаються разом вирішувати життєві проблеми. Таким чином, на характер взаємовідносин дітей у багатодітній сім'ї впливають наступні фактори: подружні відносини; позиція батьків щодо стилю виховання дітей; вік самих дітей; особистісні якості дітей.

Сварки між дітьми у багатодітній сім'ї мають місце, несуть суперечливий характер та, безумовно, впливають на формування особистості дитини. Зокрема, 40% опитаних підтверджують, що сварки іноді бувають із-за відмови брати участь у сімейних справах, турботах, різних точках зору на події тощо, є розбіжності у питаннях дітей. Сварок між дітьми в сім'ї уникнути неможливо, але їх можна вважати природними і нормальними, якщо в їхній основі не лежить агресивний мотив.

Негативні відносини між дітьми при відсутності правильної позиції батьків і позитивних особистісних якостей самих дітей можуть закріпитися і супроводжувати їх

все життя, викликаючи різні внутрішні конфлікти особистості і негативно впливаючи на відносини з іншими людьми. Щоб цього не відбулося, батьки у сім'ї намагаються зміцнити сімейні стосунки і поліпшити мікроклімат за допомогою режиму дня, відпочинку, турботою і повагою у ставленні один до одного.

Рівень освіти та статус батьків таких сімей різний: є й викладачі, робітники, священники та ін. Більшість матерів працюють, щоб дещо підтримувати матеріальне становище своєї сім'ї, хоч це дуже складно, оскільки деякі з них працюють навіть вночі, а вдень займаються вихованням дітей та доглядом за ними, домашнім господарством. Часу на відпочинок, як ми виявили, зовсім немає. Лише деякі з них проводять незначну кількість вільного часу на природі, у церкві та під час сімейних свят разом. Також за допомогою бесід та експертної оцінки спеціалістів соціальних служб, соціальних педагогів ми виявили наступні соціально-педагогічні проблеми багатодітних сімей:

- низький рівень матеріального забезпечення для повноцінного функціонування родини (100 % сімей);
- погані житлово-побутові умови, відсутність власного житла (83 %);
- низький рівень забезпечення державою санаторно-курортним лікуванням дітей із багатодітних родин та їхніх батьків (95 %);
- брак вільного часу для взаємодії з дітьми та для власного відпочинку (92 %);
- непорозуміння між подружжям (45 %), між батьками та дітьми (54 %);
- недостатній рівень психолого-педагогічних знань у батьків (67 %);
- несприятливі психологічні та емоційні стани у батьків (81 %);
- деякі недоліки виховання (39 %).

83 % багатодітних батьків мають середній рівень освіти, з них багато непрацюючих, або ж матері перебувають у декретній відпустці чи є домогосподарками. Не в повній мірі батьки задоволені якістю харчування у сім'ї, можливостями одягатися, станом здоров'я членів сім'ї, зовнішнім виглядом, медичним обслуговуванням, своїм соціальним статусом у суспільстві та життям у цілому. А це в свою чергу є показником не лише матеріального неблагополуччя, а й джерелом виникнення психологічних проблем членів родини (роздратування, нервово напруження, злість, агресія, апатія, безсилля тощо), що негативно відбивається на загальній стабільності сім'ї та позитивному розвитку її членів.

Досить інформативними вважаємо відповіді батьків щодо соціально-педагогічної підтримки багатодітної сім'ї та підвищення її соціального статусу у місцевій громаді. Із відповідей прослідковується, що батьки хотіли б, щоб більше уваги приділяли розвитку у дітей пізнавальних, творчих інтересів, спортивних та інших здібностей; розвитку трудових навичок взаємодопомоги. Цьому має сприяти і навчальна діяльність дітей у школі та гуртках, творчих студіях тощо, які б були матеріально доступні. Далі вони визначили такі види бажаної допомоги:

- популяризація та збільшення «позитивного іміджу» багатодітних родин у громаді;
- створення дієвих державних соціальних програм для підвищення рівня економічної активності та самостійності багатодітних сімей;
- підвищення соціального статусу багатодітних родин;

- створення умов першочергового влаштування на гарну роботу хоча б одного члена багатодітної сім'ї;
- забезпечення дітей з багатодітних родин можливістю отримання безкоштовної освіти (професійної);
- створення благодійних фондів допомоги цим сім'ям, надання постійної соціальної, педагогічної, психологічної, медичної, юридичної допомоги;
- створення різновікових дитячих закладів, клубів тощо для дітей з багатодітних сімей;
- здійснення оздоровлення та забезпечення відпочинку багатодітних сімей та ін.
- підвищення рівня своїх психолого-педагогічних і загальних знань та умінь для кращого виховання дітей, а також для конструктивного вирішення різноманітних сімейних конфліктів, державної підтримки даної категорії сімей, надання більшої кількості пільг і гарантій, поліпшення законодавчої бази (52 % опитаних).

Таким чином, проведене дослідження соціально-педагогічних умов виховання дітей у багатодітних сім'ях свідчить про важливість використання різних методів діагностики сім'ї та сімейного виховання, можливості врахування загальної схеми діагностичного процесу у роботі з даною категорією сімей. Найбільш дієвими вважаємо наступні методи вивчення сім'ї, кола її основних соціально-педагогічних проблем: документування; спостереження; ретроспективного аналізу біографій; незакінчених речень; відвідування родини; опитування; експертних оцінок; анкетування; індивідуальні бесіди; проєктивні методики (кінетичний малюнок сім'ї); тестування та інші.

Результати дослідження засвідчили (100% респондентів), що основними проблемами сучасної багатодітної сім'ї є матеріальна нестабільність, що, в свою чергу, впливає на трудову зайнятість батьків, пошук роботи і на малу кількість часу необхідну для успішного виховання дітей. 55 % батьків хотіли б підвищити свій рівень психолого-педагогічних знань. Також звертає на себе увагу високий рівень конфліктності у взаємостосунках між подружжям (52 %), нервового напруження та роздратування, яке абсолютно не співвідноситься з їх відповідями про дружельбну, доброзичливу сімейну атмосферу (65 %). Разом з тим респонденти вказали на обмежену кількість видів співпраці з соціальними закладами, органами місцевого самоврядування.

Теоретичний аналіз наукової літератури, соціологічних досліджень, результати емпіричного дослідження дозволили виділити соціально-педагогічні умови виховання дітей у багатодітних сім'ях, а саме: соціально-економічне забезпечення функціонування багатодітної сім'ї; підвищення педагогічної культури батьків; взаємодія всіх учасників виховного процесу, де головну роль відводимо діяльності соціальних служб та соціальному педагогу. Соціально-педагогічну підтримку багатодітної сім'ї розглядаємо як вектор своїх подальших наукових пошуків.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Азаров Ю. П. Сімейна педагогіка: педагогіка любові і свободи. Москва: Аргументи і факти, 2013. 608 с.
2. Алексеєнко Т. Ф. Сучасне сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії та практики: монографія. Київ-Умань: ФОРМ Жовтий О.О., 2016. 437 с.

3. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: тематична державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року. Київ: Держ. інститут проблем сім'ї та молоді, 2002. 144 с.
4. Демографічна криза в Україні: причини та наслідки. Київ. 2003. 232 с.
5. Засідання Міжвідомчої ради з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми при Чернігівській ОДА 17 лютого 2017 <http://www.msp.gov.ua/news/12543.html?PrintVersion>.
6. Захарчук Д. В. Нова українська родина. Снятин: ф. «Прут Принт», 2000. 168 с.
7. Заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей. URL: [nizhynrada.gov.ua/](http://nizhynrada.gov.ua/)
8. Інформація для населення /<https://www.msp.gov.ua/content/simya.htm/>.
9. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: у 3-ох т. Основи родинного виховання. Косів-Івано-Франківськ. 2006. Т. 2. 288 с.
10. Про державну допомогу сім'ям з дітьми (нова редакція) URL: [http://zrostaymaluk.com.ua/ua/uridichni\\_poradi/nova\\_redakciya\\_zakonu\\_ukraini\\_pro\\_derzhavnu\\_dopomogu\\_sim%E2%80%99yam\\_z\\_ditmi](http://zrostaymaluk.com.ua/ua/uridichni_poradi/nova_redakciya_zakonu_ukraini_pro_derzhavnu_dopomogu_sim%E2%80%99yam_z_ditmi)
11. Сім'я в умовах становлення незалежної України (1991 – 2003 роки): Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 року. Київ; Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. 254 с.
12. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва:ТЦ Сфера, 2005. 480 с.
13. Хоментаускас Г. Т. Семья глазами ребенка. Москва; Педагогика. 1989. 160 с.
14. Шлюб, сім'я та дітородні орієнтації в Україні. Ін-т демографії та соц.досліджень НАНУ; Упр.центр соц.реформи. Київ; АДФ-Україна, 2008. 265 с.

## **ГОТОВНІСТЬ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ**

Сучасна ситуація розвитку системи освіти дітей дошкільного віку вимагає від фахівців, у першу чергу від вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), професійної компетентності в теорії і практиці становлення особистості на даному віковому етапі, готовності до формування всебічно та гармонійно розвинутої, соціально компетентної особистості. У цьому контексті якість дошкільної освіти є одним з найважливіших показників розвитку суспільства, «...значущим педагогічним феноменом, що відбиває сучасне соціальне замовлення» [6, 150], яке сформульоване у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року та інших державних документах. Вони визначають найважливіші здатності, якими мають володіти сучасні дошкільники, зокрема: вміння налагоджувати спільну взаємодію з однолітками та дорослими, домовлятися, узгоджувати свої дії мирним шляхом, виявляти відповідальність, поважати інших, аналізувати свою поведінку тощо. Для того щоб дитина розвинула дані здатності, дорослі, зокрема, вихователі ЗДО мають створити сприятливі умови як для їх формування, так і попередження негативних проявів у поведінці дитини. В останні роки значно збільшилася кількість дітей, у яких простежуються ознаки негативних проявів поведінки, що вимагає невідкладних заходів профілактики та корекції. Психологічні особливості дитини дошкільного віку полягають у тому, що вона ще недостатньо усвідомлює свої переживання і далеко не завжди здатна зрозуміти їх причини. Чим ширше коло зв'язків дитини з навколишнім світом, тим різноманітніші переживання у неї виникають.

Стійкі негативні прояви у поведінці дітей, як правило, є наслідками недоліків у вихованні, неправильної взаємодії дорослих з дітьми. До найбільш поширених негативних проявів у поведінці дошкільників відносять: манірність, дратівливість, негативізм, агресію, впертість, нечесність, неслухняність, тривожність, замкнутість та інші, серед яких останнім часом звертає на себе увагу агресивна поведінка. Уже у дошкільному віці дитина може мати її прояви та спрямовувати на себе (висмикування волосся, здирання шкіри, кусання нігтів тощо), на зовнішні фізичні об'єкти (поїдання неїстівного, руйнування предметів, псування іграшок, малюнків однолітків тощо), на символічні та фантазійні об'єкти (у формі серійних малюнків з агресивними образами, захоплення комп'ютерними іграми з агресивним змістом тощо). Запобіганню виникнення негативних проявів та зменшенню спектру їх прояву, в тому числі й агресивної поведінки, можуть сприяти система профілактичних заходів та застосування різних педагогічних технологій впливу на дитину з метою попередження існуючих видів негативної поведінки на ранніх стадіях формування відхилення, де головна роль належить вихователю ЗДО. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема формування готовності вихователя ЗДО до попередження агресивної

поведінки дошкільників як складової професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти.

Підвищена увага до окресленої проблеми, що охоплює теоретичні та практичні аспекти формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до превентивної діяльності, зумовлена також реформуванням вищої освіти, потребами сучасності у високопрофесійних і компетентних фахівцях в галузі дошкільної освіти. Водночас, аналіз наукової літератури, широкої педагогічної практики підтверджує недостатню розробленість вищезазначеного аспекту в теорії і практиці професійної підготовки сучасних вихователів дітей дошкільного віку, що і обумовило вектор наших наукових пошуків.

Для з'ясування теоретико-методичних основ формування готовності майбутніх вихователів до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку проаналізуємо її у співвідношенні понять: *«готовність»* – *«готовність майбутніх вихователів до превентивної діяльності»* – *«готовність майбутніх вихователів до попередження агресивної поведінки»*.

Так, поняття «готовність» в контексті теорії діяльності загалом та професійної, зокрема, в своїх дослідженнях розглядали Г. Гагаєва, Ф. Генев, В. Пушкін (галузь спортивної психології), К. Гуревич, В. Моляко, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Ширинський (готовність до професійної діяльності), С. Кубіцький, В. Пономаренко (галузь військової психології) тощо. У галузі педагогіки та психології в різний час означена проблема ставала предметом наукових пошуків В. Бочелюка, О. Волошенко, С. Воробйової, І. Гавриш, Л. Григоренко, К. Дурай-Новакової, В. Зарицької, Л. Карамушки, Л. Кондрашової, М. Коця, Н. Кузьміної, О. Мариновської, О. Пехоти, Д. Узнадзе, К. Платонова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Крутецького, С. Максименка, М. Вієвської, Л. Григоренко, Л. Кондрашова, К. Макогон, В. Морозова, Л. Савченко, В. Сластьоніна та інших.

У сучасній науковій літературі існує чимало досліджень, присвячених проблемі підготовки фахівців педагогічного профілю до професійної діяльності та формування готовності до неї. При цьому вчені М. Дяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Мороз, В. Сластьонін розмежували поняття *«підготовка»* та *«готовність»*. У цілому підготовку до педагогічної діяльності визначено як процес формування відповідних знань, умінь, навичок, виховання необхідних особистісних і професійних якостей, тоді як під готовністю розуміють мету і результат такої підготовки.

Аналіз наукової літератури щодо визначення поняття *«готовність»* доводить різноаспектність його тлумачення. Дослідники визначають його як: «психічний стан», «цілісне, особистісне, структурне утворення», «властивість», «якість» особистості. Зокрема, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн визначили *«готовність»* як наявність певних здатностей особистості, Н. Левітов, А. Пуні, Д. Узнадзе – як якість особистості, У. Мерлін, В. Цукрів, А. Смірнов, И. Якиманська - як стан особистості.

Науковець М. Данилко визначає *«готовність»* як наслідок професійної підготовки людини. Це, зокрема, стосується і педагогічної діяльності, готовність до якої здійснюється через цілеспрямований розвиток особистості [3, 16].

Цікавою є позиція вченого А. Щебетенка, який використовує поняття «ситуативна» і «завчасна» готовність. Ситуативну готовність розглядають як особливий психічний стан, який характеризується актуалізацією психологічних можливостей, сил людини необхідних для успішних дій в даний інтервал часу (наприклад, психічний стан представника фірми перед переговорами з партнерами). Більш складною є завчасна готовність, яка виникає заздалегідь. У її структуру входять наступні компоненти: позитивне ставлення до професійної діяльності; адекватні вимогам діяльності властивості особистості, її здібності; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно значимі властивості сприймання, мислення, уваги, емоційно-вольових процесів. Слід зазначити, що в процесі виконання певного завдання ситуативна і завчасна готовність взаємодіють і цим самим формують загальну готовність, що і визначає ефективність даної діяльності [1, 6-21]. Проте, науковець доводить, що завчасна готовність має більш вирішальне значення для успішної професійної діяльності. Отже, незважаючи на деякі відмінності в тлумаченні вченими поняття «готовність», більшість з них включають в структуру готовності знання, уміння, навички, ставлення до майбутньої професії.

Ознайомлення з дослідженнями вчених, що займаються проблемами готовності в цілому, переконало нас в тому, що у вітчизняній науці поняття «готовність» науковці пов'язують з категорією «діяльність» (О. Деркач, Г. Костюк, Д. Мазоха, В. Чайка, П. Чамата, В. Щербина, Є. Шевчук, О. Ярошенко та інші) та розглядають їх у рамках більш узагальненого наукового поняття «готовність до діяльності».

У психологічних дослідженнях поняття «готовність до діяльності» науковці-психологи пов'язують з поняттям «установка» (Д. Узнадзе), «здатність до діяльності» (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн). На думку А. Ковальова готовність до діяльності є якістю особистості, що включає в себе свідомість особистісної й суспільної значимості діяльності, позитивне відношення до неї і здатність до її виконання. Це дає підстави розглядати готовність до майбутньої діяльності як складну структуру, що включає ряд компонентів: усвідомленість суспільної й особистісної значимості трудової діяльності, любов до праці, здатність працювати в колективі. Для нашого дослідження важливість цієї позиції полягає в тому, що дає можливість розглядати готовність до діяльності з позиції структурно-компонентного підходу, що містить у собі компоненти, необхідні для здійснення діяльності.

Г. Троцько визначає готовність до різних видів діяльності як передумову самої діяльності, а готовність до конкретного виду діяльності трактує як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки [13, 15]. А. Ліненко, О. Мороз виявили, що стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не лише її ефективність, а й можливість подальшого вдосконалення. Таким чином, професійна підготовка фахівців у вищій школі виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості такої підготовки.

Нам імпонує позиція А.Ліненко, яка розглядає готовність до педагогічної діяльності як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості,

вона (готовність) не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини і ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [7, 37-41].

Розглядаючи готовність та її структуру, дослідники визначають великий обсяг її різноманітних компонентів, що свідчить про неоднорідність цього особистісного утворення та його багаторівневий характер. Найчастіше виділяють моральний, практичний і психологічний компоненти. Г. Горностай, М. Дяченко, Л. Кандилович, Л. Колосова, А. Мосеанов, С. Умнів, досліджуючи окремі компоненти готовності, виходять саме з цієї структури. У контексті вивчення феномену «готовності до діяльності», вчені по-різному підходять до визначення його структурних компонентів. Як зазначає Г. Беленька, вивчаючи структурні компоненти готовності майбутнього спеціаліста до складних видів діяльності, виділяють наступні компоненти: *мотиваційний* (усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу); *орієнтаційний* (усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення і оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру); *вольовий* (мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням, самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей); *оцінний* (оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату) [1, 23].

І. Трубник розглядає особистісні та операційні компоненти готовності. Особистісним відповідає система відношень, інтересів, мотивів, звичка і установка на працю, а операційним відповідає система знань, умінь, особливостей інтелектуальної діяльності тощо [14, 14].

У свою чергу, О. Падалка виділяє мотиваційний (позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися); когнітивний (наявність необхідних знань, уявлень); гностичний (володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності); емоційно-вольовий (здатність відчувати задоволення від роботи, самоконтроль та ін.); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки) компоненти [10, 19].

Таким чином, на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності до діяльності не існує єдиної думки. Узагальнення досліджуваних матеріалів дає можливість виокремити, на нашу думку, основні компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційно-ціннісний (передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності); інтелектуально-пізнавальний (система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності); операційно-діяльнісний (вміння застосовувати теоретичні знання). Також дослідники до структури готовності включають такі компоненти: орієнтаційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова, Г. Троцко) інтеграційний (О. Пехота), креативний, змістовий і діяльнісний (С. Литвиненко), змістовий і процесуально-діяльнісний (І. Гавриш) тощо.



Зауважимо, що такі розбіжності у визначенні сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу зумовлені, передусім, предметом дослідження, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження. Однак, різні трактування цього поняття не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен.

Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури дає змогу визначити поняття «готовність» як цілісну, відносно стійку, особистісну структуру, що містить комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних компонентів, що у процесі професійної діяльності виступають детермінантами неперервного професійного зростання педагога та забезпечують умови для оптимальної реалізації самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації. Готовність включає як запас професійних знань, умінь і навичок, так і риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що мають забезпечити успішне виконання професійних функцій. Змістовий аналіз понять «готовність», «готовність до діяльності» засвідчує їх комплексний, багатоаспектний і системний характер; складові готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності мають ознаки системного утворення та тісно пов'язується з їх навчально-педагогічною діяльністю.

Проблема формування готовності майбутніх вихователя ЗДО до різних аспектів професійної діяльності знайшла своє відображення в дослідженнях багатьох учених, зокрема: Г. Бєленької, Х. Шапаренко, Т. Швець (теоретико-методичні основи), С. Будак (до навчання іноземної мови), Ю. Волинець (до дослідницької діяльності), Н. Гончар (до підготовки дітей до школи шляхом використання інтерактивних технологій), Н. Ковальова (до навчання техніки читання дітей 6–7 років), О. Кучерявого (організація професійного самовиховання майбутніх вихователів), Н. Маргіти (до організації експериментування старших дошкільників), Л. Машкіної (до використання інноваційних технологій), Т. Танько (до музично-педагогічної діяльності) та ін.

Аналіз робіт зазначених науковців дозволяє стверджувати, що готовність виступає особливим психічним станом особистості майбутнього вихователя. Вона характеризується наявністю алгоритму дій, який дозволяє миттєво включатися та ефективно діяти в будь-якій ситуації. Це багатоконпонентна характеристика особистості, що охоплює мотиваційну, когнітивну та діяльнісну сфери, які відповідають вимогам змісту і умов діяльності та виступає регулятором і умовою успішної професійної діяльності педагогів.

Готовність вихователя ЗДО до професійної діяльності розглядається в двох основних аспектах: функціональному (сукупність певних знань, необхідних для ефективного здійснення діяльності певного роду і сформованих на цій основі вмінь і навичок та засіб їх успішного включення в цю діяльність) та особистісному (складна інтеграційна якість особистості, структура якої складається з ряду компонентів (мотиваційного, змістового, операційного та ін.). Обидва ракурси розгляду проблеми мають істотне значення. Вони дозволяють визначити зміст і структуру цього феномену, на підставі чого можливо співвіднести поняття «готовності» з поняттям «професійної компетентності педагога».

Досліджуючи готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності Ю. Вторнікова та С. Сковцова в її структурі виділяють мотиваційний (бажання діяти), когнітивний (теоретична обізнаність у змісті діяльності), поведінковий (уміння, навички, досвід діяльності в різноманітних ситуаціях) і ціннісно-смысловий (особистісне ставлення) компоненти [12, 22-35]. Також у структурі психологічної готовності вихователя до діяльності Л. Загородня виділяє такі взаємопов'язані компоненти: когнітивний (здійснює інтеграцію уявлення про різні види діяльності); мотиваційно-смысловий (забезпечує ініціацію процесу діяльності); саморегулятивний (визначає здатність людини протистояти тиску зовнішніх обставин) [4, 67]. Т. Мареева, у свою чергу, визначає такі компоненти готовності вихователя до професійної діяльності: *мотиваційний* (мотиваційно-ціннісний), репрезентований педагогічною спрямованістю (мотивація до професійної діяльності, адекватні їй потреби, інтереси, ціннісні орієнтації), особистісними якостями, прагненням до самореалізації та самовдосконалення; *змістовий* (пізнавальний, когнітивний, теоретичний), що містить знання про зміст та особливості професії, зокрема й професійні знання; *процесуальний* (практичний, діяльнісний, операційний, операційно-діяльнісний), представлений професійними навичками й уміннями, здатністю мобілізації й активізації відповідних особистісно-професійних якостей [8, 18-20].

Вчені по-різному визначають структурні компоненти готовності майбутніх вихователів до різних видів діяльності. Наприклад, Н. Колосова виділяє компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки, а саме: *мотиваційний* (потреба в наданні педагогічної підтримки дошкільникам; спрямованість на встановлення відносин співробітництва з дітьми; орієнтація на потреби та внутрішні можливості дитини); *когнітивний* (володіння базовими психолого-педагогічними знаннями; обсяг знань про педагогічну підтримку дітей дошкільного віку; міцність і гнучкість засвоєння знань); *операційний* (уміння здійснювати діагностику розвитку дитини; добирати ефективні методи та тактики для розв'язання проблем дошкільника; доцільність реалізації дій із надання педагогічної підтримки); рефлексивний (самоконтроль і самооцінка дій із реалізації педагогічної підтримки; вміння організувати процес рефлексії та контролю змін у розвитку дитини; орієнтація на самопізнання та вдосконалення) [5, 13].

Досліджуючи компоненти готовності вихователя до професійної діяльності, А. Ліненко зазначає що, якщо врахувати те, що сам процес виховання – закономірна, безперервна й послідовна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, то його можна розглядати як соціально-особистісне явище, в якому і педагог, і вихованець виступають суб'єктами педагогічно-доцільної й морально-естетичної взаємодії на рівні співробітництва й співтворчості. Таким чином, особистісно-орієнтований підхід до виховання вимагає нової побудови виховного процесу, нових технологій педагогічної діяльності, де б органічно поєднувалися теорія і практика, цілеспрямовано й усвідомлено формувалася виховна стратегія освітнього закладу. Таким теоретико-прикладним напрямом педагогіки є психолого-педагогічна превенція цілеспрямованого й усвідомленого визначення наперед діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії. Варто зазначити, що превенція виховного процесу як педагогічна проблема досі безпосередньо не була предметом ґрунтовного

дослідження, а оскільки її вивчено недостатньо, то й реалізується вона у практиці роботи вкрай рідко, оскільки при професійній підготовці майбутніх вихователів цьому не надається належна увага.

За нашим переконанням в умовах закладів дошкільної освіти система превентивного виховання – це діяльність, яка забезпечує теоретичну і практичну реалізацію заходів превентивного характеру, спрямованих на попередження, подолання відхилень у поведінці дошкільників, запобігання розвитку негативних проявів поведінки, зокрема агресивної. Ця система заходів повинна носити попереджувальний, випереджальний, запобіжний характер і бути спрямована, насамперед, на вдосконалення способу життя дошкільників, обрання ними правильної соціальної орієнтації. Усі превентивні заходи, які складають систему роботи закладів дошкільної освіти щодо превентивного виховання дошкільників, можна розділити на три типи: первинна, вторинна і третинна превенція.

Слід уточнити, що педагогічна превенція – це частина загального навчально-виховного процесу освітнього закладу. Вона представлена такими групами засобів: загальною ранньою превенцією з усіма старшими дошкільниками і спеціальною превенцією з важкими дошкільниками старшого дошкільного віку, які мають негативні прояви у поведінці. Тому її слід розглядати, в першу чергу, як систему колективних та індивідуальних виховних впливів, спрямованих на вироблення імунітету до негативних впливів оточуючого середовища з метою попередження розвитку асоціальної спрямованості особистості і перебудови ставлення особистості до оточуючої дійсності в процесі перевиховання. Превентивна робота в основному починається на базі вивчення причин відхилень у поведінці за допомогою засобів педагогічної діагностики та прогнозування з урахуванням специфіки кожного закладу дошкільної освіти, рівня розвитку дитячого колективу та залучення важковиховуваних дошкільників до практично-предметної та особистісно-рольової діяльності, а також суспільно корисної продуктивної праці.

На необхідності підготовки педагогів до здійснення превентивної діяльності наголошують І. Гришаков, Л. Кондрашова, В. Куфаєв, І. Невський та ін. Зокрема, Л. Кондрашова зазначає, що підготовка педагогів до превентивної діяльності має бути спрямована на формування у них готовності регулювання системи суб'єктивних відносин у дітей, які є основними внутрішніми регуляторами їх поведінки. Науковець також зазначала, що успіх цієї діяльності буде залежати від внутрішнього потенціалу майбутнього педагога. А також слід зазначити, що при дослідженні наукових праць з проблеми підготовки педагогів до превентивної діяльності, переважна більшість науковців акцентують свою увагу на важливості професійно значущих якостей особистості педагога (стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують педагогу повноцінне виконання своїх професійних функцій та обов'язків) серед яких найважливішими визнані: працелюбство, працездатність, дисциплінованість, уміння визначити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, відповідальність прагнення постійно підвищувати якість своєї праці. Звідси слідує, що для успішної реалізації превентивної діяльності сучасному майбутньому вихователю необхідно поєднати в собі знання, уміння та виховання в собі позитивних особистісних якостей,

щоб належним чином здійснювати діагностико-прогностичну, плануючу, оздоровчо-профілактичну, комунікативну, навчально-розвиваючу, виховну, організаційно-педагогічну, самовдосконалення, контролюючу, просвітницьку функції.

У процесі аналізу наукової літератури щодо вивчення проблеми превентивної готовності вихователів, нами було виявлено загальновизнані професійні вимоги до даних фахівців, які повинні включати такі основні комплекси рис особистості: загальногромадянські риси (широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм; високий рівень свідомості; оптимізм; любов до праці); риси, що визначають специфіку професії педагога (морально-педагогічні, педагогічні, соціально-перцептивні); спеціальні знання, вміння і навички щодо здійснення превентивної діяльності. Вихователь закладу дошкільної освіти повинен бути соціально компетентним фахівцем дошкільної освіти, що на наш погляд допоможе йому здійснювати превентивну діяльність і цим самим продемонструє його готовність до здійснення такої діяльності.

Сучасні педагогічні дослідження українських учених, зокрема, В. Оржеховської, О. Пилипенка, В. Приходька, Т. Федорченко, переконують, що для того, щоб здійснювати педагогічну превенцію педагогу слід усвідомлювати відповідальність за вихованців, що вимагає від вихователя високої моральної позиції. Вихователь має розуміти, що превентивне виховання – це організований комплекс систематичного і цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття і волю вихованця з метою попередження антигромадської поведінки. Тому специфіка такої роботи полягає у розвитку почуття соціальної відповідальності дітей за свою поведінку, що сприяє глибокому усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків і вимагає від педагогів ґрунтовної підготовки та почуття соціальної відповідальності, що є інтегративним у формуванні моральних якостей важковиховуваних дошкільників.

Аналіз теорії і практики роботи закладів дошкільної освіти переконує у необхідності підготовки майбутніх вихователів до проведення превентивної діяльності. Саме організація виховного процесу на засадах превентивної педагогіки дає можливість забезпечити переведення існуючих систем виховання в якісно новий стан їх змісту, організації та управління, робить навчально-виховний процес цілеспрямованим, адресним та регульованим.

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми формування готовності майбутніх вихователів до превентивної діяльності дає нам можливість уточнити та доповнити поняття *«готовність майбутніх вихователів до превентивної діяльності»*, яке ми розуміємо як складне особистісне утворення, що являє собою сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок і особистісних якостей педагога, спрямованих на створення освітнього середовища, що забезпечує нагромадження досвіду морального поведіння; попередження шкідливих звичок, що виступає основою формування асоціальної поведінки. Процес формування готовності майбутніх педагогів до превентивної діяльності має бути цілеспрямованим і організованим, залучати студентів (майбутніх вихователів) до активної різноманітної діяльності, формувати в них позитивне ставлення до цієї діяльності і пробуджувати внутрішні протиріччя між досягненнями і необхідним рівнем професійного становлення.

Вирішення проблеми попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку має не тільки наукове, а й практичне значення, зумовлене суспільною потребою, а саме – потребою підвищити ефективність профілактичної роботи у сучасних умовах та оптимізувати підготовку майбутніх фахівців у вищих закладах освіти для її здійснення. Тому готовність майбутнього вихователя до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку є одночасно метою і результатом підготовки спеціалістів до превентивної діяльності, а зміст готовності майбутнього вихователя до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку – критерієм діагностики процесу підготовки. Від якості підготовки безпосередньо залежатиме рівень готовності спеціаліста до виконання майбутньої превентивної функції.

Беручи за основу наукові напрацювання дослідників, ми визначили готовність майбутніх вихователів ЗДО до попередження агресивної поведінки дошкільників як специфічну професійну характеристику особистості, яка включає наявність спеціальних знань із проблеми агресивної поведінки і специфіки взаємодії з дітьми дошкільного віку у контексті профілактики, спектру умінь, які необхідні для реалізації превентивної діяльності, комплексу індивідуально-психологічних якостей і особливостей особистості вихователя, прагнення до творчого пошуку найбільш ефективних шляхів, способів, технологій превентивної діяльності, професійної спрямованості на превентивну діяльність, активізацію внутрішніх резервів особистості, які забезпечують ефективне професійне функціонування спеціаліста.

Спираючись на зміст складових феноменів «готовність», «готовність до превентивної діяльності», розглянутих вище, ми пропонуємо такі критерії готовності майбутніх вихователів до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, операційно-діяльнісний. Кожен з них відповідно включає систему показників.

**Мотиваційно-ціннісний.** Зацікавленість у пошуках форм і методів профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку; наполегливість та ініціативність у застосуванні педагогічних технологій профілактики агресивної поведінки дітей; потреба у налагодженні спілкування з дітьми дошкільного віку з метою попередження агресивної поведінки; прагнення допомогти дошкільникам попередити у них агресивну поведінку.

**Інтелектуально-пізнавальний.** Знання сутності, причин та проявів агресивної поведінки особистості у дошкільному віці, теоретико-методичних засад педагогічної профілактики агресивної поведінки дошкільників; існуючих підходів щодо оцінки поведінкової норми і відхилення, знання класифікації можливих поведінкових відхилень, знання суті і особливостей найбільш поширених поведінкових відхилень, а також особливостей первинної, вторинної, третинної профілактики як провідних напрямків діяльності щодо попередження агресивної поведінки дітей; розуміння та використання методів критичного аналізу; оцінки якості досліджень у області превентивного виховання, профілактичної роботи з дошкільниками; знання та аналізу можливих факторів формування агресивної поведінки; знання суті та особливостей сучасних педагогічних технологій, інноваційних методів і форм профілактики найбільш поширених виявів агресивної поведінки дітей; знання вітчизняного та зарубіжного досвіду попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

**Операційно-діяльнісний.** Вміння застосовувати теоретичні знання для аналізу ситуацій, пов'язаних з агресивною поведінкою дітей; здатність використовувати знання для адекватного означення існуючих відхилень поведінки; здатність ставити мету і завдання профілактичної роботи відповідно до ситуації, у залежності від форми прояву агресивної поведінки, особливостей особистості дошкільника; вміння визначати зміст психолого-педагогічної роботи з дитиною, добирати відповідні зміст, форми і методи профілактики; здатність визначати напрямки профілактичної роботи залежно від міри вияву агресивних проявів у дошкільників; вміння практично застосовувати педагогічні технології профілактики агресивної поведінки дітей; здатність творчо використовувати вітчизняний і зарубіжний досвід у власній практиці роботи з дошкільниками відповідно до поставленої мети, завдань профілактики та особливостей прояву агресивної поведінки; вміння здійснювати розробку індивідуальних програм профілактики агресивної поведінки дітей залежно від чинників, що їх зумовили та індивідуальних особливостей розвитку.

Таким чином, аналіз літературних джерел з проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку доводить, що ефективність діяльності спеціаліста у цьому напрямі залежить від рівня професійної готовності до її здійснення. При визначенні структури готовності майбутніх вихователів до превентивної діяльності необхідно враховувати її специфіку та фактори, що впливають на структурні компоненти готовності. Готовність фахівця до попередження агресивної поведінки дошкільників можна визначити як складне особистісне утворення, яке передбачає наявність у вихователя системи знань, умінь, навичок, особистісних здатностей, образу, структури превентивних дій та постійної спрямованості свідомості на їх успішне виконання. Воно також включає в себе мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного позитивного результату, тобто мати чітко виражену спрямованість на соціально спрямовану поведінку. Тому важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти повинно бути формування у них готовності до превентивної діяльності, зокрема, до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у подальшому дослідження різних аспектів професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до превентивної діяльності як ефективної умови попередження агресивної поведінки особистості у дошкільному віці.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ: Світлич, 2006. 304 с.
2. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності: автореферат... канд. пед. наук. Республікан. вищ. навч. закл. «Крим. гуманітар. ун-т». Ялта, 2011. 20 с.
3. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури: автореф... дис. канд. наук з фіз.-вих-ня і спорту. Волинський державний університет ім. Л. Українки. Луцьк, 2000. 19 с.

4. Загородня Л. П., Критерії, показники та рівні сформованості готовності магістрів до забезпечення якості в закладі дошкільної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2018, Т. 1. №25. С. 65–71.

5. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. канд. пед. наук. Республікан. вищ. навч. закл. «Крим. гуманітар. ун-т». Ялта, 2012. 19 с.

6. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі: монографія. Запоріжжя: ЛІПС. ЛТД, 2006. 172 с.

7. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 280 с.

8. Марєєва Т. В. Мотиваційна готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу. Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки, Вип. 26, 2014. С. 18–20.

9. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 399 с.

10. Падалка О. І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук. Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2015. 20 с.

11. Синявський В. В. Вихователь дитячого садка. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування: методичний посібник. НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 19–25.

12. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрикос Компанія, 2013. 267 с.

13. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах автореф. дис. д-ра. пед. наук. Київ, 1997. 54 с.

14. Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників: автореф. дис... канд. пед. наук. Республікан. вищ. навч. закл. «Крим. гуманітар. ун-т». Ялта, 2009. 20 с.

15. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу: автореф. дис... канд. пед. наук. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 20 с.

16. Швець Т. А. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: навч.-метод. посібник. Херсон: Айлант, 2016. 124 с.

**Юлія КУЗЬМЕНКО**  
(Херсон, Україна)  
**Мирослав ПАГУТА, Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ**  
(Дрогобич, Україна)

## **ВПЛИВ РЕФОРМ 1959–1969 РР. НА ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО І ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

Сьогодні у світі головною цінністю та основним капіталом є висококваліфікована, компетентна людина, здатна до пошуку, диференціювання, інтерпретації й засвоєння нових знань, співпраці, прийняття нестандартних рішень, із творчим підходом до справи. Особливо гостро дана проблема стоїть перед системою трудового навчання, зокрема в системі підготовки майбутніх вчителів трудового навчання.

Винайдення конструктивних шляхів формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки неможливе без здійснення історико-культурної рефлексії генези й виокремлення основних тенденцій формування освітнього потенціалу вищезгаданих фахівців у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Наприкінці 50-х років ХХ століття керівництво УРСР почало активно реалізовувати вимоги Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [3, 53–61]. Усі зміни мали бути здійснені за 3–4 роки, починаючи з 1959–1960 навчального року.

Першим кроком стало прийняття 17 квітня 1959 р. Верховною Радою УРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», де наголошувалося на пріоритетній ролі політехнічної освіти, зв'язків навчання з виробництвом, упровадження передових методів виробництва і наукових досягнень в освітній процес, зміцнення науково-технічної бази закладів освіти.

Поглиблювала цю діяльність Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про розширення самообслуговування в загальноосвітніх школах, школах-інтернатах, дитячих будинках, у середніх спеціальних і вищих навчальних закладах» від 2 червня 1959 р. Однією з характерних рис реформ системи освіти стало поєднання навчання з продуктивною працею в усіх навчальних закладах. При цьому проводилася низка різних заходів: педагогічних нарад, з'їздів, конференцій, круглих столів, педагогічних читань з питань політехнічної підготовки. Так, у 1959 р. відбулися: II з'їзд учителів Української РСР, Республіканська нарада активу працівників народної освіти про підсумки першого року перебудови роботи шкіл республіки у світлі рішень XXI з'їзду КПРС та Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» та ін.

Починаючи з 1961 р., програму педагогічних інститутів з навчальної дисципліни «Історія педагогіки» [10] було розширено темою «Перебудова освіти і школи на основі Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», що вивчалася на всіх факультетах в педагогічних ВНЗ.

Разом із тим, як наголошувалося в Постанові Ради Міністрів УРСР «Про стан підготовки учительських кадрів у педагогічних інститутах і педагогічних училищах» від



25 квітня 1959 р., навчання було недостатньо пов'язане з життям, виробництвом і школою. Відзначалося, що педагогічні навчальні заклади «ще не дають належної науково-теоретичної, професійної і політехнічної підготовки майбутнім учителям, не забезпечують ґрунтовного ознайомлення студентів із новітніми досягненнями науки і техніки, з роботою промислових підприємств, радгоспів, колгоспів» [14, арк. 29].

Для формування освітньої складової майбутніх фахівців з трудової підготовки Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» був кордоцентричним, оскільки скеровував роботу всіх без винятку навчальних закладів на здійснення політехнічної освіти. З цього приводу Н. Слюсаренко зазначає, що «це був період, коли трудовому навчанню та вихованню приділялася особлива увага, адже школа стає трудовою, політехнічною, з виробничим навчанням» [11, 111].

В умовах активної політехнізації школи потрібні були фахівці, що могли здійснювати цей процес на належному рівні. Виникла гостра необхідність в організації навчання майбутніх фахівців з трудової підготовки та підвищенні кваліфікації вчителів-практиків. Що підтверджується статистичними даними, доповідних записок Управління вищою і середньою освітою, в школах УРСР. Так, в 1960 р. у школах працювало «328258 учителів, з них мають вищу освіту 96721 особа (29,5 %), незакінчену вищу – 87731 (26,7 %), середню педагогічну – 126027 (38,4 %), загальну середню 13070 (4,0 %), незакінчену середню – 4709 (1,4 %). З 17779 вчителів, які не мають педагогічної освіти, 12208 учителів викладають малювання, креслення, співи, фізичну підготовку та ручну працю, причому більша їх частина має неповне навантаження, що ускладнює заміну таких учителів фахівцями з педагогічною освітою. У 1960–1961 навчальному році – 2855 учителів креслення і малювання, 17290 вчителів праці, з яких мали середню освіту 1812 та 10055 відповідно» [20].

Як засвідчують архівні документи станом на 1959 р. дефіцит фахівців з трудової підготовки був суттєвим, що призводило до логічного планування збільшення підготовки в педагогічних інститутах і педагогічних училищах цієї категорії педагогів [17, арк. 33, 36].

Розрахунки потреби в учительських кадрах для загальноосвітніх шкіл здійснювалися у Міністерстві освіти УРСР та Українському республіканському управлінні трудовими ресурсами на підставі доповідної записки міністра вищої освіти СРСР про заходи розширення і поліпшення підготовки учителів в педагогічних інститутах та університетах відповідно до нових завдань школи і підготовки в технікумах та ВНЗ майстрів і викладачів для професійно-технічних училищ. Однак, навіть в 1965 р., як зазначалося у Наказі міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних ВНЗ, нестача учителів з виробничого навчання мала складати 4220 осіб [14, арк. 84].

Подолати нестачу вчителів з трудового і виробничого навчання намагалися шляхом навчання учнів безпосередньо на виробництві з залученням інженерно-технічного персоналу, а також переведення осіб, які знають промислове та сільськогосподарське виробництво, на роботу до навчальних закладів. Планувалося також підготувати вчителів виробничого навчання на інженерно-педагогічних факультетах педінститутів у кількості 200 осіб [15].

Оскільки фахівців з виробничого навчання бракувало, Міністерство освіти УРСР в 1959 р. розробило Вказівки про порядок зарахування та навчання на заочних відділеннях педінститутів осіб, які закінчили сільськогосподарські інститути та вузи [15]. У цьому документі окреслено порядок зарахування до педагогічних інститутів осіб, які вже знали промислове та сільськогосподарське виробництво.

Перші кроки в організації підготовки вчителів трудового і виробничого навчання за окремою спеціалізацією було зроблено Київським і Львівським педагогічними інститутами. У 1959–1960 навчальному році ці заклади першими відкрили відповідно індустріально-педагогічний та інженерно-педагогічний факультети для підготовки вчителів технічних дисциплін і трудового навчання. Навчальними планами передбачалася теоретична підготовка фізико-математичного, технологічного, інженерного, педагогічного напрямів та практична підготовка студентів – проходження практикуму в різнопрофільних навчальних майстернях, виробнича і педагогічна практика. Як бачимо, підготовка не була фрагментарною чи додатковою, вона цілеспрямована і повна. Пізніше подібні факультети було відкрито і в інших українських вишах. Тобто ВНЗ почали здійснювати професійну підготовку майбутніх учителів трудового навчання. Професійна підготовка студентів була зорієнтована на таку організацію навчально-виховного процесу в школі: домінування в навчанні принципу політехнізму; широке запровадження у трудове навчання конструкторсько-технологічної системи; проведення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю та орієнтація її на робітничі професії; залучення школярів до суспільно корисної та продуктивної праці; ознайомлення їх із тодішніми досягненнями науки і техніки та ін.

У зв'язку з реалізацією Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» додаткова потреба в учителях праці зростала. У документах того періоду зазначено, що нестача педагогів цього фаху на 1959–1965 рр. становитиме для 5-7 класів шкіл УРСР близько 6000 осіб [3, 62].

Фахівців з трудової підготовки планували готувати за двома напрямками: перший – це вчителі, що викладатимуть загальнотехнічні навчальні предмети і керуватимуть загальною трудовою підготовкою школярів; другий – це педагоги, що викладатимуть спеціальні предмети за обраною учнями професією та керуватимуть виробничим навчанням.

Проте, як визначено в Постанові Ради Міністрів СРСР (1961 р.) «Про покращення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл», дуже повільно проводилася робота з організації підготовки викладачів виробничих дисциплін для середніх шкіл та з підвищення педагогічної кваліфікації інженерно-технічних робітників, які залучені до виробничого навчання школярів [6, 214]. Так, у вишах, що з 1957 р. готували вчителів за спеціальністю «Фізика, основи виробництва», з 1959 р. було змінено спеціальність на «Фізика і загальнотехнічні дисципліни». Це зумовило, починаючи з 1961 р., внесення змін до навчальних планів підготовки вчителів машинознавства, технології матеріалів і праці в навчальних майстернях в напрямку їх покращення. Але в Україні існували і такі педагогічні інститути, де не було відкрито спеціальностей пов'язаних з підготовкою майбутніх учителів до здійснення трудової і

виробничої підготовки учнів. Долаючи проблему, як відзначає Б. Струганець, лише у 1964–1965 навчальному році в Кам'янець-Подільському, Київському, Луганському, Черкаському, Чернігівському педагогічних інститутах відкрили нову спеціальність «Вчитель фізики і електротехніки» [12, 18]. За таких умов у руслі підвищення кваліфікації фахівців з трудової підготовки значну роль відводили заочним відділенням інститутів, інститутам удосконалення вчителів, міським і районним методичним кабінетам, кузовим предметним об'єднанням учителів, народним університетам науково-педагогічних знань.

У контексті здійснення трудового навчання учнів державою робилися певні кроки й щодо формування освітньої складової тих педагогів, які вже працювали у школах.

Статистичні дані засвідчують, що на початку 60-х років ХХ століття у країні налічувалося близько 160 інститутів удосконалення вчителів [8, 351]. Так, наприкінці 50-х років ХХ століття курсову підготовку в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів проходили щороку 15-20 % учителів [7, 103]. Важлива роль в навчальному процесі відводилася семінарам, практикумам, лекціям, консультаціям з питань теорії і практики політехнічної освіти, практичним заняттям з ручної праці, екскурсіям на фабрики, заводи, у колгоспи, радгоспи, МТС, наданню списків рекомендованої літератури для самоосвіти учителів. Органам народної освіти було запропоновано до підготовки педагогів ширше залучати кваліфікованих директорів шкіл, учителів з передовим досвідом роботи, наукових робітників, викладачів вишів.

У 60-ті роки ХХ століття народні учнівські університети з факультетами фізики, біології, математики, хімії, географії, літератури та історії, що працювали при товаристві «Знання» і республіканських педагогічних товариствах, також були націлені на здійснення підготовки вчителів трудового і виробничого навчання, майстрів, викладачів професійно-технічних училищ і фабрично-заводських шкіл до політехнічного навчання учнів. Вони знайомили слухачів із тодішніми досягненнями науки і техніки, новітнім науковим обладнанням для заводів, фабрик, радгоспів і колгоспів, проблематикою теоретичних і експериментальних досліджень, окреслювали шляхи розвитку галузей народного господарства [7, 103].

Після виходу в 1959 р. Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» розпочалася активна робота з підготовки вчителів трудового і виробничого навчання в педінститутах та інститутах удосконалення України.

По суті, як і в період становлення (1950–1958 рр.), всі заходи було спрямовано на вирішення проблеми щодо нестачі в школах фахівців з трудової підготовки. Технічні предмети, заняття в шкільних майстернях з обробки деревини і металів тощо за законодавством мали викладати вчителі школи. Проте брак фахівців з трудової підготовки призводив до ситуацій, коли ці навчальні дисципліни викладали вчителі фізики, хімії, історії та ін., що призводило до низького рівня відповідної підготовки дітей [4, 6].

У 1959 р. підготовка учительських кадрів в УРСР здійснювалася у 36 педагогічних інститутах, 37 педагогічних училищах і на історичних, філологічних, географічних, біологічних, фізико-математичних і хімічних факультетах 7 університетів. На стаціонарному відділенні навчальних закладів у педагогічних інститутах навчалася

31012 осіб, у педагогічних училищах – 6317 [14, арк. 43]. Навчання фахівців з трудової підготовки проводилося за широким (подвійним чи потрійним) профілями. На фізико-математичних факультетах готували вчителів математики і креслення; фізики й основ виробництва, на природничих – біології, хімії та основ сільськогосподарського виробництва.

На педагогічні інститути покладено було обов'язок підготовки вчителів з усіх дисциплін, що вивчалися учнями у школах республіки. У схваленому в 1959 р. «Переліку спеціальностей вчителів широкого профілю в педагогічних інститутах Української РСР» поміж інших представлено було такі спеціальності: «Фізика, трудове навчання», «Математика, креслення», «Біологія, хімія, трудове навчання» [14, арк. 36]. Виходячи з цього переліку педагогічним інститутам пропонувалося на основі наявної матеріально-технічної бази почати підготовку майбутніх учителів трудового і професійного навчання.

За спеціальністю «Фізика, трудове навчання» проводилася підготовка в 13 педагогічних інститутах. На базі 9 педагогічних училищ організовано було підготовку вчителів праці з дворічним терміном навчання. На 28 фізико-математичних факультетах – навчання за спеціальністю «Математика, креслення» [15]. Звідси видно, що більшість ВНЗ відкривали підготовку вчителів креслення, адже вона не вимагала складного обладнання та значних матеріальних витрат.

З 1959–1960 навчального року за спеціальністю «Фізика, загальнотехнічні дисципліни» почали готувати вчителів фізики і праці. Було опрацьовано та затверджено нові навчальні плани та програми, які спрямовувалися на покращення теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, зокрема з питання політехнізації школи та зв'язку навчання з життям та виробництвом. З цього приводу А. Линда висловлював думку, що навчальний план в основному задовільний, він забезпечує добру теоретичну і практичну підготовку майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін і праці [2, 41–45].

У 1959 р. Постановами Ради Міністрів СРСР від 4 серпня № 907 і Ради Міністрів УРСР від 24 серпня № 1274 було передбачено закріплення за ВНЗ підприємств, установ і організацій для проведення виробничої роботи та виробничої практики студентів. Тому Міністерство освіти УРСР «зобов'язало педагогічні інститути визначити конкретні підприємства як бази виробничої практики студентів, погодивши це питання з раднаргосплами» [18, арк. 20]. При цьому потрібно було дотримуватися такої вимоги Міністерства: студенти мали проходити виробничу практику на передових підприємствах економічного адміністративного району за місцем розташування навчального закладу.

У довідці «Про плани підготовки студентів 1959 р. і в роки перебудови системи народної освіти в Українській РСР» були відображені такі аспекти навчання майбутніх фахівців з трудової підготовки: «підготовка вчителів зі спеціальності «Фізика, трудове навчання» проводиться у 13 педагогічних інститутах. У зв'язку із значною нестачею вчителів праці в майстернях підготовка їх з 1959–1960 н. р. буде значно розширена і введена на всіх 28 фізико-математичних факультетах (спеціальність «Фізика, трудове навчання»). Це дає можливість випустити з педагогічних інститутів протягом семирічки 6000 учителів цього профілю. ...На даний час на 1-4 курсах спеціальності

«Математика, фізика» фізико-математичних факультетів навчається 5700 студентів. Якщо посилити їх підготовку з праці, випускникам вказаної спеціальності можна буде доручати уроки з праці в 5-8 класах» [14, арк. 46]. Отже, освітянське керівництво намагалося забезпечити підготовку необхідних кадрів без урахування матеріально-технічної бази навчального закладу, наявного викладацького складу тощо.

У цьому документі окреслено й інший напрям підготовки фахівців трудового навчання – завідувачів виробничим навчанням у школах та вчителів домоводства. Це було зроблено у контексті перебудови системи народної освіти, за умов якої в кожній середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням передбачалося ввести посаду завідуючого виробничим навчанням та покласти на нього й викладання теоретичного матеріалу з цієї дисципліни. Було визначено, що до 1965 р. «потреба в таких робітниках буде складати 5000 осіб» [14, арк. 48]. Це вимагало розробки нового змісту навчання на відповідних факультетах із урахуванням специфіки роботи цих спеціалістів.

Тому роботу педінститутів було спрямовано на підготовку інженерів-педагогів, які, з одного боку, мають володіти високим рівнем знань з технології, техніки, знання основ виробництва, політехнізму, а з іншого – педагогічними прийомами передачі цих знань школярам, методиками формування практичних умінь та навичок.

З метою підготовки цієї категорії вчителів в 1959 р. в Київському педагогічному інституті відкрили інженерно-педагогічний факультет зі спеціальностями: «Механічна обробка металів», «Електромонтаж», «Механічна обробка деревини»; Мелітопольський педагогічний інститут реорганізовано в агропедагогічний інститут; у Львівському педагогічному інституті відкрили інженерно-педагогічний факультет для підготовки вчителів виробничого навчання [14, арк. 48]. Проведена робота певною мірою покращила забезпечення шкіл відповідними фахівцями, але проблему вирішила лише частково, адже потреба у спеціалістах з різних робітничих та сільськогосподарських професій була набагато більшою.

Підготовка майбутніх керівників виробничого навчання і вчителів трудового навчання мала інженерну спрямованість, адже «план нових факультетів розроблено за типом механіко-технологічного (машинобудівного) факультету вишу» [4]. Однак, новостворені факультети не мали відповідного матеріально-технічного забезпечення. Тому в 1960 р. їх було передано і включено до структури технічних і сільськогосподарських ВНЗ. Цього ж року у вищих політехнічних закладах Станіслава і Харкова відкрито інженерно-педагогічні факультети, а у сільськогосподарських інститутах Полтави й Умані – агропедагогічні відділення [16].

Навчання фахівців з трудової підготовки на індустріально-педагогічних факультетах мало орієнтуватися на розроблені програми для середньої школи, де окреслювалися напрямки професійної підготовки школярів, зокрема, напрямки підготовки учнів міських шкіл: 1) токарі, токарі-револьверники, фрезерувальники, свердлувальники, слюсарі різних профілів, газозварювальники, крановики, водії, лаборанти з механічним випробуванням, тобто робітники механічних спеціальностей; 2) електромонтери, електрозварювальники, слюсарі-електромонтажники, радіомонтажники, збиральники електроприладів, тобто робітники електричних спеціальностей; 3) штукатури, каменярі,

прядильники, ткачі та інше, тобто працівники легкої промисловості, будівельних та інших спеціальностей, що не пов'язані безпосередньо з машинобудуванням, з налагодженням машин і управлінням ними [1, 79].

Аналізуючи офіційні документи з питань підготовки вчителів трудового навчання, можна дійти висновку, що у 60-х роках ХХ століття при Львівському, Київському, Донецькому, Харківському політехнічних, Полтавському та Уманському сільськогосподарських інститутах функціонували інженерно-педагогічні й агропедагогічні факультети. У них проводилася «підготовка агрономів-педагогів для викладання в школах республіки сільськогосподарських дисциплін і виробничого навчання» [26, арк. 62].

У цілому фахівців з трудової підготовки в школах не вистачало, а тому у вирішенні цієї проблеми робилися такі кроки: «передбачити в річних і перспективних планах прийом студентів у денні, вечірні й заочні педагогічні навчальні заклади відповідно до потреби шкіл у вчителів», «забезпечити відповідно до потреби підготовку вчителів праці та виробничого навчання у педагогічних, технічних і сільськогосподарських вишах країни» [21, арк. 232, 234]. Наголошувалося й на необхідності організації факультативної підготовки вчителів домоводства на всіх факультетах педінститутів (оскільки годин у школі на домоводство було відведено мало) [21].

Незважаючи на те, що трудове і виробниче навчання були другим профілем в усіх спеціальностях, пов'язаних із трудовою і виробничою підготовкою школярів, за новими навчальними планами 1959 р. передбачалася значна кількість предметів політехнічного циклу, що позитивно впливало на формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки.

Серед позитивних зрушень і той факт, що з 1959 р. в педагогічних ВНЗ серед спеціальностей, що готували фахівців з трудової підготовки в порядку другого профілю, були представлені «Фізика, трудове навчання»; «Математика, креслення», «Біологія і основи сільськогосподарського виробництва», «Загальнотехнологічні дисципліни і праця».

Навчання фахівців з трудової підготовки в педагогічних інститутах розширювалося і завдяки заочній формі. Так, в 1959 р. на заочних відділеннях також вводилися нові навчальні плани за такими спеціальностями: «Біологія, трудове навчання», «Математика і креслення», «Фізика і трудове навчання». Навчальні плани настановчої сесії були розширені політехнічними, виробничими та трудовими аспектами підготовки студентів [15, арк. 101–103].

У педагогічних училищах готували вчителів зі спеціальності «Викладання в начальних майстернях 5-7 класів». Станом на 1959 р. за цим профілем навчалася 961 особа. У цьому ж році в перелік спеціальностей середніх спеціальних навчальних закладів було включено ще одну – «Викладання праці у 5-8 класах загальноосвітньої школи» [13, арк. 8]. У січні 1959 року Управління підготовки вчителів Міністерства освіти СРСР поставило питання про затвердження ще й такої спеціальності в педагогічних училищах – «Викладання праці у восьмирічній політехнічній школі». 29 травня цього ж року Управління середніх спеціальних учбових закладів повідомило, що воно разом із відділом культури і охорони здоров'я Держплану СРСР розглянуло таку пропозицію, проте у зв'язку із підготовкою за дорученням Ради Міністрів СРСР

пропозиції про розширення і покращення підготовки учителів у педагогічних інститутах і університетах не може підтримати даного клопотання [13]. Тобто розширення контингенту педагогічних училищ за третьою спеціальністю, пов'язаною із трудовою підготовкою учнів, не відбулося.

По суті ці навчальні заклади не могли покрити весь дефіцит у фахівцях з трудової підготовки, навіть нарощуючи об'єми своїх випусків, а тому влада, як і в 50-х роках ХХ століття, залучала до роботи в школах інженерно-технічних працівників з промислових та сільськогосподарських виробництв.

Тому питання підготовки і перепідготовки як молодих педагогічних кадрів, так і інших фахівців, що здійснювали трудове та виробниче навчання у шкільному та позашкільному просторі, було актуальним і вимагало свого вирішення. Для здійснення відповідної підготовки таких спеціалістів Міністерство освіти зобов'язувало проводити відповідну роботу районні відділи народної освіти, інститути вдосконалення вчителів.

Впливала на зміни в підходах до формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки і прийнята 2 червня 1959 р. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про розширення самообслуговування в загальноосвітніх школах, школах-інтернатах, дитячих будинках, у середніх спеціальних і вищих навчальних закладах». Майбутні педагоги повинні були навчитися залучати до загальноосвітньої корисної праці школярів, проводити з батьками відповідну роботу, разом із дітьми вирощувати овочі і фрукти на пришкольних ділянках і виготовляти в майстернях простий господарський інвентар для прибирання [5, 300].

Вивчення зведених звітів педагогічних інститутів за період кінця 50–60-х років ХХ століття дозволило з'ясувати, що на теренах України готували фахівців з трудової підготовки такі педагогічні інститути: Бердянський, Вінницький, Дрогобицький, Житомирський, Запорізький, Кам'янець-Подільський, Київський, Кіровоградський, Кременецький, Криворізький, Кримський, Луганський, Луцький, Львівський, Мелітопольський, Миколаївський, Ніжинський, Одеський, Полтавський, Рівненський, Слов'янський, Сталінський (Донецький), Станіславський, Сумський, Уманський, Харківський, Херсонський, Черкаський, Чернігівський [16; 22; 24; 25; 27; 28]. Така значна кількість навчальних закладів свідчила про створення широкої мережі ВНЗ з підготовки фахівців означеного профілю, що охоплювала всі регіони України.

У документах 60-х років ХХ століття з питань роботи педагогічних ВНЗ наголошувалося, що педагогічні інститути проводили роботу щодо перебудови підготовки педагогічних кадрів, поліпшення їх професійної підготовки відповідно до Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти СРСР». Було вказано і на недоліки: «майстерні в багатьох інститутах (Київському, Миколаївському, Кіровоградському, Луцькому, Луганському, Уманському та ін.) працюють у тісних, не пристосованих і навіть підвальних приміщеннях. Тому немає можливості належним чином устаткувати такі майстерні і забезпечити випуск продукції. Фізико-математичні та біологічні факультети недостатньо забезпечені навчальними автомашинами, тракторами. ... Для проведення занять з домоводства потрібні 540 швейних машин. ... Не всі педагогічні інститути посилили практичну підготовку студентів старших курсів. Наприклад, у Вінницькому, Станіславському та Криворізькому інститутах на II-III курсах не запроваджена безвідривна педагогічна

практика. ... базові школи не підпорядковані безпосередньо педагогічним інститутам... Не всі педагогічні інститути прикріплені до промислових підприємств для проходження студентами фізико-математичних та біологічних факультетів виробничої практики» [17, арк. 3–4]. У зв'язку з таким станом матеріально-технічного забезпечення освітня складова фахівців формувалася на значно нижчому рівні ніж передбачалося.

Як уже раніше зазначалося, педагогічні інститути «готують вчителів із усіх дисциплін, що передбачені навчальними планами школи, в тому числі вчителів праці в шкільних майстернях». Для підготовки вчителів виробничого навчання у двох педагогічних інститутах створено інженерно-педагогічні факультети. Однак їх матеріально-технічна база була незадовільною. З 1 вересня 1960 р. ці факультети передавалися Київському і Львівському політехнічним інститутам. З цієї ж дати такі ж факультети відкривалися у Донецькому і Харківському політехнічних інститутах, а в Уманському і Полтавському сільськогосподарських інститутах мали відкритися агропедагогічні факультети [там само, арк. 15]. Міністерство освіти УРСР вбачало в таких змінах можливість покращення навчання шляхом оптимізації освітньої складової у підготовці майбутніх учителів трудового і виробничого навчання.

Незважаючи на значне розширення системи навчання фахівців з трудової підготовки, у школах та позашкільних навчальних закладах дисципліни трудового циклу викладали також фахівці, залучені з виробництва і сільського господарства. Значна їх частина працювала за сумісництвом. Найменший показник сумісництва промислового профілю спостерігався в Тернопільській області – 7,4 %, сільськогосподарського профілю – у Севастопольській області (0,8 %); найбільший промислового профілю – у Севастопольській області (77,0 %), сільськогосподарського профілю – у Рівненській області (60,9 %). До того ж у школах Рівненської і Хмельницької областей фахівці-сумісники, що викладали предмети трудового циклу, складали 100 % [31, 46]. Це питання стояло гостро, а його вирішенню мала сприяти доповідна записка «Про організацію підготовки працівників виробничого навчання для шкіл УРСР з числа кращих інженерно-технічних працівників і фахівців сільського господарства» (1960 р.). У ній зазначалося, що з 1960 р. для проведення теоретичних занять з учнями підприємства і колгоспи виділяють інженерно-технічний та агротехнічний персонал. Таке рішення було суттєвим, оскільки за даними вищеназваної доповідної записки на початок 1959–1960 навчального року в школах УРСР працювало 4236 інструкторів виробничого навчання, зокрема: з вищою освітою – 1123 особи, з середньою – 2635 осіб.

Для забезпечення потреби в керівниках виробничого навчання при Львівському, Київському, Донецькому Харківському політехнічних, Полтавському та Уманському сільськогосподарських інститутах організували інженерно-педагогічні та агропедагогічні факультети. У них, зокрема, проводилася «підготовка агрономів-педагогів для викладання в школах республіки сільськогосподарських дисциплін і виробничого навчання» [26, арк. 25]. Починаючи з 1960 р., держпланом було встановлено щорічний прийом на ці факультети в кількості 30 осіб [там само, арк. 62]. Однак, підготовка спеціалістів відповідних профілів відставала від реальних потреб шкіл.



У 1964 р. внесено нові зміни в навчальних програмах загальноосвітніх середніх шкіл: навчальний час з виробничого навчання сільськогосподарського профілю було суттєво скорочено, а обсяг політехнічних і трудових умінь у програмах трудового навчання – розширено [26, арк. 62]. Різне зменшення потреби у вчителів основ сільськогосподарського господарства призвело до змін у навчальному процесі на агропедагогічних факультетах сільськогосподарських інститутів. Так, починаючи з 1965 р. підготовку майбутніх фахівців почали проводити за навчальним планом спеціальності 1502 (агрономія). У документах відзначалося, що «педагогічну підготовку агрономів, які одержали направлення в школи, доцільно здійснювати на останньому курсі, оскільки випускники вишів одержують призначення за рік до закінчення».

У подальші роки, як підкреслював Б. Польський, незважаючи на важливість сільського господарства в житті країни, недостатньо уваги приділялося підготовці вчителів сільськогосподарської праці. За період з 1965 по 1969 роки профіль підготовки вчителя біології та основ сільськогосподарського виробництва був знятий у більшості педагогічних інститутів [9, 65–68].

Аналіз статистичних даних зведених звітів педагогічних інститутів УРСР за 1959–1966 рр. показав, що підготовку за спеціальностями «Математика, креслення», «Фізика, загальнотехнічні дисципліни», «Біологія і основи сільськогосподарського виробництва» здійснювали: в 1959–1960 навчальному році відповідно 28, 28 і 12 педагогічних інститутів [16]; в 1960–1961 – 27, 27 і 11 [19]; в 1961–1962 – 24, 24 і 11 [22]; в 1962–1963 – 27, 27 і 9 [24]; в 1963–1964 – 26, 25 і 14 [25]; в 1964–1965 – 24, 24 і 12 [27]; в 1965–1966 – 25, 25 і 12 [28].

У 1960–1961 навчальному році працювало 33 педагогічні інститути, з яких готували вчителів за спеціальностями «Математика і креслення» та «Фізика і загальнотехнічні дисципліни» 24, «Біологія і основи сільськогосподарського виробництва» – 11. Студенти отримували фахову підготовку за навчальними планами, якими було «передбачено значне поліпшення теоретичної та практичної підготовки студентів, зміцнення зв'язку навчання з життям, виробництвом, з практикою школи». З метою підвищення якості навчання, а також політехнічної та практичної підготовки майбутніх фахівців було «переглянуто перелік дисциплін з кожної спеціальності і введено ряд нових курсів. Наприклад, студенти спеціальності «Фізика і загальнотехнічні дисципліни» вивчають технічну механіку, машинознавство з автотракторним практикумом, електротехніку і радіотехніку з практикумом і методикою викладання, методикою навчання в шкільних майстернях, техніку безпеки та інші дисципліни. Навчальним планом значно збільшено кількість годин на курс технології металів і матеріалів з практикумом у початкових майстернях (1464 години замість 258 за попередніми навчальними планами)» [20, арк. 16–36].

Статистика того періоду засвідчує, що активно займалися підготовкою вчителів трудового навчання й педагогічні училища. Так, в 1959 р. на стаціонарі розпочали своє навчання майбутні вчителі праці в 5-8 класах у кількості 480 осіб, в 1960 – 476, в 1961 – 510 [20, арк. 45].

У 60-х роках ХХ століття підготовка учителів креслення і праці була організована і на фізико-математичних факультетах усіх педагогічних інститутів у порядку другого профілю.

У 1959–1983 рр. (період експериментування) відбувався постійний пошук ефективних форм навчання майбутніх фахівців з трудової підготовки. Так, педагоги Київського педінституту під час проходження практики читали лекції з загальнотехнічних дисциплін, а Чернігівського – проводили лабораторні заняття безпосередньо на виробництві. Це допомагало студентам краще засвоювали теоретичний матеріал, глибше ознайомлюватися з кінематичними схемами верстатів, технологією обробки різних матеріалів [23, арк. 72–74].

З 1966 року, як показують звіти педагогічних інститутів, поступово зменшується кількість ВНЗ, що навчали фахівців з трудової підготовки. Зокрема, у 1966–1967 навчальному році ВНЗ уже не набирали першокурсників на спеціальність «Фізика, загальнотехнічні дисципліни» і «Математика, креслення». Перелік спеціальностей було змінено на такі: «Фізика, технічна механіка», «Фізика, електротехніка», «Малювання і креслення», «Біологія, хімія, основи с/г виробництва». Щодо вчителів креслення, то їх продовжував готувати лише Одеський педагогічний інститут, але на художньо-графічному факультеті і за спеціальністю «Малювання і креслення» [29]. У 1969–1970 навчальному році на фізико-математичних факультетах за спеціальності 2120 всього на перший курс прийнято 328 осіб, а на художньо-графічному факультеті на спеціальність «Креслення і малювання» – 50 [30]. Таким чином, можемо констатувати, що з 1966 р. кількісні показники щодо навчання у педагогічних інститутах майбутніх фахівців з трудової підготовки суттєво зменшилися.

У 60-х роках ХХ століття робилися впевнені кроки саме щодо якісної підготовки трудових ресурсів у системі народної освіти. У першу чергу, зверталась увага на формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки та на нарощення їх професіоналізму.

Отже, в 1959–1969 рр. відбувалися численні реформації, які безпосередньо впливали на процес підготовки вчителів трудового і виробничого навчання, а саме:

- реструктуризація системи педагогічної освіти: учительські інститути були закриті чи перетворені на педагогічні інститути, значно скорочено кількість педагогічних училищ, відбулося укрупнення факультетів, раціональне їх розміщення в структурі педагогічних інститутів і університетів;

- створення сітки педагогічних навчальних закладів відповідно до потреб кожного регіону;

- розбудова системи підготовки вчителів: створення нормативно-правового забезпечення та умов для становлення й подальшого розвитку системи педагогічної освіти;

- посилення матеріально-технічної бази педагогічних училищ та інститутів, інститутів удосконалення вчителів;

- забезпечення умов для нарощення кількісної та якісної складової кваліфікованих професорсько-викладацьких кадрів;

- орієнтація системи освіти на політехнічне навчання;

- розвиток теорії та практики формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки в педагогічних училищах, педагогічних інститутах, інститутах удосконалення вчителів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенов Д.Е., Моргулис П.С. Подготовка преподавателей политехнических и профессионально-технических дисциплин. *Школа и производство*. 1961. № 10. С. 79–84.
2. Лында А.С. Первые итоги работы индустриально-педагогических факультетов. *Школа и производство*. 1961. № 4. С. 41–45.
3. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов: 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. Москва: Педагогика, 1974. 617 с.
4. Ноздрев В.Ф., Лында А.С. Подготовка учителей производственного обучения на индустриально-педагогических факультетах педвузов. *Вопросы индустриально-педагогического образования* / под ред. А.С. Лынды // Ученые записки / Московск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. Москва, 1962. Вып. 1. Т. 112. С. 5–19.
5. О трудовом воспитании: хрестоматия: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост., авт. ввод. стат. и биогр. очерков Д.Е. Аксенов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 336 с.
6. Об улучшении производственного обучения учащихся средних общеобразовательных школ: постановление Совета Министров СССР, 30 мая 1961 г. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973*. Москва: Педагогика, 1974. С. 214–217.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. Москва: Педагогика, 1988. 272 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. Москва: Педагогика, 1987. 416 с.
9. Польский Б.Н. Некоторые вопросы изучения сельского хозяйства в пединституте. *Школа и производство*. 1971. № 2. С. 65–68.
10. Программы педагогических институтов. Сборник № 22. История педагогики. Экономика народного образования. Москва: Просвещение, 1983. 32 с.
11. Слюсаренко Н.В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця XIX–XX століття: монографія. Херсон: РІПО, 2009. 456 с.
12. Струганець Б.В. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України (1958–1994): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Струганець Борис Володимирович. Тернопіль, 1995. 156 с.
13. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України, м. Київ
14. Спр. 2483. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1958-1959 н/року. Форма № 3-нк. 77 арк.
15. Спр. 2520. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 7 лютого 1959 року – 4 листопада 1959 року. 84 арк.

16. Спр. 2521. Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України з питань роботи педагогічних вузів, 6 січня – 25 грудня 1959 року. 140 арк.

17. Спр. 2716. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1959–1960 навчального року. Форма № 3-нк. 77 арк.

18. Спр. 2755. Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КПУ з питань роботи педагогічних вузів. 23 лютого 1960 р. – 13 грудня 1960 р. 77 арк.

19. Спр. 2756. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педагогічних вузах республіки, 9 січня 1960 року – 28 грудня 1960 року. 195 арк.

20. Спр. 3055. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1960–1961 н/року форма № 3-НК. 65 арк.

21. Спр. 3084. Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України з питань роботи педагогічних інститутів, 5 січня 1961 року – 20 грудня 1961 року. 102 арк.

22. Спр. 3085. Накази Міністерства вищої освіти і середньої спеціальної освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів. 9 січня 1961 року – 27 листопада 1961 року. 259 арк.

23. Спр. 3324. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1961–1962 н/рік форма № 3-НК. 79 арк.

24. Спр. 3374. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів Української РСР за 1961–1962 н/рік. 116 арк.

25. Спр. 3701. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1962–1963 н/року форма № 3-НК. 76 арк.

26. Спр. 4089. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1963–1964 навчального року, форма № 3-НК. 74 арк.

27. Спр. 4629. Довідки, інформації та листування управління з Радою Міністрів УРСР та ЦК КПУ з питань підготовки вчителів, 15 січня 1965 р. – 22 грудня 1965 р. 72 арк.

28. Спр. 4788. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1964–1965 навчального року, форма № 3-НК. 75 арк.

29. Спр. 5248. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1965–1966 навчального року, форма № 3-НК. 55 арк.

30. Спр. 6659. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1967 – 1968 н/року, Ф – 3-НК. 65 арк.

31. Спр. 7629. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1969–1970 навчального року, Ф – 3-НК. 41 арк.

32. Чепіль М.М., Федорович А.В. Підготовка вчителя трудового навчання: історія, реалії та перспективи: монографія / за ред. М.М. Чепіль. Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 240 с.

## **AKTYWNOŚĆ MŁODZIEŻY NA RZECZ MAŁEJ OJCZYZNY**

Aktywność (od łac. *aktivus*) – pęd do działania, działalność, czynny udział w czymś [33], to właściwość człowieka polegająca na częstym podejmowaniu i przeprowadzaniu wszelkiej intensywnej działalności [11]. Rozwijanie aktywności młodzieży następuje w toku procesu edukacyjnego przez zaspokajanie potrzeb oraz stawianie zadań na miarę jej potrzeb i możliwości. W toku procesu dydaktyczno-wychowawczego aktywność młodzieży jest ukierunkowana i zorganizowana dzięki czemu nabiera charakteru czynności obliczonej na zmianę, na wynik [35]. W procesie dydaktycznym aktywność uczniów wyzwala metody poszukujące. Utożsamiane są z metodami aktywizującymi uczących się w procesie odkrywania, dochodzenia do wiedzy, wspomaganiu ich w nabywaniu umiejętności stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi celem zaspokojenia własnej ciekawości poznawczej, odkryć i rozwiązywania problemów [27].

Poznawanie zjawiska i wyniku własnej aktywności ucznia sprzyja trwałości «odkrytej» wiedzy i wyzwala tendencję «do uczenia się na zasadzie autonomicznego samo nagradzania, a jeszcze lepiej na zasadzie nagrody, jaką jest samo odkrywanie» [3]. Aktywny udział w procesie kształcenia stawia ucznia w roli autonomicznego poszukiwacza wiedzy podejmującego działania według formuły: planuj, pracuj, sprawdzaj [18].

Szczególnym rodzajem aktywności jest aktywność kulturowa, odnosząca się «przede wszystkim do aktywności na rzecz dziedzictwa kulturowego, twórczego i odtwórczego budowania uznanej za własną kultury symbolicznej, społecznej i kultury bytu. W edukacji do szeroko pojmowanej aktywności kulturowej mieści się zarówno edukacja artystyczna i estetyczna jako przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, jak i edukacja wprowadzająca w dziedzictwo kulturowe najważniejszych dla człowieka społeczności: rodziny, narodu, regionu świata» [22]. Tak rozumiana aktywność kulturowa posiada szerokie uwarunkowania, których można upatrywać w sferach wyznaczających najogólniejsze warunki życia współczesnego społeczeństwa polskiego [2]:

- **społecznej**, którą charakteryzują głębokie zmiany w następstwie transformacji ustrojowej w zakresie stratyfikacji społeczeństwa, rozwarstwienia ekonomicznego, pogłębiającej się biedy i różnic międzypokoleniowych oraz niezadowolienia z warunków życia i pracy licznych grup zawodowych. Jednocześnie zatarły się różnice w dostępie do dóbr kultury, a w wielu przypadkach w standardzie życia między miastem a wsią. Powyższe czynniki powodują wyraźną zmianę warunków współczesnej edukacji kulturalnej oraz radykalizację oczekiwań zwłaszcza młodzieży na realizację narastających potrzeb [6];

- **cywilizacyjnej** wyrażającej się skokiem technologicznym i zmieniającymi się materialnymi warunkami naszego życia. Zmiany są następstwem rozwoju informatyki, upowszechnienia Internetu i rozwoju komunikacji. Postęp cywilizacyjny doprowadził do manifestowania potrzeb konsumpcyjnych, ukształtowania się społeczeństwa nastawionego na «mieć», w którym aktywność młodzieży nastawiona jest na indywidualny sukces i korzystanie z osiągnięć technicznych, cywilizacyjnych dóbr i motoryzacji;

- **edukacyjnej** o niespotykanym w naszych dziejach poziomie upowszechnienia się wykształcenia, które stało się środkiem zapewniającym pracę, wyższy poziom życia. Jednocześnie trudności na rynku pracy, deprywacja edukacyjna niektórych środowisk prowadzi do instrumentalnego traktowania wykształcenia, do frustracji i odwrotu od wartości autotelicznych [1; 7]. Równocześnie media i różnego rodzaju instytucje kulturalne kształtują gusta i potrzeby odbiorców edukacyjnie fałszywe, redukują kształcenie do kształtowania umiejętności przydatnych w walce «na rynku pracy bądź elementarnego funkcjonowania cywilizacyjnego (rozumienie poleceń, obsługa urządzeń). Aktywność kulturalna i kulturowa stają się dekoracyjnym luksusem» [22];

- **kulturowej**, obszarze szerokich i głębokich przeobrażeń w strukturze wartości akceptowanych i realizowanych w społeczeństwie w następstwie «kryzysu cywilizacji i związanego z nią człowieka.[6] Zmienia się obyczajowość, a postawy, zachowania pełne życzliwości, empatii, bezinteresowności i kultury traktowane są zjawiskowo.

W sferze wartości «kluczowym czynnikiem warunkującym pełną aktywność kulturową jest kompetencja i dojrzałość aksjologiczna. **Kompetencja aksjologiczna** – czyli znajomość różnych wartości, ich wpływu na życie jednostek i grup, rozumienie przyczyn takiego a nie innego porządkowania wartości [...], konsekwencje przyjmowanych porządków wartości. Tylko człowiek kompetentny może w pełni zrozumieć, co i dlaczego jest ważne i mniej ważne w jego rodzinie, narodzie, kraju, w jego regionie» [22]. Wyrazem **dojrzałości aksjologicznej** człowieka jest «przyjmowana przez niego wizja społeczeństwa, program własnego rozwoju i doskonalenia się, podnoszenia poziomu własnej, indywidualnej kultury wyznaczającej jego sposób życia poprzez świadome wybory wartości, świadomy stosunek do własnej tożsamości kulturowej i jej konsekwencji [22]. Poczucie własnej tożsamości kulturowej determinuje cele podejmowane przez podmiot aktywności kulturowej.

Szerokie możliwości aktywności kulturowej młodzieży stwarza edukacja regionalna, której podstawą jest dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej pt. Dziedzictwo kulturowe w regionie [19]. Przez edukację regionalną rozumiem kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży na treściach człowiekowi najbliższych. Edukacja regionalna pozwala na zdobycie wiedzy o regionie – okolicy, krainie, dzielnicy – jego przeszłości, tradycji, zbliża do wartości materialnych i duchowych, intelektualnych, moralnych, religijnych, sprzyja identyfikowaniu się z nimi. Poznanie przeszłości, włączanie w teraźniejszość i praca dla przyszłości własnego środowiska pozwala głębiej poznać samego siebie, swoje miejsce w środowisku, we wspólnocie. Dzięki temu człowiek uczy się tolerancji [30].

Edukacja regionalna przeciwdziała konsekwencjom upowszechniania się konsumpcyjnych wzorów zachowań społecznych i kulturalnych postrzeganych jako rezultat niezadowolającego udziału jednostki w kształtowaniu środowiska lokalnego. Jednocześnie sprzyja orientowaniu się człowieka na humanistyczny system wartości [14].

Rozumienie istoty edukacji regionalnej wymaga odwołania się do małej ojczyzny zwanej też «domowizną», «ojcowizną», czyli ziemią i spuścizną po przodkach, z której wywodzą się korzenie danej rodziny [10]. Jej znaczeniowy sens zawiera się w wyróżnionym przez S. Ossowskiego pojęciu «ojczyzny prywatnej» (osobistej) przechodzącej w «ojczyznę regionalną» w odróżnieniu do wielkiej «ojczyzny ideologicznej (narodowej), która zawiera się w ojczyźnie ogólnoludzkiej» [23]. Mała ojczyzna to najbliższy nam świat, w którym żyjemy, to przyroda, ludzie i stworzona przez nich kultura; to nasze małe państwo, nasza

«mała patria», która graniczy z innymi małymi ojczyznami, wspólnie tworząc krainy i regiony, a potem jeszcze – dużą Ojczyznę»[23] Czym jest w życiu człowieka mała i duża Ojczyzna, jakie relacje zachodzą między nimi pisze K. Denek w licznych esejach i pracach naukowych [7; 8]. Problematykę «ojczyzny prywatnej», «ojczyzny najbliższej» wielostronnie, w oparciu o bogatą literaturę omawia P. Petrykowski w rozdziale VII swojej monografii [26].

Znajomość przeszłości i tradycji małej ojczyzny, czynienie dla niej wszystkiego co potrzebne i mądre, co daje powód do dumy i radości i czym możemy poszczycić się wobec innych, a jednocześnie praca na rzecz jej rozwoju, przyszłości dają poczucie wspólnoty i tożsamości kulturowej. Zakorzenie w dziedzictwie kulturowym, w wartościach wyniesionych z domu rodzinnego, regionu umożliwia człowiekowi realizację, urzeczywistnienie własnej podmiotowości. Chroni przed uprzedmiotowieniem, daje poczucie «bycia u siebie, a tym samym bycia z sobą» [19]. Problem «zakorzenia» tożsamości wyczerpująco przedstawił Z. Nikitorowicz [21]. Mała ojczyzna stanowi podstawę edukacji regionalnej, której według K. Kossaka-Głowczewskiego istotą jest «powrót do domu», do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej»[20].

Istotę małej ojczyzny łatwo zrozumieć przez odwołanie się do środowiska małomiasteczkowego, a najlepiej do wsi. W środowisku małomiasteczkowym, pomimo zachodzących zmian w życiu społecznym, można wskazać wiele przykładów aktywności młodzieży na rzecz swojej małej ojczyzny. Miasteczko, podobnie jak wioska, tworzy ekosystem społeczny – «układ trwałych zależności życiowych, stworzonych na określonym terytorium, w które są uwikłani ludzie stale zamieszkujący na tym terenie» [16]. Elementem tego systemu są: środowisko geograficzno-przyrodnicze, zasoby materialno-ekonomiczne, dobra kulturowe i ludzie [16]. Istotnym wyróżnikiem ekosystemu społecznego jest bliskość, więź sąsiedzka, podobne uzależnienie jednostek od tego ekosystemu, a także możliwość wywierania wpływu na jego funkcjonowanie. W przeszłości tak rozumiany ekosystem był utożsamiany ze społecznością lokalną [17].

Współcześnie skutek modnego przemieszczania się ludności miejskiej na wieś, zamieszkiwanie na danym terenie nie zawsze wiąże się z zainteresowaniem własnym ekosystemem społecznym. Stąd, dla przekształcenia ekosystemu społecznego w społeczność lokalną konieczne jest jego uznanie przez mieszkańców jako szczególną wartość. Ludzie mogą utożsamiać się, preferować własne terytorium kiedy w jego obrębie mają możliwość samorealizacji, mogą korzystać z jego zasobów przyrodniczych i kulturowych, mają łatwość nawiązywania więzi społecznych w granicach ekosystemu [17].

Wspólnoty lokalne wsi i miasteczek są ukształtowane. Ludzie znają się, są ze sobą spokrewnieni, zaprzyjaźnieni (często skłócenii) od pokoleń. Bez względu na wzajemne relacje, są przywiązani do własnej miejscowości, zasobów kulturowych i przyrodniczych. Ludzie napływowi stopniowo włączają się w życie wspólnoty lokalnej. Wolno nawiązują nowe znajomości z sąsiadami, poznają walory przyrody, miejscowe zasoby kultury, zaczynają kultywować zwyczaje związane z kulturą regionalną. Środowiskiem sprzyjającym w przełamywaniu barier, włączanie «Innego», «Obcego» do społeczności lokalnej jest szkoła [25]. Budowanie i kultywowanie tradycji szkoły służy kształtowaniu poczucia tożsamości lokalnej, regionalnej i może stać się istotnym elementem budowy społeczności lokalnej.

Aktywność młodzieży środowisk małomiasteczkowych ilustrują przykłady zaczerpnięte z terenu Pałuk – regionu historyczno-etnograficznego położonego w północno-wschodniej Wielkopolsce, na północ od Gniezna między górnym i środkowym biegiem rzeki Wisły a Notecią [24]. Odnosi się do społeczno-kulturalnej działalności młodzieży na rzecz swojej małej ojczyzny – Kcyni i Łabiszyna ukierunkowanej w Kcyni na poznawanie i popularyzowanie wybitnych Kcynian, a wśród nich sylwetki prof. Jana Czochralskiego, a w Łabiszynie na podejmowanie inicjatyw integrujących społeczność lokalną.

W swojej ponad 750-letniej historii Kcynia szczyci się wybitnymi rodakami jak [15; 28; 31]:

- Stanisław Klawitter o. Efrema Maria a Kcynia (1894–1970) – kapucyn, znany w świecie malarz, rzeźbiarz. Autor m.in. dwóch prac «Hymn do słońca Św. Franciszka» i «Kwiatki Św. Franciszka z Asyżu», licznych fresków i polichromii m.in. w Asyżu i Barcelonie, rzeźb i płaskorzeźb w Katedrach w Malines (Belgia) i w Gnieźnie, witraży w Inowrocławiu i Kcyni;

- Bolesław Wicherkiewicz (1847–1915) – lekarz, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego, twórca szpitalnictwa okulistycznego w Polsce, prekursor leczenia zaćmy i przeszczepiania rogówki;

- Ismar Boas (1858–1938) – lekarz, współtwórca europejskiej i światowej gastroenterologii;

- Witold Jurczyk (1931) – lekarz, prof. A. M. w Poznaniu, twórca organizacyjnych form anestezjologii i intensywnej terapii w Polsce. Inicjator i współzałożyciel Fundacji Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym w Kcyni;

- Klara Prillowa – artystka ludowa odznaczona medalem Oskara Kolberga. Animatorka kultury ludowej. Zebrała i ocaliła od zapomnienia tańce, pieśni, zwyczaje i obrzędy ludowe Pałuk.

Młodzież szkolna poznawała sylwetki i dorobek wybitnych rodaków, a uczniowie LO w Kcyni uczestniczyli w przygotowaniu czterech sesji popularno-naukowych, wystaw, demonstracji lub prezentacji ich dorobku. Aktywność przejawiała również młodzież pozaszkolna w przygotowaniu koncertu i prezentacji dorobku Klary Prillowej, udziałem w rajdzie «Rowerem po Pałukach» opracowanym przez prof. K. Denka [9], w konkursach organizowanych przez Bibliotekę Miejską i Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury. Współuczestnicząc w organizacji sesji popularno-naukowych młodzież spotykała się z wybitnymi osobistościami zapraszonymi na uroczystość, np. Prymasem Polski Ks. Kardynałem J. Glempem i prof. B. Suchodolskim (1989), prof. W. Jurczykiem (wielokrotnie), prof. K. Denkiem (1993).

Wielostronną poznawczą, emocjonalną i operacyjną aktywność młodzieży Kcyni przejawiała w ostatnim 25-leciu. Uwaga miejscowej społeczności skupiona była na osobie Jana Czochralskiego (1885–1953), kcynianina, profesora dra h. c. Politechniki Warszawskiej, świetlanej postaci nauki i techniki XX wieku, wynalazcy metody otrzymywania kryształów oraz wielu rewelacyjnych i oryginalnych patentów. Jego odkrycie, na miarę przewrotu kopernikańskiego, we współczesnej technice należy do największych osiągnięć nauki XX wieku. Stało się podstawą układów scalonych, miniaturyzacji urządzeń, komputeryzacji, przemysłu elektronicznego [29]. Po latach zapomnienia, wyrazem uznania wkładu Profesora w rozwój nauki i techniki, uchwałą Sejmu Rzeczypospolitej Polski z dnia 7 grudnia 2012 r. rok 2013 ustanowiono Rokiem Jana Czochralskiego. Młodzież szkolna



aktywnie uczestniczyła w przywracaniu pamięci, poznawaniu i popularyzowaniu jego osiągnięć przez:

- udział 1500 uczniów w konkursach (również wojewódzkim) o życiu i dokonaniach J. Czochralskiego,

- przygotowanie i przeprowadzenie przez uczniów miejscowego liceum ogólnokształcącego doświadczenia prezentującego proces krystalizacji w ramach sesji popularno-naukowej oraz pomoc w prezentacji doświadczeń i w obsłudze interaktywnej wystawy «Od monokryształu Jana Czochralskiego do grafemu» przygotowanej przez Wydział Fizyki Politechniki Warszawskiej [34],

- przygotowanie programu i udział w nadaniu Szkole Podstawowej w Kcyni im. Prof. Jana Czochralskiego i urządzaniu Izby Pamięci.

Wraz z poznawaniem osiągnięć naukowych, docieklivości badawczej, działalności społecznej, literackiej i patriotyzmu Profesora wzrastała identyfikacja z wartościami przez niego uznawanymi, poczucie tożsamości regionalnej. Do ciekawych i wymiernych form aktywności młodzieży Liceum Ogólnokształcącego im. K. Libeltta i Gimnazjum w Kcyni są coroczne kwesty 1 listopada na ratowanie zabytkowego cmentarza w Kcyni. W roku 2014 grupa 19 uczniów zebrała prawie 2500 zł, pomalowała płot cmentarny, a zebrane środki pozwoliły na renowację kilku nagrobków. Podany przykład wskazuje na «szczególną rolę kultury w kształtowaniu społeczności lokalnej... (...) nagrobek nabiera dla nas znaczenia symbolicznego, oznacza miejsce szczególnie wartościowe, o które troszczymy się, staramy się zachować je jak najdłużej, przy którym przywołujemy dane wspomnienia, ale też refleksyjnie «zaglądamy» w przeszłość» [17].

W działaniu na rzecz swojej małej ojczyzny młodzież manifestuje przynależność do wspólnoty czy instytucji lokalnych, identyfikuje się z nimi. W ramach Parafiady 2013, grupa pięciu uczniów miejscowego liceum i gimnazjum przygotowała wystawę starych fotografii obrazujących życie mieszkańców Kcyni i okolicy. Wystawa ujawniła niejako «odkrywanie» dziejów miasta, chęć poznawania losów mieszkańców.

Aktywną działalność na rzecz swojej małej ojczyzny prowadzi młodzież Łabiszyna – niewielkiego, o bogatej historii miasta pałuckiego nad Notecią [32]. Spośród 5 stowarzyszeń (towarzystw) skupionych wokół Biblioteki Publicznej i Łabiszyńskiego Domu Kultury, szczególną uwagę zwraca Łabiszyńska Aktywna Młodzież (ŁAM)/ - grupa 26 pełnoletnich, młodych mieszkańców miasta i gminy powstała z potrzeby działania dla lokalnej społeczności. Uwagę zwracają dwie formy działalności:

- 1) projekt «Bariery», w wyniku którego zlokalizowano i opisano utrudnienia komunikacyjne dla niepełnosprawnych,

- 2) promowanie regionalnych zwyczajów świątecznych na Pałukach przez zorganizowanie warsztatów wielkanocnych (wykonanie wycinanek, wyklejanek, stroików wielkanocnych). Zwyczaj wielkanocny i rodzinne kolędowanie wspólnie z Klubem Seniora, poznawanie tradycji świętowania Bożego Narodzenia w Łabiszynie i okolicy integruje społeczność lokalną.

Przypominane, kultywowane, symboliczne, często rytualne czynności powtarzane w rodzinach w okresie świątecznym są pewną manifestacją wspólnotowości. Zbliżają ludzi do siebie, wzmacniają świadomość identyfikacji z małą ojczyzną, z regionem, wreszcie dowartościowują całą społeczność lokalną.

Ciekawy i godny upowszechnienia jest projekt edukacyjny realizowany w Liceum Ogólnokształcącym im. Zygmunta Działowskiego w Wąbrzeźnie, na Pojezierzu Chełmińskim. Projekt nastawiony na badanie, dokumentowanie i krzewienie wiedzy o regionie i budowanie patriotyzmu lokalnego, realizowany w pracy pozalekcyjnej. Aktywność 15 członków Koła Historycznego polegała na przeprowadzaniu kwerendy archiwalnej, poznaniu literatury przedmiotu i nawiązaniu kontaktu z miłośnikami dziejów lokalnych. Aktywność uczniów inspirowana przez nauczyciela historii okazała się skuteczną «drogą budowania przyszłych, lokalnych elit intelektualnych, zainteresowanych badaniem przeszłości swojej małej ojczyzny ... skłonnych pracować na rzecz rozwoju wspólnoty lokalnej» [4].

Przedstawione, wybrane przykłady aktywności młodzieży pokazują, że przemiany społeczne mają charakter interdyscyplinarny i prezentują wysokie wartości patriotyczne. W obliczu globalizacji przemian transformacyjnych ukazują, że nie muszą prowadzić do zobojętnienia, niechęci młodzieży do bezinteresownego społecznego działania, a wręcz przeciwnie. Środowisko lokalne, więź społeczna, wspólne dziedzictwo kulturowe kształtują poczucie tożsamości regionalnej, wyzwalają inicjatywę, kreatywność w pracy na rzecz swojej małej ojczyzny.

#### LITERATURA

1. Banach, Cz. (2008). *Edukacja polska wobec wyzwań i zadań do roku 2020*. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Sosnowiec.
2. Bednarek, S. (2004). *Społeczno-kulturowe uwarunkowanie aktywności kulturalnej dzieci i młodzieży*. W: S. Bednarek, E. Repsch (red.), *Edukacja kulturowa*. Wrocław.
3. Bruner, J. S. (1976). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa.
4. Dąbrowski, D. (2010). *Dzieje i dziedzictwo kulturowe «małej ojczyzny» oraz patriotyzm lokalny w edukacji-przykłady i postulatory*. W: Z. Biegański, G. Meresz (red.), *Nauczanie historii na miarę XXI wieku. Region-patriotyzm-edukacja*. Bydgoszcz.
5. Denek, K. (2012). *Źródło kapitału ludzkiego i jego rozwoju*. W: L. Pawelski (red.), *Kapitał ludzki w edukacji*. Szczecinek.
6. Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
7. Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń-Leszno.
8. Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
9. Denek, K. (1994). *Rowerowa wyprawa po Pałukach*. «Poznaj Swój Kraj» nr 4.
10. Denek, K. (1996). *Uniwersalne wartości edukacji szkolne*. «Dydaktyka Literatury XVI».
11. Ekel E., Jaroszeński J., Ostraszewska J. (1965). *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa.
12. Fundacja Kultury i Akademia Małych Ojczyzn (1994). *Małe Ojczyzny-tradycja dla przyszłości*. Druga edycja konkursu w roku 1994. Toruń.
13. Grzesiak, J. (2011). *Regionalizm w edukacji początkowej dzieci-wybrane konteksty prakseopedagogiczne*. W: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbaneck (red.). *Regionalizm i twórczość w edukacji*. Szczecin.
14. Jankowski, D. (1990). *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy*. W: S. Dąbrowski, A. Kociszewski, A. Omelaniuk, C. Niedzielski. Ciechanów.

15. Kasprowicz J., Prusak P. (1989). *Stanisław Klawitter o.Efrem Maria a'Kcynia.Kapucyn*. Słowo wstępne Ks. Kardynał Józef Glemp. Bydgoszcz.
16. Kowalik, S. (2006). *Społeczność lokalna a kultura regionalna*. W: A. W. Brzezińska, I. Hulewska, J. Siomska (red.), *Edukacja regionalna*. Warszawa.
17. Kowalski, S.(1974). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa.
18. Meigham, R. (1991). *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*. Warszawa.
19. Ministerstwo Edukacji Narodowej (1995). *Dziedzictwo kulturowe w regionie .Założenia programowe*. Warszawa.
20. Ministerstwo Edukacji Narodowej (2000). *O edukacji regionalnej-dziedzictwie kulturowym w regionie*. Warszawa.
21. Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok.
22. Olbrycht, K. (2004). *Aktywność kulturowa dzieci i młodzieży-uwarunkowania i potrzeby*. W: S. Bednarek, E. Repach (red.). *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej*. Wrocław.
23. Ossowski, S. (1984). *O ojczyźnie i narodzie*. Warszawa.
24. Ostoja-Zagórski, Z. (1994). *Pałuki w starożytności*. Żnin.
25. Pawelski, L. (2013). *Tradycje szkoły jako element budowy społeczności lokalnej*. «Wychowanie na co Dzień» nr 7.
26. Pietrykowski, P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń.
27. Piotrowski, E. (2005). *Nauczanie początkowe jako warunek rozwoju myślenia uczniów*. W: F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Szczecin.
28. Prusak, P. (1991). *Kcynia w służbie Eskulapa*. Praca zbiorowa. Bydgoszcz.
29. Prusak, P. (1998). *Rola edukacji regionalnej w wychowaniu*. *Nauka a jakość życia*. Studium Vilnennse, vol. 8, nr 1.
30. Prusak, P. (2013). *Przywrócony pamięci Profesorowi Janowi Czochrałskiemu w 60. rocznicę śmierci*. Kcynia – Bydgoszcz.
31. Prusak P., Szkulmowska W. (1993). *Klara Prillowa*. Bydgoszcz.
32. Pulkowski, J. Ks. (1967). *Historia majątności łabiszyńskiej od roku 1376 – 1876*. Reprint.
33. Słownik wyrazów obcych (1967). Wyd. XIII. Warszawa.
34. Tomaszewski, P. J. (2012). *Powrót. Rzecz o Janie Czochrałskim*. Wrocław.
35. Tomaszewski, T. (1966). *Aktywność człowieka*. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski. *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa.

## **ЕКОЛОГІЗМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО СВІТОГЛЯДНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДИХ ПОКОЛІНЬ**

Нинішній етап розвитку суспільного мислення підготував людство до розуміння того, що визнати екологічну кризу недостатньо, смакувати її – згубно. Сьогодні потрібно шукати адекватні засоби, здатні перетворити проблему виживання природи і людства із суто філософської в практичну. Навіть побіжний аналіз причин екологічної кризи переконує у тому, що її основою є «звуження» свідомості, для якого характерні невміння осягнути широке коло явищ, фактів та обмеження рамками локальної ситуації. Відокремлення людини від природи, моральна ентропія суспільства як наслідок ототожнювання офіційної моралі з політичною та економічною доцільністю нівелювали питання про духовну мотивацію практичної діяльності в природі. Людство все глибше усвідомлює хибність таких форм регулювання стосунків з природою, які вимагають правової регламентації та морального вето. Логізований пошук «чистих» технологій також не в змозі кардинально розв'язати всіх екологічних проблем. Цілком зрозуміло, що екологічна криза – симптом духовного неблагополуччя насамперед людини, а не лише свідомство хворобливого стану навколишнього середовища.

Настав час однозначно констатувати, що екологія природи детермінується екологією культури. Тому культурологічні методи аналізу екологічних проблем набули сьогодні особливої актуальності, оскільки нарощення культурного потенціалу людства – надійна запорука оздоровлення екологічної ситуації. Формування нового екологічного мислення, нових психологічних пріоритетів суспільного розвитку повинно спиратися на культурні традиції і новації, як на основу. Саме тому ставлення до природи варто тлумачити як базисний загальнолюдський елемент культури. Інтегративною ж суспільною силою в межах культурологічного пошуку шляхів гармонізації стосунків з природою по праву може стати освіта.

Світоглядне виховання особистості передбачає обов'язкове формування глибоко усвідомлених, морально детермінованих ціннісних установок на взаємодію з навколишнім світом. Адже ні заборони, ні покарання, по суті, не можуть зупинити варварський вчинок. Табування поведінки лише посилює дисонанс у стосунках з природним і соціальним середовищем. Тому правильне екологічне виховання сучасної дитини набуває сьогодні неабиякої ваги – особливо в контексті надзвичайного загострення глобальних проблем людства.

Сучасним дітям випаде на долю важка місія – рятувати планету від остаточної руйнації внаслідок хижацького ставлення попередніх поколінь до природних ресурсів. Крім того, у часи техногенних рішень їм належить зберегти високу духовність і культуру як найважливішу ознаку існування людського роду. Тому світогляд як сукупність переконань, оцінок, поглядів та принципів визначає не лише вектор сприймання екологічної ситуації, але й спрямовує вектор екологічно доцільної

поведінки в природі. Світогляд молодих поколінь зумовлений не лише особливостями суспільного буття, але й є результатом взаємодії освіти і культури.

Екологізм провідних, історично перевірених педагогічних ідей не підлягає сумніву, адже всі вони підпорядковані одній меті – гармонізації «духовного космосу» вихованців у відповідності з гармонією космосу природного. Так, Я. А. Коменський, висуваючи принцип природовідповідності виховання, вбачав у людині не лише соціалізовану істоту, а, насамперед, органічну частку природи. Згідно цього принципу, вихованець має розвиватися, жити і творити за законами природи і відповідно до її циклічних змін. Ж.-Ж. Руссо, в свою чергу, тлумачив людину як найдосконаліший витвір Природи. Опікуючись долею як суспільства, так і природи, він намагався закликами до повернення у природу врятувати людей від морального розбещення і навколишній світ від остаточного руйнування. Ці думки ніби продовжує Й. Г. Песталоцці, який вважав ефективним лише виховання в умовах, наближених до природних. До принципу природовідповідності А. Дістервег закономірно додає принцип культуровідповідності виховання, стверджуючи тим їх взаємозалежність і взаємодоповнюваність. Універсальний «закон сродності», «життя відповідно натурі» висуває у своїй «осередченій» педагогіці Г. Сковорода, який заповів нащадкам пізнавати самих себе через усвідомлення власної ролі в природі. Палким прибічником культурно-духовного виховання дітей засобами природи був К. Ушинський, який закликав глибоко вивчати природу дитини, з одного боку, і максимально наблизити її виховання до природи, з іншого, а також оптимально використовувати природний матеріал для розумового і морального розвитку вихованців.

У той же час педагогіка постійно підкреслювала особливий статус краси природи у екологічному вихованні дитини. Естетичний потенціал природи завжди тісно пов'язувався з її виховними можливостями. Без розуміння гармонії світобудови дитина не може бути у повній згоді з природою. Отже, реалізація принципу природовідповідності виховання безпосередньо залежить від ефективності духовного розвитку дітей засобами природи.

Вітчизняна педагогіка зробила вагомий внесок в осмислення виховних можливостей природи. Зокрема, видатний український педагог В. Сухомлинський яскраво висвітлив гуманістичний смисл виховання дітей засобами природи. Його погляди на світ, на природу і місце людини у ній вражають своєю глибиною, цілісністю, послідовним екологізмом. Беззастережна віра в красу, в її всеперемагаючу силу стала могутнім підґрунтям оптимістичної педагогіки В. Сухомлинського, обумовила принципіву її орієнтацію на загальнолюдські цінності.

Педагогіка В. Сухомлинського спрямовує вихованців на розуміння того факту, що природа не може бути тільки об'єктом людського впливу – вона повинна стати рівноправним суб'єктом плідної взаємодії. Видатний педагог гостро виступав проти хижацького, антигуманного ставлення до навколишнього. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського наскрізь проянята тривогою за збереження землі як унікальної екосистеми – одна з його заповідей, звернених до дітей, провіщає: «Щоб зірвати одну квітку, треба виростити десять» [6, 86]. Основою екологічного виховання педагог вважав розуміння взаємозумовленості всього живого на планеті. Він виступав проти вузькості, фрагментарності мислення по відношенню до природи, намагався

формувати людину поза догматичною схемою «можна – неможна», на основі глибокого особистісного взаємозв'язку із всіма формами життя на землі. В. Сухомлинський підкреслював, що, розглядаючи квітку чи окрему пелюстку, крильце метелика чи пушинку тополі, дитина не повинна забувати глобальну істину: природа – це єдине ціле, якому притаманна своя гармонія взаємозв'язків і залежностей, яке є джерелом і суттю нашого життя, яке ніколи, ні за яких умов не можна відділити від людини.

Видатний педагог безперечно сповідав античний принцип калокагативності – єдності краси і добра. «Корінь, джерело доброти – в творенні, творчості, в утвердженні життя і краси. Доброта нерозривно пов'язана з красою», – підкреслював він [6, 58]. В. Сухомлинський вважав красу гімнастикою душі, яка спроможна випрямляти дух, совість, почуття і переконання. Не визнаючи імперативний характер моралі, він шукав ефективні способи впливу на мотиваційну сферу дітей. В. Сухомлинський не хотів, щоб дитяче ставлення до природи мотивувалось насамперед страхом заборони, і намагався піднести вихованців на рівень естетичного освоєння навколишнього світу, яке вважав суто особистісним, добровільним. Обрана педагогічна стратегія сприяла тому, що почуття екологічної цінності природи в структурі свідомості вихованців мотивувалось перш за все естетично. Це сприяло формуванню у дітей міцних основ екологічного світогляду.

Надзвичайно цікаві ідеї щодо взаємозв'язку духовно-естетичного пізнання природи і формування екологічного світовідношення продукує зарубіжна педагогіка. Наприклад, Вальдорфська школа, заснована німецьким філософом Р. Штейнером, максимально орієнтується на гармонійне, рівноправне поєднання пізнавального, естетичного і трудового аспектів виховання. Ґрунтуючись на антропософських ідеях, вальдорфська педагогіка шукає духовну альтернативу пануючим інтелектуалістичним шкільним моделям. На думку Р. Штейнера, окрім предметного, натуралістичного пізнання світу, існують ще імаґинативний, інспіративний та інтуїтивний способи освоєння природи. Перше з названого ряду філософ порівнює з художнім переживанням, друге з моральним заглибленням, третє – з релігійним наближенням [12]. Природу, як і людину, можна досягнути лише всіма формами пізнання, адже дійсність, як вважають прибічники вальдорфської педагогіки, «вислизає» від голого інтелектуалізму – зате в живому відчутті природи суті більше, ніж у різного роду знаннях. Тому у вальдорфській школі керуються не теоріями, а справжнім чуттям природи, намагаючись розкрити перед вихованцями гармонічно-ритмічне, естетично-діяльне у ній, а не систематично-схематизований її сурогат у підручнику. Вальдорфська педагогіка наповняє на обов'язковості внесення «художньої тенденції» в методи ознайомлення дітей з природою, яку вихованці повинні споглядати обов'язково творчо.

Такий незвичайний підхід до організації пізнавальної діяльності вихованців зобов'язує вальдорфських вчителів до нестандартних форм впливу на дитяче світосприймання. На відміну від звичайного біолога, який почав би вивчення корови з розповіді про її роги, вим'я, копита, вальдорфський педагог зображує зелену альпійську луку, де снідає ця «загадкова» тварина. Творча об'ємність картини створюється за рахунок того, що учитель гарно співає і малює, грає на музичних інструментах і володіє акторською технікою. Отже, вальдорфський учитель

орієнтований не лише на об'єктивну оцінку зв'язків природи і людини – він підготовлений до суб'єктивованого викладу фактичного матеріалу, що передбачає зв'язок між точним знанням і духовним заглибленням у світ природи. Необхідним елементом такої підготовки вчителя є заняття мистецтвом, мета яких – не розвиток вузько-художніх навичок, а формування більш глибокої єдності з навколишнім світом. Це допомагає педагогу забезпечити «художність» викладу і надати фактам, правилам, формулам цікаву, «життєподібну» форму. Таким чином пізнання природи перстає бути сурогатом одностороннього предметного вивчення ботаніки, зоології, хімії та ін. Вальдорфські педагоги під час ботаніки обов'язково розкривають перед вихованцями форми рослин. Причому намагаються робити це так яскраво, щоб дітям стало зрозуміло, як в народженні пагона, у формі листочка чи квітки діє один принцип життя і формотворення. Так художньо-естетична підготовка допомагає вальдорфському педагогу не лише оживити урок природи, але й наперед прогнозувати образ впливу даного уроку на екологічний світогляд дітей.

Засновники «Нової школи» у Франції також високо підносять роль художнього сприймання природи у процесі формування екологічного світовідношення. Вчителі, що працюють за системою С. Френе [10], мають вміти доречно організувати, наприклад, дитячу музичну творчість на основі естетичного сприймання звуків природи. Матеріалом для творчості стають ритм дощу, спів пташок, шум вітру. Педагог мусить підвести вихованців і до драматичного втілення образів сприйняття, наприклад, до передачі у звуках та рухах таких природних картин, як «гроза у лісі», «дерева шумлять» та ін. Крім того, французька «Нова школа» практикує традиційні сезонні свята, які є справжнім синтезом всіх видів художньо-творчого освоєння дітьми навколишнього світу. Отже, європейська педагогіка, високо підносячи світоглядну роль мистецтва, вважає його не стільки окремим предметом, якому належить вчити дітей, скільки універсальним методом гуманізації стосунків із зовнішнім світом, у тому числі з природою.

Східна модель гуманістичного виховання є максимально екологічною за своєю суттю і результатами. Досвід японських педагогів впевняє у глибокій доцільності грамотного поєднання завдань естетичного розвитку вихованців з проблемами формування екологічного світогляду. Милування природою – один з найкращих елементів японської системи художнього виховання – розвиває в дітях надзвичайну естетичну чутливість до найменших проявів виразного у навколишньому світі. Детальна розробка спеціальної серії занять допомагає японським вчителям органічно підвести вихованців до співпереживання природі, а також до формування навичок гармонійної поведінки у ній. Невипадково в шкільних програмах Японії з'явився і курс «Ікебана», який ніби вінчує накопичений досвід милування природою. Художність пізнання і перетворення світу допомагає японцям збалансувати стосунки з природою, наблизитись до натхненної співтворчості з нею.

Таким чином, світова педагогіка накопичила достатній запас ідей щодо екологізації ставлення молодих поколінь до природи. І сьогодні педагогічна наука продовжує ретельний пошук шляхів втілення цих ідей у практику світоглядного виховання. Завдання екологізації мислення сучасних поколінь спонукають вчених до поглибленого аналізу всіх аспектів ставлення до природи. Як правило, виокремлюють

три його аспекти: перший відбиває ставлення до природи як до загальної умови матеріального виробництва і як до предмета праці; другий – як ставлення до власних природних даних і до свого організму; третій виявляє ставлення людей до діяльності, яка пов'язана з вивченням і охороною навколишнього середовища (М. Голубець, М. Кисельов, С. Кримський, В. Крисаченко). На нашу думку, варто було б виокремити й четвертий аспект, який репрезентує ставлення до природи як до предмету духовно-ціннісної діяльності людства. Адже така вузькоаспектність тлумачення сфер взаємодії з природою не дозволяє адекватно визначити мету і шляхи екологічного виховання.

Не можна погодитись також з думкою деяких дослідників про те, що мета екологічної освіти й виховання полягає у формуванні системи наукових знань, що забезпечують відповідальне ставлення до природи (І. Зверев). Однієї системи наукових знань для реалізації цієї мети замало. Екологічне виховання детермінується не лише знаннями, але й системою цінностей, які визначають поведінку і спосіб життя у природі.

Ми поділяємо думку дослідників (В. Борейка, О. Брудного, С. Глазачева, Д. Кавтарадзе, М. Корміна, В. Крисаченка, Б. Меднікова та ін.) про те, що екологічне виховання варто тлумачити як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій людини. Це процес залучення до створеної суспільством духовної культури, який допомагає усвідомити себе частиною природної цілісності і виробити внутрішню екологічну міру діяльності по перетворенню навколишнього середовища. Предметом екологічної онтології є новий об'єкт ціннісного ставлення. А метою екологічного виховання є опанування нових цінностей, які містяться в суспільній віковій мудрості людства – це ставлення до Землі як до неповторного феномена у Всесвіті.

Таке розуміння мети екологічного виховання вимагає відповідної організації пізнання природи. Це, насамперед, безпосереднє чуттєве та смислове сприймання живої картини природи, яка має цілісний характер. Недарма світова педагогіка сучасного рівня наполягає на необхідності врахування емоційних аспектів розвитку ставлення до природи. Зокрема підкреслюється важливість усвідомлення і адекватного вираження своїх почуттів в оцінках навколишнього середовища. Неодноразово дослідники підкреслюють і роль візуального мислення в екологічній освіті, прококуючи йому провідну роль (Р. Арнхейм, Дж. Гібсон).

Велика когорта сучасних дослідників (С. Гончаренко, В. Готт, С. Дерябо, О. Дорошко, І. Зверев, Б. Йоганзен, М. Кисельов, В. Крисаченко, Н. Лисенко, Л. Печко, О. Плахотник, Г. Пустовіт, А. Сидельковський, С. Совігра, Г. Філіпчук, Ю. Швалб та ін.) послідовно вивчають філософські підвалини та психолого-педагогічні особливості формування екологічного світогляду молодих поколінь. Поряд з традиційними підходами до екологічної освіти, набирає силу інвайронментальний підхід до світоглядного виховання дітей та молоді, який орієнтований на локальне суспільство і відповідне середовище. Інвайронменталізм активно підтримуються ООН, великою кількістю міжнародних організацій. Нова екологічна політика базується на концепції інвайронменталізму та практично втілюється в принципах сучасної політики сталого розвитку.



Інвайронментальний підхід, спрямований на збереження природного середовища, є основою концепції політики сталого розвитку суспільства, реалізація якої має наступні цілі:

- вирішення конфлікту між індустріальною цивілізацією та біосферою;
- подолання кризи економічної, політичної та ціннісно-духовної, етичної, світоглядної систем сучасних суспільств;
- поширення критичного, глобального та перспективного мислення;
- зростання рівня інтеграції навколо вирішення проблем сталого соціального розвитку від локального, національного до глобального рівнів;
- подолання декларативності та популізму в діяльності владних еліт, відповідальних інститутів та груп;
- формування гуманістичної, демократичної та інвайронментальної культури на індивідуальному, національному та глобальному рівнях [2, 96].

В європейській традиції термін «інвайронменталізм» (англ. environment – оточення, середовище) у більшості вживається в контексті філософсько-соціологічних концепцій збереження засобів життя. Виникнувши на початку ХХ ст. у США, ця концепція набувала нового осмислення під час загострення екологічної кризи. Інвайронменталізм часто сприймається та відтворюється європейськими філософськими концепціями у безпосередньому зв'язку науково-дослідницьких завдань з конкретними проблемами міста як наслідком урбанізації. Тривалий час інвайронментальні ідеї приваблювали обмежене коло науковців, і лише наприкінці ХХ ст. вони почали розвиватися і поширюватися. Свідченням цього стала Конференція ООН з навколишнього середовища та розвитку, яка відбулася у Ріо-де-Жанейро в 1992 р. Її учасники – керівники 179 держав світу – акцентували увагу на створенні світової програми екологічної безпеки та охорони природи.

У той же час інвайронментальна філософія універсально налаштовує суспільство на гармонізацію стосунків з довкіллям (природним і соціальним) та пошук свого – людського – місця у ньому [9, 26]. Вона обстоює входження людини як одного з біологічних видів до глобальної екосистеми; доводить зумовленість людської діяльності не лише соціокультурними чинниками, але й складними природними зв'язками; підкреслює залежність людини від біофізичного середовища, що накладає потенційні фізичні та біологічні обмеження на людську діяльність; констатує нездатність людини спростувати екологічні закони.

Екологізація мислення сучасних поколінь є умовою подальшого виживання і розвитку людського роду. Важко знайти більш глобальну проблему, яку належить розв'язати суспільству. Велика відповідальність лягає, насамперед, на освіту. Саме їй належить вчасно сформувані правильні світоглядні установки на взаємодію людини і природи [13].

Зокрема, інвайроментальна філософія здатна серйозно вплинути на педагогічні процеси. Світоглядне виховання учнівської молоді не може спиратися переважно на традиційну «парадигму людської винятковості», відповідно якої поведінка людини зумовлена передусім соціальними, а не природними чинниками. Більш конструктивним є принципово інший підхід до проблеми людини та її

соціально-природної взаємодії. Сутність його ґрунтується на усвідомленні того, що людська істота – один з багатьох живих видів біосфери, що формує соціальне життя (У. Кеттон і Р. Данлеп). Попри те, що діяльність людини змінює середовище, екологічні закономірності є обов'язковими і непорушними для людських співтовариств.

Інвайронментальна філософія (Р. Данлеп, В. Кеттон, Д. Мердок, Дж. Мітчел, М. Мойсеев та ін.) може бути виражена наступними положеннями [4]:

⇒ Людство є одним з багатьох видів живих істот, що залежать від природного навколишнього середовища, й у цьому сенсі не є винятковим. Через обмеженість зворотного зв'язку з природою людські дії часто спричинюють непередбачувані наслідки.

⇒ Вищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи. Природа споконвічно самоцінна, може існувати поза людиною і без неї, незалежно від того, корисна вона чи шкідлива для людини.

⇒ Наявність у людини розуму не передбачає для неї жодних привілеїв. Навпаки, це накладає на неї додаткові обов'язки щодо природи. Світ людей і світ природи — елементи єдиної системи.

⇒ Вплив на природу змінюється взаємодією, ціль якої полягає у максимальному задоволенні потреб людини і потреб природи.

⇒ Природний світ має певні межі, тому існують обмеження щодо природокористування.

⇒ Взаємодія з природою повинна визначатися «екологічним імперативом»: правильно і дозволено тільки те, що не порушує існуючої в природі екологічної рівноваги.

Спираючись на ці принципи, М. Мойсеев сформулював концепцію коеволюції, яка має бути орієнтиром у взаємодії людини з природою в умовах зростаючої небезпеки екологічної катастрофи. Процес коеволюції тлумачиться не як статично існуюча рівновага між природою і людиною, а як «стійка нерівновага», за якої зміна параметрів біосфери відбувається настільки повільно, що людство здатне адаптуватися до змін, вписатися у стабільні біогеохімічні цикли [3, 26]. Необхідно послідовно долати в освітній роботі принципи егоїзму, антропоцентризму та індивідуалізму, які зміцнюють у світогляді ідею «могутності над природою».

Сьогодні набирають ваги нові напрямки розвитку науки, які вказують шляхи до педагогічного осмислення способів коригування екологічної ситуації освітніми засобами. Зокрема, соціологія екології нетрадиційно вирішує проблему суб'єкта діяльності. У її теоретичній парадигмі перебувають не тільки людина (суспільство), а й природні об'єкти, екосистеми, які розглядаються як партнери, тобто суб'єкти екологічної взаємодії людини з природою [4].

Екологізм та інвайронменталізм – явища одного порядку. Наприклад, у суспільних науках вони народжують теорії, які звертають увагу на важливість навколишнього природного середовища для розвитку суспільства. Згідно теорії середовищного детермінізму, фізичні умови життя людей, включаючи природне місце існування, географічне положення, природні ресурси, клімат є основним, визначальним чинником у формуванні культури. Зокрема, екологізм є системою поглядів, що характеризується критичним ставленням до сучасної моделі розвитку економіки (перш за все

індустріальної), яка призводить до зростання забруднення і деградації навколишнього природного середовища. Прихильники екологізму наполягають на необхідності створення відповідних інститутів екологічної політики і проведення широкомасштабних природоохоронних заходів, включаючи використання ресурсозбережувальних і безвідходних технологій, альтернативних джерел енергії. Звучать думки про відмову від пріоритетів «суспільства споживання», що передбачає зміну стилю життя, стандартів споживання, переходу до нової гармонійної моделі взаємодії людини і природи, заснованої на консервації непоновлюваних ресурсів [5, 693].

Екологізм та інвайронменталізм являють собою нову філософію, що гармонізує взаємовідносини людини і природи. Це філософія створення етичних цінностей і нової ідеології людського життя на планеті. Це метод аналізу ситуацій і процесів, що перебігають у біосфері, зокрема, процесів антропогенного характеру. Ці філософській концепції враховують положення не лише загальної екології, кібернетики, медицини, але й освіти та мистецтва як форм суспільної свідомості. Спільні завдання екологізму та інвайронменталізму полягають у тому, щоб віднайти найбільш розумні варіанти загального розвитку, способи запобігання катастрофічному фіналу людської цивілізації.

Отже, настав час серйозно і вдумливо підійти до організації освітнього процесу, аби він став надійним фактором формування у молодих поколінь правильних світоглядних настанов на взаємодію з природою. Освіта і культура повинні злитися воедино в контексті спільних завдань розв'язання еколого-виховних проблем суспільства [8]. Нова ж модель учителя, здатного ефективно розв'язувати еколого-виховні завдання, передбачає розвиненість гуманістично спрямованої системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують успішну аксіологічну діяльність і формування світоглядних позицій; наявність чіткої системи індивідуальних норм поведінки та індивідуальних методів педагогічної діяльності; сформованість соціальних почуттів, які обумовлюють емоціональну активність і визначають особистісний зміст педагогічної діяльності. Означені компоненти професійної готовності педагога до виконання виховної місії повинні бути сформовані на рівні всіх процесів – когнітивному, перцептивному, емоційному і мотиваційному. Це стає можливим за умов повноцінного розвитку всіх чинників професійної культури вчителя, завдяки якій педагог зможе розв'язати еколого-виховні проблеми.

Науковці (Н. Бібік, С. Гончаренко, Ю. Мальованний та ін.) наголошують на тому, що невпинно змінюється роль наук, і процес пізнання природи вже не можна вважати актом суто раціональним. Дослідники резонно зауважують, що вперше постає питання про ціну знання, яка має бути не настільки високою, щоб зруйнувати рід людський. У цьому сенсі відбувається зближення гуманітарних і природничих наук, структур формальної і неформальної освіти.

Ця теза набуває стратегічного значення в контексті глобально орієнтованої освіти. Глобалізація всіх процесів та сфер суспільного життя, опосередкована масштабними інтеграційними процесами цивілізаційного характеру, зумовлює пошук нової освітньої парадигми, яка б найповніше віддзеркалила не лише національні традиції використання природи як фактора особистісного впливу, але й відповідала б

суспільно-історичним орієнтирам на гармонійне співіснування з природою людства в цілому та кожної людини зокрема.

Екологічний світогляд має безперечно інтегрований характер, у якому цілісно презентовані знання, почуття і поведінкові акти. Тому екологізм освітніх процесів та освітня інтеграція безперечно співвідносяться між собою. Ці явища, з нашого погляду, пов'язані міцно і нерозривно, адже мають спільне ціннісно-смісловне коріння.

Спробуємо це обґрунтувати, відштовхнувшись спочатку від освітньої місії інтеграції. Сьогодні вона включена до найвагоміших принципів реформування шкільної освіти в Україні. Це є не випадковим, оскільки вітчизняний і зарубіжний досвід довів плідність такого освітнього підходу. Впродовж декількох десятиліть провідні вітчизняні науковці (І. Бех, С. Гончаренко, В. Ільченко, С. Клепко, Ю. Мальований, В. Моргун, І. Підласий, О. Савченко та ін.) відносять інтеграцію до провідних тенденцій розвитку сучасного освітнього процесу. В цьому інноваційна сутність нинішніх освітніх реформаций.

Антитеза традиції та інновації фіксується у нашому житті щоденно, особливо в тому випадку, якщо традиція та інновація розглядаються в контексті модернізації освіти. Це викликає цілком зрозумілий спротив учасників освітнього процесу, якщо інновація є соціально і науково невмотивованою. Протилежність інновації та традиції стає менш очевидною, якщо вона зберігається в умовах сучасної глобалізації. Найкращий варіант – осмислити інновацію не як повну протилежність традиції, а як її розвиток і продовження, так би мовити, як інноваційну традиційність.

Сьогодні в освітан виникає закономірне питання: навіщо в шкільному навчанні, особливо в перші його роки акцентувати позитив інтегрованого підходу, якщо предметоцентризований є доволі результативним і нічим себе не скомпроментував? Дійсно, багаторічна вітчизняна практика навчання школярів дала безліч позитивних прикладів інтелектуального розвитку дітей на засадах предметної централізації. Утім суттєві недоліки такого підходу подекуди впадали в очі і науковцям, і практикам.

Зокрема, стає все більш очевидним, що диференційоване викладання навчальних предметів не містить у собі достатніх умов для мислительного осягнення школярами цілісної картини світу, що спричиняє труднощі у встановленні учнями відношень між науковим поняттям чи функцією і відповідним предметом, обумовлює перешкоди у практичному застосуванні теоретичних знань. А це в підсумку не сприяє формуванню компетентності як найголовнішого результату освіти.

Викликає тривогу той факт, що предметноцентризоване навчання певною мірою стримує розвиток екологічної свідомості учнів. Ще в дошкільному віці в дітей народжується власний «образ світу». Попри всю свою недосконалість, він має істотну характеристику – цілісність сприймання навколишнього. Зі вступом дитини до школи ця цілісність руйнується через кордони між окремими предметами (О. Савченко). Традиційна логіка освітнього процесу зумовила відповідність навчальних дисциплін певним наукам. Певні цілісні утворення (зокрема, природа) були розшматовані на окремі частини для детального (ізольованого) вивчення в окремих шкільних предметах. Інтегрувати ж самостійно розрізнені знання в цілісну систему учень об'єктивно не може. На допомогу можуть прийти лише інтегровані навчальні курси, які здатні забезпечити для учня у єдиному часовому діапазоні всеохоплююче

відображення предмета чи явища з наступним перетворенням сприйнятого в суб'єктивну пізнавальну цілісність (І. Бех). Відновити втрачені зв'язки, синтезувати розрізнені знання школярів можна лише у процесі інтеграції, котра в даному випадку постає як механізм внесення єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як їх здобування, так і використання [1, 45].

Утім інтеграція шкільних дисциплін на когнітивній основі серйозних зрушень в екологічній свідомості школярів, на наше переконання, не забезпечить. Якщо екологічну кризу розуміти як закономірний наслідок кризи гуманітарної, то стає очевидним, що поза проблемою цінностей цей суспільний дисонанс не владнати. Екологізм усіх форм суспільної свідомості (у тому числі освітніх процесів) варто тлумачити як світогляд, що спонукає діяльність людини та суспільства до гармонійного співіснування зі світом природи (Р. Кіркман). Екологізм визначає складну систему суспільних рефлексій і світоглядно-філософських настанов, що вибудовуються не лише на основі наукових екологічних знань [11]. Поза міцною аксіологічною основою цей процес не є життєздатним.

Носієм екологічних цінностей завжди було мистецтво. Художня діяльність, кодуючи віковий досвід взаємовідносин суспільства з природою, наближує людину до необхідності розв'язання найболючіших проблем буття, загострює відповідальність морального, естетичного, екологічного і загалом світоглядного вибору. Цьому якнайкраще сприяє природа художньої діяльності – вона утворена в результаті органічного злиття інших видів діяльності. Тому до мистецтва застосовують поняття емерджентності, що означає виникнення у цілому нових якостей, відсутніх в його складових. Наслідком емерджентності вважається власне художність. Підкреслюючи інтегративний характер такої властивості мистецтва, дослідники вказують на специфічне поєднання пізнавальної інформації, системи оцінок, комунікативних якостей (М. Каган). Завдяки ж інтегративності, художня діяльність завжди була гранично наближена до природи і врешті-решт перетворилась на її справжню образну філософію [8].

Екологізм мистецької освіти послідовно сповідує філософію холізму, яка підводить до думки, що природу в школі слід вивчати з погляду її цілісності і нероздільності, адже вона не є механічною сукупністю частин (класів, видів, типів, розрядів тощо). Принцип педагогічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення учнями реалій життя природи, але й на інтуїтивно-іраціональне заглиблення в контекст вікових і ментальних особливостей сприймання та оцінки школярами світу. Цей, по суті, одвічний пошук шляхів об'єднання раціонального і чуттєвого, теоретичного і духовно-практичного пізнання природи може бути певною мірою зреалізований на базі мистецької освіти, її логіки і технологічних особливостей.

Мистецтво можна вважати феноменом культури, який замінює природну форму краси художньою формою. Звідси мистецтво заслуговує на роль парадигми парадигм, суперпарадигми, яка є орієнтиром для етики навколишнього середовища (Н. Маньковська).

Мистецтво, ємко відображуючи естетику природи, створює своєрідні «моделі природи» (О. Лосев). Мистецтво як культурний код може стати своєрідним способом передачі позитивного досвіду гармонізації взаємовідносин людини з природою.

Художні образи природи значно розширюють критерії схвалення природи. Вони не є витвором довільної фантазії, оскільки набувають величезної соціальної значущості та виправданості. Не можна не погодитись з гіпотезою про мистецтво як про систему самозахисту ноосфери, що є її невід'ємною частиною. Збереження ноосфери, таким чином, стає неможливим без збереження і розвитку мистецтва (В'яч. Іванов).

Екологізм мистецької освіти визначається тим, що в її межах відбувається специфічна (художня) форма обміну ціннісними підходами до природи, способами взаємодії з навколишнім світом, формами його естетичного перетворення. Цьому сприяють: знакова природа мистецтва; особливості художньої мови (асоціативність, метафоричність, багатозначність); загальноживані прийоми художнього зображення природи (експресія, символізація, гіперболізація, індивідуалізація та ін.); поліфункціональність мистецтва, яке реалізується як спосіб пізнання природи, як її образна філософія, як своєрідний «каталог» естетичної виразності її явищ та об'єктів, як могутній регулятор ціннісних орієнтирів відносно її збереження. Тому відкидати мистецтво як фактор формування екологічного світогляду ні в якому разі не можна.

Вивчаючи та узагальнюючи позитивний педагогічний досвід світоглядного виховання сучасних школярів, знаходимо справжні зразки системного педагогічного впливу на ціннісні орієнтації та поведінкові програми учнів. Зокрема, такий досвід напрацьовано педагогами Глибочанської СЗШ I-II ступенів Тростянецького району Вінницької області (директор – В. Дригант). Під мудрим наставництвом педагогів учні цієї школи беруть активну участь у природоохоронній роботі, спираючись на високодуховні мотиви – етичні та естетичні. Школярі вже понад двадцять років цілеспрямовано висаджують дерева у місцевому парку Слави на честь пам'яті загиблих воїнів у роки Великої вітчизняної війни. Учні висаджують у парку Слави й квіти, дбайливо доглядаючи за могилами партизанів-односельчан. На території школи учні разом з її випускниками висадили «Алею вічності», де пишно ростуть ялинки та прикрашають шкільний двір. Велика увага приділена формуванню естетичних мотивів ставлення учнів до природи. За ініціативою школярів буда створена шкільна клумба «Вічна краса землі», за якою доглядають учні школи. Була народжена й красива традиція – вітати квітами з цієї клумби шкільних учителів з професійним святом. Діти організували і доглядають за ділянкою «Чарівні рослини», де висадили рідкісні екземпляри рослин з виразними естетичними якостями. Учні часто подорожують до «Поля сон-трави», яке охороняється законом і знаходиться на території Коростецького заказника.

Вже декілька років підряд учнями школи проводиться велика робота по впорядкуванню прибережної смуги річки Південний Буг. Загін зеленого патруля обсаджує вербою та соснами похилий берег річки Південний Буг, щоб його менше розмивало водою. Але багато саджанців гине, тому що в селі немає культурного пасовища, і вся худоба випасається на прибережній смузі. Втім діти, не покладаючи рук, шукають нові й нові способи допомогти природі. Системно працює «екологічна розвідка» школи, яка приносить тривожні новини в екологічний штаб, а вже звідти поспішають на допомогу природі екологічні групи Швидкої зеленої допомоги.

Не так давно учні знайшли на березі річки клаптик землі, на якому раннім літом з'явилися рослини анемони дібровної. Граючись, діти розсипали насіння цієї рослини за вітром. На другий рік її стало значно більше. І тоді учні взяли під свій захист схил

річки. Оскільки мальовничі береги Південного Бугу приваблюють до себе чисельних туристів, які залишають за собою купи сміття, учні школи організували екологічний патруль, здійснюють роз'яснювальну роботу серед відпочивальників, прибирають облюбований клапчик землі, а на масив, де росте анемона, не пускають нікого.

Таким чином, екологічний світогляд молодих поколінь повинен формуватися освітою як цілісне уявлення людини про світ, про саму себе та своє місце у світі; як особливе розуміння світобудови, яке ґрунтується на узагальнених знаннях про природу, а також на ідеальних переживаннях ціннісних (моральних та естетичних) аспектів взаємодії з нею; як формування сталих установок практичної діяльності, які обумовлюють правильні поведінкові програми щодо позиціонування людини в природі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Світоглядні функції загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 1. С. 44–55.

2. Кириленко О. М. Інвайронменталізм та політика сталого розвитку в контексті глобальних проблем. *Панорама політологічних студій*: Науковий вісник РДГУ. Рівне. 2015. Вип. 13. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://politologia-rdgu.rv.ua/images/pan13/90.pdf>

3. Моисеев Н. Н. Еще раз о проблеме коэволюции. *Вопросы философии*. 1998. № 8. С. 26–32.

4. Розвиток соціально-екологічних поглядів. Формування соціології екології як галузі знання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/5345/46/>

5. Словарь философских терминов [ред. В. Г. Кузнецова]. М.: ИНФРА-М, 2007. 745 с.

6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. К.: Радянська школа, 1977. С. 7–282.

7. Тарасенко Г. С. Екологізм мистецької освіти в контексті освітньої інтеграції: досвід концептуального пошуку. *Мистецтво та освіта*. 2018. № 3 (89). С. 2–6.

8. Тарасенко Г., Мудрак О., Мудрак Г., Балтремус К. Взаємодія природи і культури в епоху екологічної кризи. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Том V. [ред.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin–Užhorod–Chersoń–Krzywó Róg: Posvit, 2018. P. 210–211.

9. Тарасенко Г., Мудрак О. Європейська та східна системи освіти: інвайронментальний підхід до екологічного виховання дітей у контексті культурного діалогу. *Екологічний вісник*. 2018. № 4. С. 26–29.

10. Freinet C. Pour l'école du peuple. Librairie François Maspero. Paris, 1969. 181 p.

11. Kirkman R. Why Ecology Cannot Be All Things to All People: «Adaptive Radiation» of Scientific Concepts. *Environmental Ethics*. 1997. Vol. 12. P. 375–390.

12. Steffen A., Stein W. Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum, 1921. Stuttgart. 1922.

13. Tarasenko G., Nesterowycz B. Przyroda i kultura: aspekt współdziałania w kontekście bezpieczeństwa ekologicznego. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Збірник наукових праць. Вип. 5. [За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 140–143.

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Реалізація компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає визначення теоретико-методологічних основ, проектування змісту освіти, пошук ефективних технологій навчання, виховання і розвитку студентів, розробку методики оцінки сформованості професійних компетентностей.

Сучасна методологія передбачає виявлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, встановлення світоглядних позицій та їх впливу на отримані результати й висновки. Нормативна сторона методології пов'язана з вивченням загальних принципів підходу до дослідження педагогічних об'єктів, з дослідженням системи загальних і приватних методів і прийомів.

Методологічний рівень педагогічного дослідження ґрунтується на провідній zasadі, що на базі емпіричних і теоретичних досліджень формуються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будується теорія. Вважаємо, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій повинно ґрунтуватися на загальних принципах методологічного дослідження: об'єктивність і обумовленість педагогічних явищ певними причинами; цілісний підхід у вивченні педагогічних явищ і процесів; вивчення явища у взаємозв'язку і взаємодії з іншими явищами; вивчення явища в процесі його розвитку.

Звернення до словника [18] надає нам таке визначення основних дефініцій нашого дослідження. Методологія це: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Зауважимо, що «методологія в педагогіці є не лише засобом теоретичного пізнання, а й водночас є інструментом практичного перетворення педагогічної дійсності на наукових засадах» [21, 56], що дає змогу до основних складових методології професійної підготовки інженерів віднести методологічні підходи та принципи.

Категорія «підхід» у науковій літературі розглядається в різних значеннях: сукупність ідей і принципів, спрямованих на вирішення проблем; фундамент, на якому базується стратегія вирішення проблем; світоглядна установка, сукупність прийомів ставлення до досліджуваного педагогічного об'єкта [21, 19] та ін. Тому вважатимемо, що підхід – це організаційна характеристика наукового дослідження, що визначає сукупність прийомів та способів для вирішення наукової проблеми.

З науковими підходами безпосередньо пов'язані дидактичні принципи, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної діяльності відповідно до цілей і закономірностей навчання.

У науковій літературі сучасні науковці виділяють дуже велику різноманітність підходів до організації навчального процесу, які існують в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Розгляд процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій лише з позицій одного підходу



зумовлює його недостатній рівень дослідженості, адже згідно з діалектичними законами, у будь-якому конкретному підході є переваги й недоліки, а за умови їх спільного використання забезпечується можливість отримання цілого спектру потенційних рішень досліджуваної проблеми [12, 81]. Розробка і реалізація наукових підходів передбачає не лише осмислення педагогічних явищ, законів і закономірностей, що визначають розвиток освіти, а й вироблення практичних способів зміни педагогічної реальності, пошук шляхів модернізації, побудову ефективних освітніх моделей, які реалізовуватимуться в освітній практиці.

Як зазначає О. Коваленко, ефективне задоволення сучасних вимог до якості підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій можливе при розширенні цілей цієї підготовки на підставі парадигми особистісно орієнтованої освіти, визначення компонентів змісту професійно-педагогічної підготовки на основі професійно обумовленої структури особистості такого фахівця, побудови програми цієї підготовки як наскрізної програми здійснення цілісного стратегічного завдання з урахуванням діяльнісного підходу та відтворенням у логіці її побудови процесу поетапного формування всіх складників структури особистості фахівця [14, 10].

Методологічні засади вирішення зазначеної наукової проблеми виходять з філософії освіти, теорії педагогічного проектування й підходів до професійної підготовки і полягають в єдності системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів [7, 187].

Крім того варто звернути увагу на ряд інших, не менш значущих наукових підходів: культурологічний, аксіологічний, креативний, технологічний, інформаційний, детальний опис яких ми подаємо нижче.

Так, культурологічний підхід реалізує гуманістичну установку в розумінні соціальної функції людини, здійснюється в контексті філософського розуміння культури. Культурологічний підхід – це сукупність теоретико-методологічних положень, які забезпечують аналіз будь-якої сфери людського життя через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як культура, культурні зразки, норми і цінності, уклад і спосіб життя, культурне середовище, культурна діяльність тощо [8, 214].

У даний час в філософії визначилися напрями, що розглядають культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості.

Культурологічний підхід, в зв'язку з цим, дозволяє досліджувати процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців в різних видах освітньої діяльності, як на загальнокультурному тлі соціуму, так і в межах професійно-педагогічної культури. Цінності в структурі продуктивно-творчої компетентності виступають в якості основи для виявлення динаміки ціннісних орієнтацій студентів, їх самореалізації в освітній діяльності. Визнання особистісно-творчої природи культури відкриває широкі можливості використання в процесі формування продуктивно-творчої компетентності студентів на рівні їх творчої активності взаємодії таких категорій, як «культура» і «особистість», «культура» і «творчість», «творча індивідуальність» тощо.

У визначенні образу культурної людини і в реалізації ідеї формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості культурологічний підхід, в свою чергу, взаємодіє з аксіологічним підходом.

Аксіологічний підхід дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства. Науковці-дослідники І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Сластьонін, Н. Ткачова та інші розглядають засади аксіологічної проблематики в освіті як основу духовної культури майбутнього педагога. «Людина – найвища цінність суспільства й мета його розвитку. Моральні, естетичні, економічні, екологічні та інші цінності характеризують особистість, а їх розвиток – основне завдання гуманістичної педагогіки» [17, 15]. Аксіологічний підхід характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору, дає змогу аналізувати процес формування системи знань, умінь, навичок через детермінацію ціннісного ставлення педагога й учня до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. Цінності є складним соціально-психологічним утворенням, у якому поєднуються цільова і мотиваційна спрямованість орієнтацій. Сутність аксіологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Саме тому з аксіологічним підходом нерозривно поєднується принцип гуманізації, котрий спрямовано на формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечення творчого підходу до майбутньої професійної діяльності студентів, їх професійної самореалізації. Принцип гуманізації передбачає пріоритетність людських цінностей над технократичними, виробничими, економічними, адміністративними, що особливо важливо для педагогів, які працюють у системі професійної освіти.

У вирішенні проблем формування професійної компетентності майбутніх фахівців важливим є не лише факт засвоєння ними цінностей, а й включення викладачів як суб'єктів культури в процес діяльності щодо створення і впровадження професійно-педагогічних нововведень. Використання культурологічного і аксіологічного підходів надає можливість інтегрувати ціннісні орієнтації студентів із загальною та професійно-творчою культурою, активніше освоювати педагогічні теорії, цінності та інноваційні технології.

Саме діяльнісний підхід, який широко використовують у професійній педагогіці, виступає практико-орієнтованою тактикою та передбачає зв'язок змісту професійної освіти і навчання з професійною діяльністю. Його вивченню присвятили свої праці Л. Виготський, П. Гальперін, В. Загвязинський, О. Леонтьєв, Г. Костюк, Н. Кузьміна, Н. Талізін та ін. Більшість цих дослідників вважали, що діяльність викладача складається з взаємопов'язаних компонентів. Прихильники діяльнісного підходу вважають, що діяльність є сутністю процесу навчання, а формування способу дій майбутнього фахівця – кінцевою метою навчання. Зокрема О. Леонтьєв зазначає, що завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності.

Реальним базисом особистості є сукупність її суспільних відношень до світу, що реалізуються завдяки діяльності [16, 181].

Завдання діяльнісного підходу полягають не тільки у набутті професійних знань, способів діяльності, розвитку особистісних властивостей, набутті певних компетентностей, а й у визначенні організації навчальної діяльності студента, в якій він активний у пізнанні, спілкуванні, своєму розвитку. Він передбачає створення спеціальних умов для практичної роботи студентів. Це, насамперед, спрямованість на професійну діяльність, практичне застосування отриманих знань [10, 371].

Діяльнісний підхід в процесі вивчення фахових дисциплін передбачає застосування принципу науковості (відповідність змісту навчання сучасним досягненням науки та техніки), систематичності та послідовності (систематичне та послідовне опрацювання матеріалу), активності й самостійності (створення умов щодо організації самостійної роботи студентів, їх інтелектуального розвитку), ґрунтовності (надбання студентами міцних знань), єдності свідомості та діяльності.

Згідно діяльнісного підходу, логіка освітнього процесу полягає в тому, щоб сприяти максимальному розвитку і саморозвитку особистості тих, хто навчається, використовуючи механізми саморозвитку та прагнення особистості до самовдосконалення: критерієм освіченості є здатність особистості до самостійного вибору себе, моделі власної поведінки, способу існування.

Описані вище позиції відображаються в акмеологічному підході, основою якого є проблема реалізації себе у професійній діяльності, досягнення найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості професійного «акме» [12, 56]. Цей підхід спрямовує на дослідження чинників, умов, критеріїв якості професійної підготовки майбутніх інженерів технічного профілю у вищих технічних університетах, обґрунтування чинників, що мотивують особу на особистісно-професійний розвиток і самовдосконалення. Завданням акмеологічного підходу є розроблення стратегії й тактики організації та практичного здійснення процесу переведення майбутнього фахівця на дедалі вищий професійний та особистісний рівень. Дотримання акмеологічного підходу у процесі організації професійної самоактуалізації інженерів дозволяє успішно формувати гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські й комунікативні уміння у них. Особливий акцент при цьому слід робити на аналізі початкової професійної ситуації, цілепокладанні, виборі форм, методів та засобів формування, прогнозуванні наслідків діяльності, оформленні й презентації результатів (інженерного рішення).

Використання акмеологічного підходу має на меті забезпечення спрямованості зрілої особистості на самоосвіту, самовиховання, самоактуалізацію та самовдосконалення у професійній діяльності. З ним ми пов'язуємо принцип професійної мобільності, котрий передбачає відбір такого змісту професійної підготовки, який спрямовано на розвиток у майбутніх фахівців здібності швидко удосконалювати професійні уміння та навички й орієнтуватися в незвичайних умовах [3, 183].

Синергетичний підхід виступає для майбутнього інженера підґрунтям цілісного сприйняття й усвідомлення світу, формування в нього синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи і суспільства. У педагогічну практику вищої школи починають впроваджувати основи формування в

майбутніх фахівців синергетичного мислення, що базується на засадах інноваційних надбань науки останніх років. Дослідниця В. Ігнатова виділяє три найважливіші складники використання ідей синергетики в освіті:

- дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики в зміст освіти;
- використання їх у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем;
- застосування в управлінні навчально-виховним процесом [13, 28].

Синергетичний підхід в освіті пропонує багато інновацій, що реалізується через використання принципу інноватики. Він орієнтує майбутніх фахівців на освоєння здобутків вітчизняної та зарубіжної інноваційної педагогіки, сприяє формуванню їхнього світогляду, здатності до творчого перетворення педагогічної дійсності [9, 74].

Дослідницький підхід – обов'язковий елемент професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій, оскільки спрямовує набутий під час навчання досвід студентів на самостійну та творчу активність у своїй подальшій роботі у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). Зазначимо, що характерною особливістю професійної діяльності майбутніх бакалаврів харчових технологій є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової технічної інформації, нових прийомів праці і технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних дисциплін. Також майбутній фахівець повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в ПТНЗ на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної школи [22, 184].

З дослідницьким підходом ми пов'язуємо принцип науковості, котрий вимагає відображення в навчальних програмах сучасних досягнень науки харчової галузі. Вважається, що зміст науки нинішнього та минулого, особливо її принципів і закономірностей, складає фундамент професійно-технічної освіти. Разом з тим він має бути достатньо стабільним навіть у тих випадках, коли в науці з'являється щось нове. Одночасно у зміст навчання необхідно включати матеріал, з яким майбутній фахівець може зіткнутися після закінчення навчання [3, 183].

Технологічний підхід – спрямованість навчання на конкретні завдання, які окреслюють необхідний зміст навчання, зменшуючи надмірність інформації в процесі засвоєння змісту та реалізації викладачем об'єктивного контролю за цілісністю навчального процесу. Відповідно до мети й завдань дослідження зазначений підхід є особливо вагомим, оскільки ідентифікує шляхи реалізації інноваційних технологій у ПТНЗ.

Орієнтація компетентнісного підходу на досягнення кінцевого результату (сформованість професійної компетентності) неможлива без набуття досвіду професійної діяльності. Тому первинними з точки зору цілей навчання є діяльність, що лежить в основі діяльнісного підходу.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій розглядається нами як система, у якій усі компоненти взаємозв'язані й взаємозалежні. Так під системою ми розуміємо множину взаємопов'язаних елементів цілісного утворення. Тому використання системного підходу передбачає, що відносно самостійні компоненти системи розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку.

Більшість науковців підкреслюють його належність до методологічного знання та рівня загальнонаукових принципів дослідження. Саме тому, у працях науковців усе частіше зустрічається думка про доцільність розгляду предмета дослідження в контексті системного підходу. На наш погляд, здійснення моделювання педагогічного процесу на засадах системного підходу сприяє значному підвищенню його ефективності, адже він дозволяє виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів.

Системний підхід – це особлива дослідницька позиція, спосіб сприйняття дійсності, що характеризується тим, що аналізований об'єкт розглядається як система, акцент робиться на виявленні всього різноманіття зв'язків і відносин, що мають місце як усередині досліджуваного об'єкта, так і з зовнішнім оточенням, середовищем. Специфікою системного підходу є орієнтація на фактори, що забезпечують цілісність об'єкта. Особлива увага звертається на явище системоутворюючих зв'язків, які в першу чергу відповідальні за цілісність досліджуваного явища або об'єкта.

Системний підхід у дослідженні спрямований на управління педагогічним процесом, який передбачає науково обґрунтований вибір і здійснення найкращого за даних умов варіанта завдань, змісту й технологій навчання і виховання з позицій критеріїв оптимальності. Сутність системного підходу у вищій школі висвітлено у дослідженнях С. Архангельського [1, 178], С. Бондар [5, 201] та ін., значення системного підходу у підготовці інженерів-педагогів обґрунтовано в дослідженнях Н. Брюханової, О. Коваленко, Н. Недосекової та ін. Аналіз міркувань вищевказаних авторів підтвердив нашу думку про те, що реалізація системного підходу в процесі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів під час вивчення фахових дисциплін передбачає застосування загально-дидактичних принципів неперервності, систематичності та послідовності. Ці принципи передбачають засвоєння студентами навчального матеріалу у визначеному навчальною програмою порядку таким чином, щоб наступний новий елемент її змісту логічно пов'язувався як з попереднім, так і з наступним його елементом. При цьому створюється фундамент для засвоєння нових знань з інших дисциплін харчового профілю, що вивчаються на старших курсах.

Для нашого дослідження важливо, що з точки зору системного підходу специфіка формування професійної компетентності не вичерпується особливостями складових її елементів, а пов'язана з характером взаємодії між ними, механізмом зв'язків і відносин між елементами визначеної системи, що забезпечують її цілісність і функціонування.

Важливим для формування професійної компетентності майбутніх фахівців є також особистісно орієнтований підхід, найбільш актуальний у системі освіти. Його основні положення полягають у забезпеченні розвитку та саморозвитку особистості студента шляхом виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Він передбачає визнання особистості як продукту суспільного розвитку, носія культури, унікальності, інтелектуальної, моральної свободи, та концентрує увагу викладача на особистості студента, його інтелектуальному та особистісному розвитку.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на формування в майбутніх бакалаврів харчових технологій не тільки знань, умінь та навичок з фахової галузі, але

й особистісних якостей. Розвиток таких умінь у студента уможлиблює його вибір власної освітньої траєкторії із поступовим вибором основних компонентів навчання.

Особистісно орієнтований підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожним студентом. Цей підхід вимагає ставлення до студента як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей. Це пов'язано з їх готовністю сприймати кожну людину як свідому й цікаву, визнавати за нею право бути несхожою на інших. Даний підхід вимагає і того, щоб сам вихованець сприймав себе такою особистістю і бачив її в кожному з оточуючих людей [19, 46].

Він базується на дидактичних принципах особистісного ціле визначення, що передбачає здатність особистості визначити цілі своєї діяльності, індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії, що обґрунтував А. Хуторський; гуманізму, співробітництва, що розглядали С. Подмазін, Г. Селевко, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

Особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту суспільного розвитку, носія культури, унікальності, інтелектуальної, моральної свободи. Він передбачає концентрацію уваги викладача на особистості студента, його інтелектуальному, особистісному розвитку. Розвиток таких умінь у студента уможлиблює його вибір власної освітньої траєкторії із поступовим вибором основних компонентів навчання.

Компетентнісний підхід як новий концептуальний орієнтир, викликає зацікавленість міжнародної педагогічної спільноти. Так, одним із провідних напрямів діяльності міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів), які опікуються проблемами розвитку міжнародної освіти, є виконання ряду ініціатив, спрямованих на науково-методичне, організаційне та моніторингове забезпечення процесу підготовки міжнародних фахівців на засадах компетентнісного підходу.

Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким особистість успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та успішно вирішує складні завдання.

О. Пометун зазначає, що під компетентнісним підходом слід мати на увазі спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, вважає автор, буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Науковець визначає компетентності як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють особистості визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [20, 19].

Н. Бібік аналізує компетентнісний підхід в освітньому процесі як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі і розгляд цього результату з погляду потреби суспільством, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем [4, 48].

Компетентнісний підхід зумовлює зміни у підходах до формування змісту підготовки, визначення переліку навчальних дисциплін і скорочення їх кількості у навчальних планах, визначення компетентностей з кожного предмета і формування змісту кожного предмета та підбір необхідної для навчального процесу інформації. Ставлячи за мету і визначаючи результат освіти, компетентнісний підхід в значній мірі визначає її зміст, що свідчить про його значущість та винятковість.

Цей підхід враховує загальнодидактичні принципи навчання: науковості (зміст навчальних дисциплін відповідає останнім досягненням науки й техніки); системності та доступності (зумовлений відповідністю змісту форм, методів навчання з урахуванням вікових особливостей та розумових здібностей студентів); свідомості й активності (полягає в організації самостійної роботи студентів, їх інтелектуальному розвитку); наочності (використання всіх видів наочності); ґрунтовності (отримання глибоких знань на основі останніх наукових досягнень) [6, 87].

Важливою методологічною основою формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій є комунікативний підхід. Суть цього наукового підходу полягає у встановленні взаємодії всіх суб'єктів (об'єктів), що знаходяться у відкритих взаєминах із метою досягнення прогнозованих кінцевих результатів. У широкому сенсі комунікація розглядається науковцями як спілкування, передача інформації, специфічна форма взаємодії фахівців у процесі пізнавально-трудої діяльності, яка здійснюється, головним чином, за допомогою мови. Комунікативний аспект професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі професійного спілкування тісно пов'язаний із володінням вербальними і невербальними засобами обміну інформацією, правильністю, точністю, логічністю та виразністю мовлення, здатністю чітко та зрозуміло висловлювати думки.

Інформаційний підхід визначає, що інформація – головний ресурс науково-технічного й соціально-економічного розвитку, засіб оперування різною інформацією, конструктивний фактор у підготовці майбутніх фахівців [15, 81]. Будучи індивідуальним суб'єктом професійної діяльності, майбутній фахівець також є громадським інформаційним суб'єктом, носієм інформаційних і предметно-професійних знань. Він повинен орієнтуватися в інформаційних потоках, отримувати й обробляти величезну кількість даних, обсяг і різноманітність яких зростають надзвичайно швидкими темпами, грамотно використовувати засоби обчислювальної техніки, тобто володіти інформаційною компетенцією, яка передбачає володіння сучасними ІТ-технологіями. Це зумовлює необхідність реалізації у процесі формування професійної компетентності інформаційного підходу, основним завданням якого є формування у них інформаційної компетентності.

Тобто застосування у процесі формування професійної компетентності інформаційного підходу дає змогу підвищувати ефективність інформаційної діяльності

студентів шляхом використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що передбачають процеси накопичення, зберігання, передачі, обробки, контролю інформації, засновані на використанні потенціалу комп'ютерної техніки, комунікації і новітніх технологій перетворення інформації.

Таким чином, єдність підходів становить сутність методології педагогіки. Реалізація описаних вище методологічних підходів сприяє створенню цілісної наукової системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Припускаємо, що взаємодоповнююча реалізація окреслених наукових підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців відображається у компетентнісному підході, а їхнє поєднання сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. Найти идею [Текст]: учеб. пособ. Новосибирск: Наука, 1986. 209 с.
2. Архангельский С. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод пособие. М.: Высш. школа, 1980. 368 с.
3. Батышев С. Профессиональная педагогика. М.: Профессиональное образование, 1999. 904 с.
4. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. К.: К.І.С., 2004. С. 45–50.
5. Бондар В. Дидактика: [підр.] К.: Либідь, 2005. 262 с.
6. Бондарчук О., Бондарчук Л. Основи психології та педагогіки: курс лекцій. К.: МАУП, 1999. 168 с.
7. Брюханова Н. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: [монографія]. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.
8. Гершунский Б. Философия образования [Текст]. М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. 432 с.
9. Дегтярьова Г. Принципи психолого-педагогічної підготовки в системі підвищення кваліфікації педагогів професійної школи. *Педагог професійної школи*: 36. наук. пр. К., 2002. С. 72–77.
10. Дегтярьова Г., Якимович Т. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників. *Вісник Львів. ун-ту: Серія педагогічна*. 2005. Вип. 19. С. 369–378.
11. Демура І. Професійна компетентність студентів вищих навчальних закладів економічного профілю як педагогічна проблема. *Науково-методичний журнал*. 2007. № 3. С. 80–88.
12. Дерев'янюк О. Теоретико-методологічні підходи до формування професійної самоактуалізації майбутніх інженерів-механіків. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 1. С. 54–57.
13. Игнатов В. Педагогические аспекты синергетики. *Педагогика*. 2001. № 8. С. 26–31.



14. Коваленко О., Брюханова Н., Мельниченко М. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2005. № 10. С. 7–20.

15. Костікова І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 79–83.

16. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.

17. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник. Харків: ОВС, 2002. 400 с.

18. Новый тлумачний словник української мови. Т. 2. Л–Ф. Уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. К.: АКОНІТ, 2006. 926 с.

19. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: [монографія]. Миколаїв: Іліон, 2007. 272 с.

20. Пометун О. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. К.: К.І.С., 2004. С. 16–25.

21. Ромащенко І. Методологічні аспекти впровадження сучасних підходів до навчання та формування професійних компетентностей майбутніх маркетологів. *Молодь і ринок*. 2009. № 12. С. 15–22.

22. Ткачук, С. І. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчових технологій у педагогічних вищих навчальних закладах // *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. Тернопіль: ТНПУ, 2016. № 2. С. 181–186.

## **ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Неспинне зростання кількості дітей, в яких спостерігається «нетиповий» розвиток, водночас і дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зумовлює потребу в підвищенні підготовки фахівців в галузі педагогічної, а відтак і спеціальної освіти. Прослідковується статистика збільшення дітей з ООП, зокрема й з порушеннями мовлення на початкових етапах вступу в школу, що, безсумнівно, впливає на засвоєння ними шкільної програми. Гуманізація освіти та ставлення суспільства до осіб з ООП, запровадження інклюзивного навчання вносить суттєві зміни в усі сфери соціального життя й в професійну діяльність психологів, педагогів та усіх фахівців, яких залучено до надання освітніх послуг дітям. Відтак виникає потреба у розробці якісно нових підходів до підготовки майбутніх педагогів з надання корекційно-розвиткових послуг у сучасних освітніх закладах.

Основними напрямками реформування освіти є зміна змісту освіти, демократизація, гуманізація і гуманітаризація, безперервність, інформатизація, широке міжнародне співробітництво.

Аналізуючи стан порушеної проблеми можемо прослідкувати динаміку зростання мережі загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання на Прикарпатті продовж 2017–2018 навчальних років (рис. 1).

Інклюзивне навчання, що інтенсивно запроваджується в практику сучасних закладів освіти, ставить перед ними низку складних та нових завдань. В Україні проблеми інклюзивного навчання та створення інклюзивного освітнього простору отримали відображення в дослідженнях В. Бондара, Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Л. Даниленко, Н. Дятенко, С. Єфімової, В. Зосенко, Н. Кирсти, А. Колупаєвої, С. Литовченко, І. Луценко, С. Миронової, Ю. Найди, Н. Назарової, Т. Сак, Т. Софій, В. Синьова, О. Таранченко, В. Тищенко, С. Чупахіної, А. Шевцова, З.Шевців, М. Шеремет та інші [9].

Дотичними до порушеного нами дослідження є праці щодо готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та формування їхньої інклюзивної компетентності (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Глузман, О. Гордійчук, І. Демченко, О. Мартинчук, І. Хафізулліна та ін.) [9].

Мета дослідження: обґрунтувати сучасні підходи до формування готовності майбутніх учителів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Формування готовності майбутніх педагогів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, це здатності організувати психолого-педагогічну підтримку дитини з ООП, що ґрунтується на взаємодії педагогічного колективу, адміністрації закладу освіти, медичних працівників, фахівців та батьків дитини в означених умовах сучасної школи. Означений підхід є досить складним, оскільки на сьогодні система інклюзивного навчання тільки починала розвиватися, нові нормативні документи й методичні розробки з'являються поступово.

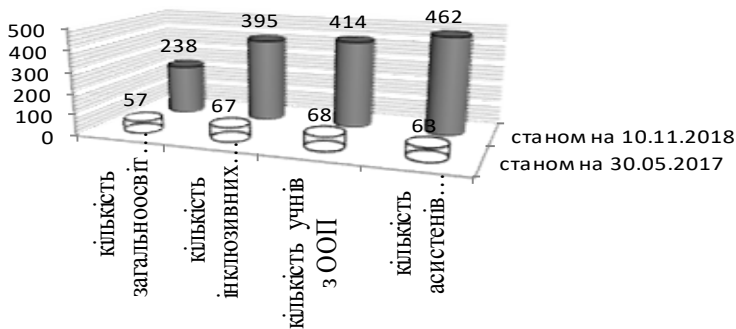


Рисунок 1. Мережа загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання на Прикарпатті

У професійній підготовці кожної окремої спеціальності важливе місце посідає освітньо-професійна програма (ОПП), котра визначає зміст професійної освіти.

Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі і при цьому формування в них компетентностей набуває актуальності.

Віт. Бондаря наголошує, що майбутній учитель початкової школи під час виконання професійної діяльності в інклюзивному класі «повинен набути високого рівня професійної кваліфікації, інтегрованих наукових знань про особистість та її соціалізацію, зокрема про особистість із психофізичними порушеннями розвитку в контексті корекційної педагогіки. Він має бути компетентним учасником педагогічного процесу, здійснювати кваліфіковану професійну діяльність з різними колективами та соціальними групами учнів, їхніми батьками, колегами, громадськими організаціями» [1, 13].

Досліджуючи професійну компетентність вчені пов'язують її з рівнем професійної освіти (Б. Гершунський), з культурою (Е. Бондаревська, Е. Попова), Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та інші визначають компетентність як суб'єктивні якості особистості, котрі зумовлюють ефективність професійної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях науковців увагу зосереджено на педагогічній компетентності – сукупності якостей особистості, які визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки (В. Бездухов, Ю. Варданян, Г. Єльнікова, Л. Калініна, О. Касьянова, В. Моторіна, Г. Пономарьова, А. Харківська, Л. Хоружа); проблемах формування особистості вчителя у процесі загально-педагогічної підготовки (О. Абдуліна, В. Білозерцев, О. Мороз, Г. Пономарьова, Р. Скульський та інші).

Вважаємо за доцільне ґрунтовніше розглянути поняття «підготовка» і «готовність» задля з'ясування сутності поняття «готовність до створення» інклюзивного освітнього середовища. Разом з тим, у контексті цього аналізу, з'ясуємо сутність поняття

«готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі» і визначимо його взаємозв'язок з поняттям «інклюзивна компетентність» майбутніх педагогів.

Відповідно до визначення С. Гончаренко поняття професійна готовність студента – це інтегративна особистісна якість і істотна передумова ефективності діяльності після закінчення вищого навчального закладу [2]. У сучасних дослідженнях визначення поняття «готовність», учені наводять неоднозначні його трактування та встановлюють низку структурних компонентів. Зокрема вчені зазначають, що готовність є результатом і показником якості підготовки й реалізується та перевіряється у діяльності, а професійна готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості [6]. Педагогічна діяльність та професійна готовність є взаємозалежними, і забезпечуються певними компонентами (рис. 2).

Заслуговує на увагу науковий доробок С. Литвиненко, яка визначає «готовність майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності, як результат професійно-педагогічної підготовки, багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого включає мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, креативний компоненти, що виявляються і реалізуються в цілісній взаємодії вчителя і учнів. За твердженням науковця, готовність визначається стійкою мотивацією, орієнтацією на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, глибокими знаннями змістової і процесуальної сутності діяльності, сформованими загально педагогічними вміннями та високим рівнем творчого потенціалу» [3].

<b>МОТИВАЦІЙНИЙ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• професійно значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності</li></ul>
<b>ОРІЄНТАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНО-ОЦІННИЙ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• знання змісту професії, вимог професійних ролей, способів вирішення професійно-педагогічних завдань</li></ul>
<b>ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога</li></ul>
<b>ОПЕРАЦІЙНО-ДІЄВИЙ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь і навичок і професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог професійних ролей і до умов педагогічної діяльності</li></ul>
<b>УСТАНОВОЧНО-ПОВЕДІНКОВИЙ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• налаштованість на добросовісну працю</li></ul>

Рисунок 2. Компоненти професійної готовності до педагогічної діяльності

Професійно-педагогічна готовність у науковому доробку В. Сластьоніна – це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів (рис. 3) [8].

Професійну готовність вчителя початкових класів в інклюзивному навчанні О. Мартинчук трактує як інтегральну якість особистості, що проявляється у загальній

здатності й готовності до виконання на високому рівні професійну діяльність, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [4].

На основі ґрунтовного аналізу можемо стверджувати, що готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі сучасної школи є результатом професійної підготовки і розуміється як особистісна психолого-педагогічна потреба до педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через комплекс сформованої системи знань, умінь та навичок, особистісно значущих якостей та професійно важливих якостей і пов'язується із здатністю її здійснювати – компетентностей.

<b>ПСИХОЛОГІЧНА</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі</li></ul>
<b>НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності)</li></ul>
<b>ПРАКТИЧНА</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• наявність сформованих на належному рівні під час практики професійних знань і умінь</li></ul>
<b>ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей</li></ul>
<b>ФІЗИЧНА</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності</li></ul>

Рисунок 3. Структурні компоненти психолого-педагогічної готовності до діяльності

Отже, готовність трактується як комплекс професійних знань, умінь і навичок, а також як якості особистості, котрі мають забезпечити здатність успішно виконувати функції професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Відтак готовність до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу, передбачає вільне володіння своєю професією та орієнтування в суміжних сферах діяльності, конкурентоспроможність на ринку.

Таким чином, проаналізувавши взаємопов'язані дефініції важливі для означеного дослідження можемо стверджувати, що результатом професійної підготовки майбутнього фахівця до виконання діяльності у певній галузі, визначається якістю оволодіння професійними компетентностями (обсягом знань, умінь та навичок), встановлених державним стандартом змісту освіти, сформованою спрямованістю на професійну діяльність і здатністю практично її виконувати (рис. 4).

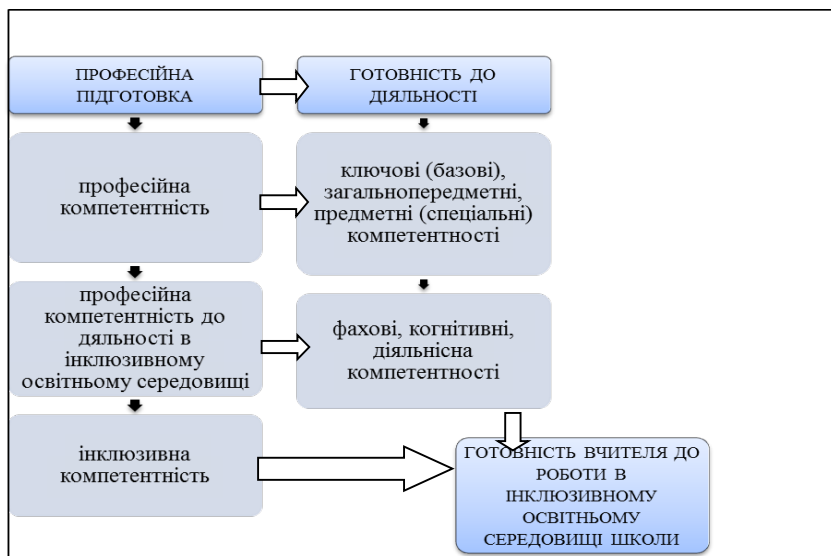


Рисунок 4. Інклюзивна компетентність майбутнього педагога – готовність до продуктивної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі сучасної школи

Інклюзивна компетентність майбутніх учителів належить до спеціальних компетентностей, отож, це здатність до ефективної професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивного освітнього середовища, і як результат – відбувається зміна об'єкта на який спрямована діяльність, розширення контингенту учнів.

Інклюзивна компетентність розуміється нами як інтегративне особистісне утворення, яке забезпечується здатність майбутніх педагогів виконувати професійні функції в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи різні освітні потреби учнів та забезпечуючи включення дитини з ООП в середовище загальноосвітнього закладу й створюючи умови для її розвитку і саморозвитку (рис. 5).

Відтак враховуючи структуру інклюзивної компетентності зупинимося на кожній ключовій компетентності:

- **мотиваційний** компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя включає в себе мотиваційну ключову компетентність, піж якою розуміємо спрямованість особистості педагога, систему мотивів, потреб, цінностей, які є детермінантою професійної компетентності й чинником успішного її формування. Рівень сформованості мотиваційної компетентності впливає на розвиток інших компонентів професійної компетентності.

Мотиваційна компетентність – здатність з урахуванням сукупності цінностей, потреб, мотивів, відповідно до мети та завдань інклюзивного навчання мотивувати себе на виконання певних професійних дій, включає в себе гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах включення дітей з ООП в загальноосвітнє середовище, сукупність мотивів (загального,

пізнавальних, професійних, особистісного розвитку й самоствердження, власного добробуту тощо), спрямованих на діяльність в умовах інклюзивного навчання.

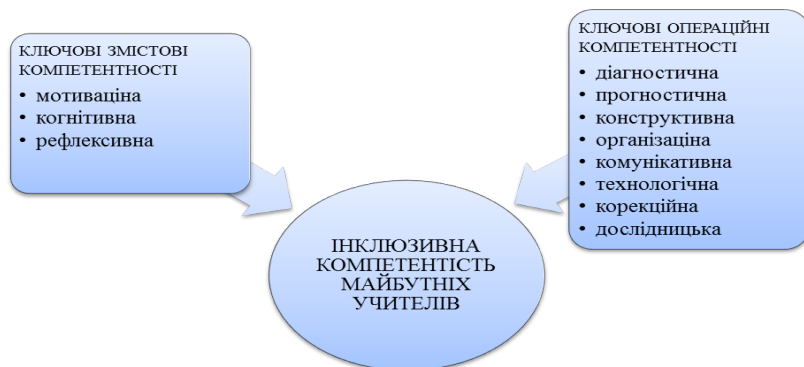


Рисунок 5. Структура інклюзивної компетентності майбутніх учителів

Значущою для означеної компетентності є спрямованість особистості педагога: загальна гуманістична спрямованість особистості; позитивна спрямованість на професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання дітей з різними освітніми потребами; розуміння особливостей інклюзивного навчання для успішної соціалізації дітей з ООП, усвідомлення гуманістичного потенціалу означеного навчання.

Задля ефективної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання її підґрунтям стають мотиви різних груп (рис. 6).

- **когнітивний** компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя включає в себе когнітивну ключову компетентність, яка забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку й збагаченню компонентів когнітивного досвіду, визначається як здатність сприймати, переробляти в свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в певний момент для вирішення теоретичних і практичних завдань інформацію.

Когнітивна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності – здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Основою означеної ключової компетентності є наукові професійно-педагогічні знання (рис. 7.)

Знання в контексті компетентнісного підходу визначаються не лише як інформація, а й як уявлення про світ, з опертям на власний досвід людини, яке представлено у вигляді розуміння. На відміну від традиційних, вони характеризуються більшою гнучкістю, є підґрунтям для подальшого оновлення, отримання нової актуальної інформації, її обробки й застосування в практичній діяльності.

- **рефлексивний** компонент інклюзивної компетентності майбутнього учителя включає у себе рефлексивну ключову компетентність, яка проявляється в здатності до усвідомлення вчителем основ своєї діяльності, під час якого відбувається оцінювання

та переоцінювання власних можливостей, особистісних досягнень; свідомий контроль результатів професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

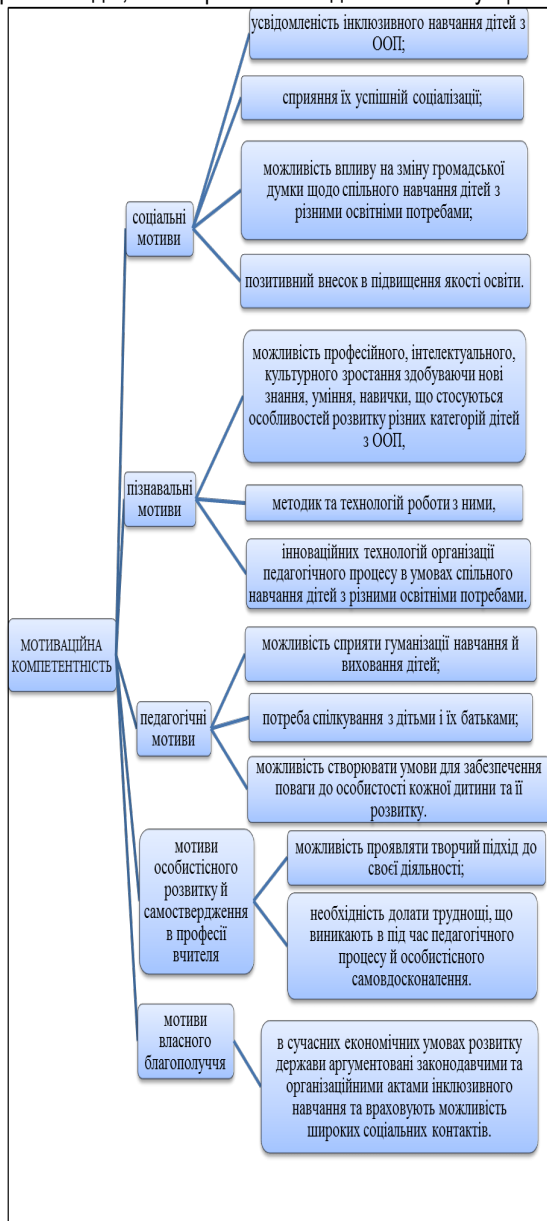


Рисунок 6. Групи мотивів мотиваційного компоненту інклюзивної компетентності майбутнього вчителя





Рисунок 7. Наукові професійно-педагогічні знання когнітивного компонента інклюзивної компетентності

Рефлексивна компетентність допомагає вчителю здійснювати самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію і саморозвиток власної особистості.

Рефлексивна компетентність, що входить в систему інклюзивної компетентності – здатність до рефлексії в навчальній і професійній діяльності в умовах підготовки до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, а також до рефлексії в професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання, включає характерні ознаки (рис. 8).

На початковому етапі дослідження, під час якого вирішувалися наступні завдання: діагностика початкового рівня сформованості інклюзивної компетентності у студентів – майбутніх педагогів.



Рисунок 8. Рефлексивна компетентність майбутніх учителів інклюзивному освітньому середовищі

Під час експерименту проанкетовано студентів (108 студентів IV курсу), які отримали знання з дисциплін «Спеціальна педагогіка», «Філософія інклюзивної освіти» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківська.

Діагностичне дослідження під час експерименту, проводилося у формі анкетування та опитування студентів, групових та індивідуальних бесід, використовувалася методика незакінчених висловлювань. Отримані дані підлягали обробці з допомогою математичних методів.

Для з'ясування усвідомлення респондентами значущості інклюзивного навчання для успішної соціалізації дітей з ООП, інтеграції їх в суспільство і актуальності формування у майбутніх педагогів інклюзивної компетентності нами була запропонована методика незакінчених висловлювань, зміст якої полягає в продовженні незакінчених речень. Також в деяких випадках передбачався вибір речення визначеного змісту, підкресливши чи закресливши слово в лапках.

1. Включення дітей з ООП в суспільство (не) важливо, оскільки...
2. Я вважаю, спільне навчання дітей з різними освітніми потребами в одному класі необхідно / неможливо, оскільки ...
3. Інклюзивного навчання забезпечує (не) гуманістичний підхід до організації педагогічного процесу, оскільки ...
4. Формування у майбутніх вчителів інклюзивної компетентності (не) актуально, оскільки ...
5. Педагог (не) повинен працювати над розвитком своєї інклюзивної компетентності, оскільки...

Результати діагностики показали, що практично всі респонденти розподілилися за трьома рівнями сформованості когнітивної та мотиваційної компетентностей – середнім, достатнім і високим. Представникам першої групи (середній рівень) характерно амбівалентне ставлення до означеної проблеми, не достатньо визначені уявлення про інклюзивне навчання. Великий відсоток респондентів, віднесено нами до достатнього рівня, тобто мають стійкий інтерес до проблеми освіти дітей з ООП. Володіють загальними, хоча й не дуже систематизованими знаннями про особливості роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного навчання. Прагнення до поповнення відсутніх знань, умінь і навичок реалізації інклюзивного навчання усвідомлено, однак потреба в цілеспрямованому підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності достатньо не сформована, мають труднощі під час вирішенні педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання. Невеликий відсоток респондентів мають високий рівень інклюзивної компетентності, здебільшого це вчителі, які працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Метою означеного дослідження стало створення педагогічних умов для компетентної фахової підготовки майбутніх учителів з питань створення інклюзивного освітнього середовища та аналізу ефективності означених умов.

Означений підхід доводить взаємозв'язок показників професійної компетентності фахівця з його рефлексивної культурою, що є значущими якостями, які визначають рівень його самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, самонавчання. Навчальна діяльність студентів в сучасних умовах, має включати рефлексію, узагальнення її процесу і результатів з боку студентів і викладача, супроводжуватися різними видами оцінювання (оцінюванням викладача, самооцінкою, взаємним оцінюванням) [7].

В нашому дослідженні припускаємо, що етапи формування рефлексивних умінь пов'язано з етапами вивчення педагогічних дисциплін. Рефлексивні вміння розглядаються як узагальнені, системоутворюючі, що враховуються загально-педагогічними уміньми майбутнього педагога (освітні, спеціальні, комунікативні тощо) [5].

Під час проведення занять відзначалося зростання зацікавленості студентів до завдань, на яких пропонували оцінити себе: «який я?», «що в мені цінного?», «над чим мені слід попрацювати?» тощо. Майбутні педагоги отримували можливість проявити себе, активізувати свій досвід, відрефлексувати себе та інших як суб'єктів професійної діяльності.

В процесі спільного вирішення педагогічних завдань студенти вчилися співпрацювати один з одним, намагалися проявляти емпатію, і як результат відчували себе в групі більш комфортно. Практичною основою стало вирішення педагогічних завдань, для вирішення яких студентам важливо взаємодіяти один з одним і з викладачем.

Відтак, на основі отриманих результатів можемо стверджувати, що позитивна взаємодія стає важливою, коли для успіху роботи всієї групи важливий результат роботи кожного студента. Це дозволяє кожному з них відчути себе потрібним. Відповідно до самооцінки майбутніх педагогів можна узагальнити те, що сформовані

рефлексивні вміння сприяють засвоєнню досвіду професійної діяльності майбутніх педагогів.

У процесі рефлексії студентам вдалося усвідомити необхідність самостійної роботи та отримати позитивний досвід важливий для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання й зрозуміти безперервність освіти впродовж усього життя. Позитивні результати після проведення дослідження доводять важливість включення рефлексивних умінь в загально-професійну підготовку майбутніх учителів до діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Означене дослідження не вичерпує усіх проблем підготовки майбутніх учителів. Наукові пошуки можуть бути продовжені в наступних напрямках: формування у майбутніх учителів діагностичної компетентності, інформаційно-комп'ютерна підготовка вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього навчання тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2, допов. й виправ. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя: монографія. Одеса: СВД Черкасов М. П.; Рівне: РДГУ, 2004. 302 с.
4. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 28. С. 130–136. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_28\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30)
5. Марусинець М. М. Рефлексія як засіб інноваційної діяльності вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Вип. 43 (67): *збірник наукових праць*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 241–246.
6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
7. Симоненко С. М., Чабан О. М. Особливості впливу індивідуально-психологічних властивостей на творчу діяльність особистості. *Наука і освіта*. 2013. № 7. С. 270–277.
8. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: тематичний збірник праць / Упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. Рівне: РОІППО, 2014. 343 с.
9. Шевців З. М. Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу / *Народна освіта – електронне наукове фахове видання* – [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4565](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4565)

## **ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ГЕРОЇЧНОГО В ПОЕЗІЇ ОЛЕГА ОЛЬЖИЧА**

Творчість поетів «Празької школи» тривалий час перебувала поза межами літературознавчих студій в Україні. Лише зі здобуттям Україною незалежності цей важливий і самобутній пласт української літератури ХХ ст. став предметом уваги дослідників. Але попри це у творчості «Празької школи» та окремих її представників лишається чимало невисвітлених аспектів.

Серед авторів, що зробили внесок у вивчення цього питання, – Ю. Шевельов, І. Качуровський, І. Фізер, Б. Рубчак, Б. Кравців, Б. Бойчук. Великий внесок у вивчення й упорядкування творчого доробку Олега Ольжича зробив М. Неврлий [6]. В Україні вивчення творчості «Празької школи» пов'язано, насамперед, з іменами М. Ільницького, В. Моренця, О. Астаф'єва, А. Дністрового, В. Просалової, О. Кривчикової, О. Багана тощо. Дослідженню творчості Олега Ольжича присвячені роботи А. Вонторського та І. Шацького.

Метою нашої роботи є розкриття стихійних джерел художньої образності поезії Олега Ольжича в контексті реалізації програмних настанов «Празької школи» на розбудову нового національного міфу, трансформацію українського національного характеру й плекання в ньому героїчної складової.

Парадигма художньої свідомості митців «Празької школи», як вказує Ю. Мариненко, зумовлена «їхнім глибоким розумінням власної місії, необхідності розбудови духовної культури нації у відповідь, зазначав У. Самчук, «тій вакханалії, що шаліє над Дніпром» [4, 7]. І це розуміння чітко окреслив О. Ольжич, якого О. Теліга мала за «найбільш яскравого представника сучасної молодії поезії» [10, 107]. «Націоналістична культура – писав О. Ольжич – є повноцінна, цебто позбавлена негативних складників народної психіки й традиції, героїчно визначена національна культура... Витворюючи свій стиль життя й побуту цілого народу, націоналізм творить так само героїчний стиль його мистецтва» [9, 144–145].

Провідною ідеєю нової літератури за О. Ольжичем має стати культивування Ідеї Слави, проголошеної ним провідною ідеєю українського народу, що триває кризь епохи: «Провідною ідеєю українського народу від світанку віків є Ідея Слави – тобто безглядна цінність героїчного повнення призначення людини. Це «искати собі чти, а князю слави» – «Слова о Полку Ігоревім», «Князем слава і дружині, амінь!». Це «як слави захити», «слави добувати», «слава не вмере, не поляже» – «преславного Війська Запорозького» і «Славних Гетьманів». Це, нарешті, коронна ідея Шевченкового духа й цілої новітньої української літератури – «Слава України» [9, 145]. І саме творення такої культури стало ідейною настановою для творців «Празької школи».

В. Марко окреслив Є. Маланюка як поета «концептуально визначеного, політично загостреного». «Його позиція, – відзначає дослідник, – заявлена прямо й безкомпромісно, а поетична ідея захоплює не тільки сферу свідомості, а й підсвідомого» [5, 97]. Цими словами ще більшою мірою можна охарактеризувати й

творчість О. Теліги й О. Ольжича. Телеологічність, отже, є визначальною рисою поезії О. Ольжича.

Проте ідейно насажена поезія може досягати своєї мети тільки за умови реалізації ідеї в художніх образах, що апелюють не лише до свідомості читача, його розуму та емоцій, а й до його підсвідомості, зокрема до тих архетипів, що належать до колективного несвідомого. Як зазначає французький дослідник Г. Башляр, «будь-який вид поетики бере свої складники – хай би якими незначними вони були – від матеріальної субстанції, тож саме ця класифікація за матеріальними стихіями має найміцніше поєднати поетичні душі. Щоб віддаватися маренням із постійністю, достатньою для написання поетичного твору, щоб мрії не виявились тільки марнуванням швидкоплинних годин, необхідно, щоб уява віднайшла свою матерію, щоб якась із матеріальних стихій віддала їй властиву їй субстанцію, властиві їй закони, характерну для неї поетику» [1, 20]. Тільки тоді поетичний твір може знайти відгук у підсвідомості адресата й певним чином впливати на його ціннісну сферу, яка значною мірою є позараціональною.

В. Державин у передмові до книги «О. Ольжич. Величність» визначив поезію О. Ольжича як «поезію національного героїзму». Він стверджував: «Це героїзм органічний, незалежний від зовнішніх чинників і, сказати б, абсолютний [...] Героїзм у поезії Ольжича – вільно обраний і вільний усякого розрахунку, всякої думки про духову чи іншу нагороду: він сам – своя найвища й, суттю кажучи, єдина гідна нагорода, нагорода, що вища навіть за славу...» [6, 202]. Погодимось із тим, що саме так О. Ольжич бачив своє завдання поета, про що свідчать і його власні слова: «Ми, що відкинули безнадійність та пасивність наших батьків, найбільше цінимо ідейну глибину та бадьорість нашої літератури [...] Піднесений настрій, плекання героїчного культу, відданість ідеї та тому, хто її уособлює, – ось чого дошукуюємося в нашій національній літературі» [6, 179]. І цю свою настанову він виконав якнайкраще. Але чи був цей героїзм «органічний» чи «вільно обраний»? У. Самчук зраджує цей «вільно обраний» героїзм у своїх спогадах за поета: «На відміну від свого батька з його співучою лірикою, Ольжич хотів бути маломовним, простим, кам'яним...» [6, 205]. Саме хотів бути. І, зауважимо, був. Але свою «музу» О. Ольжич витворив сам.

Відповідно до класифікації уяви за Г. Башляром, ми вважаємо О. Ольжича поетом Води. Різноманітні образи води пронизують всю його поезію і непомільно виказують джерела оніричних марень поета. Поглянемо хоча б на такий образ із поезії «Приходили»: «Приносили в приплющених очах Своє блакитно-зеленаве небо» [6, 151]. Це не барви реального світу і не уява, що снить повітряними просторами, творять такий дивний і оригінальний колір неба. Небо поета – це відбита вода. Водні образи є невіддільною частиною ідилічних марень: «Так виразно ввижається мені Палючими безсонними ночами: Я жив колись у простім курені Над озером з ясними берегами» [6, 33]. Так пише О. Ольжич у поезії «Л. Мосендзові». І озеро стає головною прикметою й означенням благословенного краєвиду.

В образах води, а точніше того ж таки озера, виступає в поезії «Був же вік золотий, свіжі, проткані сонцем діброви» саме життя в його нескінченній змінності: «Є незмінна земля, і усе на ній зміна невпинна. Золоте – на світанні, за дня вітряного – срібляне, Мідь розтоплена – озеро те ж в надвечірніх годинах, І застигле залізо – вночі, у

холодних туманах» [6, 66]. Зауважимо, що символом змін виступає в уяві поета не традиційна ріка, до якої неможливо увійти двічі. Навпаки, це стояча, «мертва» вода озера, всі зміни якої лиш поверхнева видимість, що не зачіпає темних глибин. Все минає, не лишаючи по собі й сліду на поверхні мертвих вод. Але ж не такого висновку прагне О. Ольжич.

За Фабром вода і земля – первні пасивні й жіночі, тоді як сміливість і рішучість залежні від вогню й повітря [3, 77]. Вони лишають мало простору для героїчних виявів і волі. Цікаво простежити слухність такого твердження в образах «поетки вогняних меж» О. Теліги у віршах, звернених до згаданого вище Л. Мосендза та В. Куриленка. В них поетка до певної міри протиставляє власний вогнений світ водному світу адресатів. Так, у поезії «Життя», присвяченій Василю Куриленкові, вона пише: «О, як байдуже все, коли душа зім'ята, Слепа, безкрила – сунеться на дно. А ти її лови, тримай, тягни нагору! Греби скоріше і пливи, пливи! Ти приймеш знов життя і так захочеш жити, Його пізнавши глибоко, до дна» [8, 24]. Ще виразніше протиставлення виявляється у присвяченому Л. Мосендзу вірші «Лист», адже, якщо в поезії «Життя» поетка входить своїми мареннями до чужої стихії, то в «Лісті» ми бачимо одночасно два світи, розгорнуті поетичною уявою: вогнений світ О. Теліги й водний Л. Мосендза. З одного боку: «І знов думки, і серце у вогні...», «А в мене дні бунтують і кричать, Підвладні власним, не чужим, законам І тиснуть в серце вогнену печать, І значать все не сірим, а червоним...», «Буває час: палахкотять уста...», «В осяйну ж мить, коли останком сил День розливає недопите сонце, Рудим конем летить за небосхил Моя душа в червоній амазонці...», «Щоб Бог зіслав мені найбільший дар: Гарячу смерть – не зимне умирання [...] Я йду на клич задимлених вогнів – На наш похмурий і прекрасний берег [...] Коли ж зйду на каменистий верх Крізь темні води й полум'яні межі – Нехай життя хитнеться й відпливе, Мов корабель у заграві пожежі». З іншого боку: «Твоє життя – холодний світлий став, Без темних вирів і дзвінких прибоїв [...] Далеко десь горить твоя мета, В тяжких туманах твій похмурий берег [...] Тремтить душі дзвінке роздерте плесо...» [8, 25–26].

Лиш вода неприборкана, як відзначає Г. Башляр, є «певна схема хоробрості» [1, 232]. В поезіях О. Ольжича ми знайдемо чимало зразків такої води. Буря, злива, нестримна ріка чи океан стають символами води вольової, активної. Образ нестримної ріки з'являється вже у вірші «Де шлях у жовті врізується стіни», програмовому вірші, що відкриває першу збірку поезій О. Ольжича «Рінь»: «Де шлях у жовті врізується стіни І урвище над закрутом стремить, Наш погляд, неухважливий на мить, Затримує жорсткий прошарок ріні. Вона суха і сіра. Але вії Примкнеш перед камінням у піску – І раптом чуєш силу вод рвучку Та різкість вітру, що над ними вівяв» [6, 32]. Невеликий, на вісім рядків вірш є просто криницею стихійних образів. Тут і образи землі («жовті стіни», «каміння») і повітря («різкий вітер», із певними застереженнями «стрімке урвище»), але визначальними видаються нам образи води, адже саме їх відшукує уява поета серед каміння над безоднею. Саме ними марить у загалом несприятливих до таких марень умовах, чіпляючись ніби за дрібницю – прошарок ріні, що стає поштовхом до марення.

Ріка стає в О. Ольжича образом агресивною наступальною води. Вона не тільки і не стільки шлях, що відкриває перед первісною людиною простір. Ріка є тою стихією, яку

треба здолати, підкорити, і навпаки ріка невідкорена стає символом народу-завойовника, в образах ріки знаходять свій вияв марення влади і оволодіння. В поезії «І блиснули на сонці ножі» образ ріки виступає в образі супротивника, якому завдають ударів. Скорившись він несе на собі переможців: «Сине – небо і синя – ріка. І удари по ній – кришталеві. Попливли. І в дібровах стиха, Як затихнуть чутки по купцеві» [6, 36]. Повітряні образи, які поет раз-по-раз віднаходить у своїх водних мареннях, виконують при цьому ролі другорядні («сине небо», «шум у дібровах» тощо). Ріка як шлях і як нестримна сила-завойовник виявляється у поезії «Вечір. Я дивлюсь на сині скелі»: «Вечір. Я дивлюсь на сині скелі. Злотне небо сперлося на скелі. Ззаду плещуть огнища веселі... В'ється дим і плине в бік долини. Так назавтра ми туди поплинем. Як ріка нестримана, поплинем» [6, 35]. І знову цей образ поєднаний з образами інших стихій. Але небо, огнища виступають тільки образним тлом марення влади, що цілком реалізується в динамічному образі ріки. Майже ту саму комбінацію образів бачимо і у вірші «І дні, і ночі. – Та ж коли, коли?»: «Душа рікою вийшла з берегів. – Верніть її в джерела воркитливі! – І небо – синь, і синява – розлив. І хвили каламутні і мінливі...» [6, 59]. Зазначимо, що каламуть і мінливість – це природні атрибути нестримної ріки, якій, отже, ніколи не набути значення чистоти. Воля до влади, наступальність загалом не властиві водній стихії, тож завше несуть на собі тавро нечистоти, менш чи більш явно вираженої.

Марення влади, оволодіння, увиразнені в образах ріки, отримують цікаве розв'язання в поезії «Галли»: «О невмолимі скам'янілі дні [...] Та нам також судилося розбитися Колись і десь об гори кам'яні» [6, 39]. Вода завжди розбивається об камінь. Кам'яне ложе і скелясті береги – це жаский сон непокірливої води. Розбивається об камінь навіть химерна ріка часу. І певно той-таки страх перед каменем прохоплюється у вірші «Новобранець»: «Такі чужі ці низькі, синяві гори...» [6, 40]. Камінь завжди чужий воді.

Не світлом, а водою сходить Ольжичеві і небесне одкровення в поезії «І жили у розкошах, слабі і блудливі»: «...І не вірили в велич Кінця. Та колись уночі, в блискавиці і зливі, Він злетів у порожні серця» [6, 61]. Г. Башляр писав: «Один із кращих доказів суто динамічного характеру ніцшевського вогню полягає в тому, що найчастіше він буває миттєвим: вогонь у Ніцше – це спалах блискавки. А отже, це проекція Гніву, божественної й радісної люті. Адже гнів – це чиста дія» [2, 181]. Важливою рисою такого небесного вогню є також відсутність серед його атрибутів диму, тобто це вияв чистого вогню. Але блискавки О. Ольжича не сходять просто з неба, як, скажімо, у поезіях А. Гарасевича [11, 167]. Вони розцвічують зливу, що є одним із уособлень ріки, ріки, що тече між землею і небом. Адже злива – це неперервний розбурханий потік, водоспад, яким вивергається на землю небесна ріка. Якщо тихий дощ зберігає свій кривний зв'язок із хмарами, наповнює повітря водою, то злива мариться як повне витіснення повітря.

Децо іншого вигляду набирає агресія неприборканої води у вірші «Революція»: «Сховалось равликом місто. Січе його дощ, січе [...] Ти [життя] збурилось пінно-пінно І – вилилось через край». [6, 52]. Образ равлика сам належить до водних образів, адже його головним атрибутом є слизкість. Але слиз виступає в якості зіпсуті води, він надається для цього чи не найкраще з поміж інших її проявів, адже це вода, що



втратила не лише прозорість, але й текучість, застигла вода. Втрата прозорості неприборканою водою отримує певну компенсацію у вигляді агресивної волі, наступальності. Застигла вода у формі криги, ув'язнена вода зберігає свою прозорість і надію на звільнення. «Мертва» вода ставу зберігає свою глибину і підсвідомо асоціюється зі спокоєм, що в багатьох контекстах може вважатися позитивною цінністю. Повітряна вода, яка набуває форми туману, мряки, імлі, є природною еманациєю «мертвої» води, що отримує певну легкість. Навіть трясовина заховує атрибут глибини. Тож слиз, драглі можна вважати найбільш зіпсутою формою води. І вода неприборкана у вигляді дощу протиставляється цій зіпсутості. І наслідком цього протиставлення стає триумф неприборканої, героїчної води: «збурилось» і «вилілось через край».

Навіть заклик до зриву з'являється Ольжичеві в образах водної стихії у вірші «Поля – облоги і бур'ян» зі збірки «Рінь»: «Поля – облоги і бур'ян. Все рідше й рідше плуг їх оре. Молошний ранішній туман Про щось заховане говоре...» [6, 37]. Туман – ця повітряна вода – пориває в якісь незвідані далі і чи ж не річка перекочує свої хвилі в набігах шиплячих ш. Взагалі туман, нерідко з'являється в мареннях поета. Так образи туману, сльоти і ріки творять справжній водний світ у поезії «Готи»: «Похмурий день зачавіс в тумані. Над бродом ржуть, полохаючись, коні. [...] І цілу ніч під бурю і під слоту Процілував я оп'янілу бранку [...] Хай анти ждуть за річкою в тумані, Мене не зрадять крицеві долоні» [6, 41]. Водний світ, що чекає на свого підкорювача. Ріка виступає тут в якості межі відомого світу. Її можна інтерпретувати як ріку Смерті, що відділяє світ живих від непевного невідомого світу мертвих, сповненого небезпек. Туман, що вкриває його, є субстанцією невідомості й небезпеки, адже він «отуманює» всі відчуття. Непевна субстанція туману протиставляється «чистій» воді, воді, що очищує, у вірші «Вчора лишилися за нами у мряці ліси»: «Вчора лишилися за нами у мряці ліси, Вчора відкрилась рожева умита долина...» [6, 38]. Подолання туману стає формою випробування волі, яка отримує винагороду, здолавши перепони. Цю винагороду підсвідомість поета знаходить у формі чистоти, чистоти ритуального умивання, адже воля постає очищеною від млявості й пасивності. Ми не розглядаємо тут означені образи з точки зору класичного психоаналізу, що розгледів би в них доволі очевидний сексуальний підтекст, адже вважаємо, що це надто спрощений підхід до роботи уяви, а особливо уяви поетичної.

Пасивна важка нерухомість води протиставляється сухості й вертикальності й ясності повітря й вогненній стихії. Таке протиставлення, долання водної стихії бачимо у поезіях «Прошли пурпурні фенікійські дні» («О, неба сірість, оливо води, В густих туманах обважнілі віти [...] І ці стрункі, сухі чоловіки. В їх простоті ясній... [6, 55]) та «Заходить сонце. Кане тишина» («Над морем день у день важка імла [...] А там, в майбутній злотній даліні – Шалені коні і гарячі лиця» [6, 56]). Тут знову виявляється марення випробування туманом.

Інше випробування водою належить перейти у вірші «Робітня»: «День – прямокутник матового скла, Велика грудка кинутого снігу [...] Вони звучать, мов мушля, що хова Ще музику глибинної задуми...» [6, 50]. Сніг, крига, як ми вже вказували, це ув'язнена вода. Набуваючи твердості, вона стає прагненням води до опору. «Матове скло» в контексті також прочитується як ув'язнена вода, адже

асоціації марення не залежать від хімічного складу речовин. На водні джерела марення вказує й образ мушлі, в якій бринить музика хвиль. Тож це випробування водою буденного існування, що набула волі до опору, можна вважати цілком гідним героїчної волі.

Та все ж стихія води не досить відповідає прагненню поета до героїчного. І він змушує себе писати інакше. Але доля О. Ольжича відмінна від долі тих поетів, що ставши на горло власній пісні, втрачають творчу силу і щирість образів. Його воля владарює не лише над свідомістю, але й над підсвідомістю. О. Ольжич змушує себе марити інакше, він спрямовує власний оніризм передусім до вогненної стихії і та відповідає йому. Таку двоїстість його творчості геніально відчув О. Стефанович. У вірші «Ольжич» поет писав: «Великий, староруський ще Господь Провадив українську його лодь [...] Не тільки бо вознесла на прапорі, А й в серці йому випекла мета Ту заповідь, що кликала все д'горі...» [7, 126].

І Ольжич у вірші «Скільки сонця плеться на землю» поєднує образи води із образом вогню, квінтесенцією якого є сонце: «Скільки сонця плеться на землю, Як зітхає земля по зливі. Від води обважніла зелень, Від проміння – брунатне тіло» [6, 34]. Так само протиставляє стихії води вогонь людини він і в поезії «Чорно-синяву ринь гризучи»: «Все могутніша мова ріки, І щороку понуріші дні. Та в печері при вірнім огні, Дві міцні і гарячі руки» [6, 142].

Не тільки з вогнем, але й із повітряними образами поєднуються водні образи в поезіях О. Ольжича, як це відбувається в поезії «Дванадцять літ кривавилась земля»: «Тепер дощі холодні і вітри, Кудлаті хмари, каламутні ріки...» [6, 54]. Тут ці образи представляють ворожу стихію, що протистоїть волі. Це образи, позбавлені чистоти. Тої самої чистоти, що є для О. Ольжича одною з найбільших чеснот, входячи до його широко відомої тріади «Одвага. Непохитність. Чистота» (вірш «Нащо слова? Ми діло несемо» [6, 60]). Відчуття тривоги нагнітають образи води у вірші «Страшно в горах вночі в самоті хати»: «Страшно в горах вночі в самоті хати. Небо чорне, низьке випива вічі. Час біжить, час бринить, час сплива в вічність [...] Душі дзвінко-стрункі і тіла – пружні [...] Гордовита зухвалість, тверда мужність» [6, 51]. Але ріці часу протиставляє уява поета повітряні «дзвінко-стрункі», «гордовиті», чисті повітряні душі, адже гордовитість – це риса повітряної стихії. Але ворожою стихією постає повітря у поезії «Візія»: «Вітри од краю до краю, Від рана до рана дмуть. Деревя, дахи зривають, Пісок і тріски несуть» [6, 63]. Проте, елегічна млявість не для вольового духу, який потребує постійного самоутвердження над ворожою стихією.

Просякнута образами повітря поема «Городок 1932», що відкриває збірку «Вejі». Найцікавішими видаються нам такі рядки, що поєднують піднесеність, стрімкість образів повітряної стихії із природним опором, опором, відчутним на дотик, який можна знайти в образах землі: «Для тих, що, нікчемні і кволі, Заквилять про зламаний цвіт – Неугнутість нашої волі І нашої віри ґраніт!» [6, 76]. І далі: «Встає цитаделя духа» [6, 77]. Та чи дух О. Ольжича – це легкий дух повітря? Чудовим рядком з віршу «У Цезаря» (1935 р., поза збірками) він розкриває матеріальну субстанцію духу: «Дух – крига і – стихія вогняна» [6, 137]. Отже, дух – це тверда непокірлива вода, запалена вертикальною легкістю вогню. Вогню, який за донауковими уявленнями легший за

повітря. Вогню, що руйнує і оновлює. Вогню, що очищує. Адже, як пише Г. Башляр, «Випробування вогнем дає речовині перевагу однорідності, себто чистоти» [3, 157].

Та знов повертається О. Ольжич до образів води у поемі «Незнаному воякові»: «Солодка молошність туману», «Багато нам вогників кволих мани На всяких трясовинах квітло», «течія днів», «Прозорі озера науки, вина, Поезії пінні каскади» [6, 78–79, 82]. І воля виявляється в образі бурі і грому, тобто поєднання водного й повітряного первнів, характерного на загал для Ольжичевої поезії, образі краю над водяною безоднею: «Та де той п'янкіший знайдеш водограй І плеса синіші холодні, Як ставити ногу недбало на край Блакитної чаші безодні!» [6, 82]. І та сама безодня дивиться з рядків з віршу «Межа»: «А вправо ступиш – прірва і провал, І знову сплеск. І в клекотинні виру...» [6, 139]. Це край найглибшої зі смертей, адже «Всі ріки впадають у Ріку мертвих... Коли мрець для несвідомого – це той, хто пішов, то лиш мореплавець смерті буде мерцем, про якого можна марити нескінченно. Здається, що спогад про нього завжди вміщений у майбутнє... Вельми відмінний від нього мрець, що мешкає в некрополі... Такий мрець відсутній не тотально.» – пише Г. Башляр [1, 113]. Смерть жахає бездонними глибинами як у вірші «Хтось метнув неминучу стрілу» [6, 46]. Але воля долає рокованість води смерті. І смерть – вже не тиха, але невідворотна смерть води. Це пишна смерть вогню, образи якого владно вриваються в марення поета: «згоріти як метеорит, осяявши простір широкий», а навіть коли смерть не буде миттєвою – «пропалувать серцем похмурий ґраніт [...] між корчами крешучи іскри огня» [6, 88]. Вогонь надає сміливості й рішучості водному світу, прорізає його «задушливу мряку» рефреном: «І вибух зголосить твій прихід». І нарешті сама смерть в образі води упокорюється залізній волі. Тій волі, що очищена й перетоплена у вогні, вогненній волі: «Він віє диханням солоним, як кров, Тугих океанових надрів, Що їх Севастопіль на все розпорів Кільватерним ладом ескадри» [6, 92]. І знову у вірші «Напинайте рогожі вітрил» з циклу «Камінь» (1932 р.) океан піддається їй, тій самій волі, тому духові води, заплідненому сонячним вогнем: «Океан – прикидається злим! Він могутні обійми відкрив Дітям сонця і дітям своїм» [6, 146]. Цікаво, що в цих рядках, О. Ольжич сам означив своїх героїв дітьми Води і Вогню.

Окремо хотілося б зупинитися на використанні у творчості О. Ольжича «металевих» тропів. Безумовно, найчастіше в поезії використовуються тропи, що містять своїм складником золото. І це цілком закономірно. В. Марко вказує, що «У свідомості українців поняття «золото», «золотий» ще з часів «Слова про Ігорів похід» перейшли до сфери естетично-оцінних відношень ідеального ґатунку» [5, 98]. На наш погляд, поняття «золото», «золотий» перейшли до сфери естетично-оцінних відношень ідеального ґатунку задвоє до «Слова о полку Ігоревім», адже, як вказує Г. Башляр, «Золото, наприклад, є металева матерія, що осягла вищий щабель досконалості. Оливо й залізо – метали «прості», «марудні», оскільки вони нечисті [...] Вони недостатньо довго дозрівали в земних надрах. Зрозуміло, шкала досконалості, що піднімається від олива до золота, торкається не лиш цінності металів, але й життєвих цінностей» [2, 340]. Крім того, «цінність золота саме в тому, що воно є зосередженням елементарного вогню: «Квінтесенція золота – найчистіший вогонь» [3, 112]. А вогонь ще від часів первісної людини належить до найбільш цінних субстанцій. Тобто, суб'єктивна цінність золота закорінена ще в часах, коли людина тільки

оволоділа ним. І цінність його для автора «Слова» чи середньовічного алхіміка походить із того самого джерела, що заховане в колективному несвідомому.

«Золоті»тропи дуже широко використовуються у творчості «Празької школи». Так, В. Марко вказує, що «Тропи з цими складниками густо розсипані в поетичному світі Є. Маланюка. Вони раз у раз виникають із глибин підсвідомості як знаки віри й надії серед мороку, що ним огортає душу поета трагічна доля України» [5, 98]. «Золотими поетами» можна було б назвати О. Стефановича й А. Гарасевича, адже в їхніх поезіях «золоті» тропи розсипані аж надто щедро. Так, у поезіях О. Стефановича ми виявили 77 згадок за золото в різних контекстах. Дещо менше, але і в набагато меншій за обсягом поетичній спадщині, згадок за золото у творах А. Гарасевича. Ми виявили 40 таких згадок. Розглядаючи творчість цих поетів, не можна оминати увагою ще й частотність вживання образів срібла. Так, у поезіях О. Стефановича срібло згадується 41 раз, а в поезіях А. Гарасевича – 24 рази. Така увага до срібла пояснюється тим, що воно чи не найближче за своєю природою стоїть до золота. Тут ми не говоримо про економічну цінність, що має дуже коротку історію порівняно з субстанціональною цінністю, яка закладена в колективне несвідоме, уявленням про цінність. Цінність срібла полягає в тому, що це «нічне золото», субстанція місяця, що відділена від золота, субстанції сонця, лиш двома трансмутаціями, в ході яких срібло набирає вогню, що й перетворює його на золото. Між ними лежить лиш живе срібло, але це субстанція надто непевна. Говоримо тут про доннаукові алхімічні уявлення, адже вони ґрунтуються на підсвідомих відчуттях, які зберігають свою силу в поетичній уяві. Значно менше металевих образів у Ю. Дарагана, але і в нього золото виступає панівним «металевим» тропом (13 випадків вживання у збірці «Сагайдак» проти 9 решти «металевих» тропів).

На відміну від згаданих поетів в образному світі О. Ольжича золото утримує перевагу над різними відмінами заліза далеко не так переконаливо (29 проти 22 випадків вживання). Не чужі йому й інші метали. Таку частотність вживання «залізних» епітетів можемо пояснити тим, що за О. Ольжичем залізо теж належить до чистих металів, адже воно (сталь, криця) очищене вогнем і водою, стихіями, які, як ми вже зазначали керують його поетичними мареннями. Сталь родиться з вогню й гартується водою, тож образ із поезії «Незнаному воякові» «Це люди на сталь перекуті в огні...» [6, 85] цілком пасує до самого поета. Цей образ сталевих людей відповідає баченню «Празькою школою» ідеального національного характеру українців.

Отже, серед художніх засобів, якими утверджуються в поетичній творчості Олега Ольжича елементи героїчного, важливе місце посідають образні вияви матеріальних стихій. Такі образи, що походять із оніричних марень і є виявом підсвідомості, дозволяють автору звертатися напряму до підсвідомості читача, пробуджуючи його власні марення. Відповідно до матеріальної природи власної уяви провідне місце в образності О. Ольжича посідають образи, пов'язані з водною й вогняною стихіями. Причому, на наш погляд, більш природними, первинними для О. Ольжича є образи водної стихії, які, втім, не давали йому достатньо засобів для втілення ідейних настанов. Він шукав більш відповідну стихію для творення вольових, активних образів. І такою стихією став вогонь. Однак і серед образів водної, і серед образів вогняної стихії домінують ті, що дозволяють виявляти героїчні риси і пробуджують марення

долання, влади, чистоти, легкості тощо. Тобто утверджують героїзм, волю, моральне вдосконалення, очищення, долають страх смерті, а отже, пробуджують і виховують в адресата ті якості, що відповідають уявленням «Празької школи» про риси ідеального національного характеру.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башляр Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи / Пер. с франц. Б. М. Скуратова. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. 268 с.
2. Башляр Г. Грезы о воздухе. Опыт о воображении движения / Пер. с франц. Б. М. Скуратова. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. 344 с.
3. Башляр Г. Психоанализ огня / Пер. с франц. Н. В. Кисловой. М.: Прогресс, 1993. 174 с.
4. Мариненко Ю. До проблеми концепції людини в творах митців Празької школи. *Наукові записки. Сер. Філол. науки (мовознавство)*. 2014. Вип. 128. С. 6–11.
5. Марко В.П. Аналіз художнього твору: навч. посіб. К.: Академвидав, 2013. 280 с.
6. Олег Ольжич. Цитаделя духа: Повне зібрання творів поета, уривки із спогадів і праць про нього, бібліографія й фотоматеріали / [Впоряд., переднє слово й примітки Миколи Неврлого]. Братислава: Словацьке пед. вид-во у Братиславі, відділ укр. літ-ри в Пряшеві, Фондація ім. Олега Ольжича у Лондоні, 1991. 272 с.
7. Олекса Стефанович. Зібрані твори / За ред. Б. Бойчука / [Переднє слово І. Фізера]. Торонто: Євшан Зілля, 1975. 305 с.
8. Олена Теліга. Збірник / Редакція і примітки О. Жданович. Детройт – Нью-Йорк – Париж: Видання Українського Золотого Хреста в ЗСА, 1977. 474 с.
9. Ольжич О. Націоналістична культура. *Український націоналізм*: Антологія. Т. 1. Видання друге / Упор. В. Рог. К.: ФОП Стебеляк О.М., 2010. С. 144–146.
10. Теліга О. Сила через радість. *Теліга О. Вибрані твори* / Упор. О. Зінкевич; Передмова Р. Семківа; Вступна стаття Є. Свєрстюка. 2-ге вид., доповнене. К.: Смолоскип, 2008. С. 100–115.
11. Шаболдов О. Стихійна образність у поетиці А. Гарасевича. *Українська література від давнини до сучасності: парадигми, напрямки, проблеми: до 105-річчя від дня народження д. філол. н., проф. М. Д. Бернштейна: матеріали міжвишівських наукових читань*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2016. С. 166–168.

## **ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Різноманітність та складність процесів, що відбуваються у сучасному глобалізованому світі, обумовлюють необхідність навчання, виховання та розвитку особистостей, які мають добре розвинені творчі здібності та вміють нестандартно вирішувати проблеми. Вчені давно визнали, що творчі здібності не є синонімом здібностей до навчання. Тому наш інтерес викликає дослідження таких творчих здібностей особистості як нестандартність, оригінальність, критичність та незалежність суджень, здатність до фантазування, тобто те, що в науці називають креативністю. І якщо раніше вважалося, що ці якості необхідні для творчості у мистецькій сфері, наразі визнається той факт, що креативність є також основою наукових досягнень.

Креативність неоднозначно залежить від освіти. Чим старша дитина, тим більший тиск вона відчуває, академічні вимоги стають жорсткішими. З огляду на це, ми ставили за мету з'ясувати ефективність навчально-виховних та розвивальних впливів (змісту, методів, технологій, засобів навчання) на розвиток творчого потенціалу старшокласників в умовах профільного навчання. Для цього ми визначали рівень розвитку творчих здібностей учнів профільних та непрофільних класів, з'ясовували відмінності, що існують між ними.

Для виконання поставленого завдання нами використовувалась методика особистісної креативності Ф. Вільямса, яку адаптувала О. Тунік [3]. Свій варіант модифікації запропонувала Н. Бельська [1], яка, спираючись на результати аналізу емпіричних даних, вилучила неінформативні твердження. Таким чином, опитувальник творчих характеристик особистості набув більш компактної форми, його валідність виросла. Він складається із 33 тверджень (*див. додаток*), по відношенню до яких респондент висловлює свою згоду або незгоду. Кожне твердження репрезентує певний аспект одного із особистісних чинників креативності: ризику, допитливості, уяви, складності. Позиція щодо кожного із тверджень оцінюється певними балами: 2 бали – повністю згоден; 1 – частково згоден; 0 – важко відповісти, не знаю; 2 – не згоден. Після проведення анкетування підраховується алгебраїчна сума отриманих респондентом балів. Відповідно до отриманих балів учні розподіляються за рівнями креативності: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

Респонденти з *низьким рівнем* креативності мають творчий потенціал, але практично не схильні його реалізувати; їх влаштовує існуючий стан речей, вони не схильні до змін і пошуку нових рішень; вони повністю довіряють традиціям, нормам, авторитетам і відомим фактам, не прагнуть їх перевірити; можливі майбутні зміни та невизначеність може викликати дискомфорт і навіть тривогу; їм не властиве фантазування і ризик; їхньою сильною рисою є здатність ефективно діяти в стабільному середовищі, що робить їх сумлінними і надійними працівниками.

Респонденти з *рівнем креативності нижче середнього* мають непоганий творчий потенціал, але практично його не реалізують; їх повною мірою влаштовує існуючий

світ, тому вони не схильні змінювати його, шукати нові рішення чи встановлювати нові закони; вони віддають перевагу традиціям, нормам, авторитетам, відомим фактам і не прагнуть перевірити їхню істинність; невизначеність і зміни можуть викликати дискомфорт і напруження; фантазування, ризик не приносять задоволення; реалізм, здоровий глузд, опора на інструкції, регламентування діяльності та дотримання субординації забезпечують їм здатність ефективно діяти в стабільному середовищі, роблять людей цього типу сумлінними і надійними працівниками.

Респонденти з *середнім рівнем* креативності мають непоганий творчий потенціал, яким розпоряджаються залежно від ситуації, характеру завдань, що вирішуються, власного настрою; вони виявляються активне прагнення до пошуку нових рішень і оригінальність мислення в цікавих для них видах діяльності; водночас, їм не властивий постійний прояв креативності, вони балансують на межі консерватизму і новаторства; вони успішно адаптуються як до стабільного середовища (що вимагає опори на регламент та інструкції), так і до середовища творчого (що вимагає пошуку нових рішень); вони ефективно використовують у своїй роботі раніше знайдені іншими рішення й алгоритми, іноді створюють на їх основі нові, зокрема, й оригінальні варіації й комбінації; проте мають проблеми із пошуками власного творчого шляху і творчого стилю, тобто цінність творчих рішень, продуктивність творчого потенціалу невисока.

Респондентам з рівнем креативності *вище середнього* значною мірою властиве творче світосприйняття, що дає їм змогу бути цілком продуктивними з виконанням творчих функцій у будь-якій професії чи діяльності; допитливість, досить оригінальне мислення і розвинена уява, інтерес до нових, нестандартних рішень, схильність власним досвідом перевіряти інформацію, отриману від авторитетних осіб, сприяють зміцненню та розвитку їхнього творчого потенціалу; водночас, вони не схильні безоглядно заперечувати накопичений людством досвід, здатні ефективно використовувати у своїй роботі раніше знайдені іншими рішення і алгоритми, створюючи на їх основі нові оригінальні варіації і комбінації.

Респондентам з *високим рівнем* креативності властивий високий творчий потенціал, який дає змогу їм бути абсолютно продуктивними з виконанням творчих функцій у будь-якій професії чи діяльності; їм притаманна оригінальність мислення, яскраво виражена допитливість, інтуїція, самостійність і незалежність від думки авторитетів, розвинена уява; вони схильні братися за завдання високого рівня складності, здатні ризикувати, шукати і знаходити нові, нестандартні рішення; за умови високої мотивації мають усі підстави для визначних і неординарних досягнень.

Таким чином, дібравши діагностичний інструментарій, ми провели опитування 733 учнів 8 – 11 класів закладів загальної освіти: ліцеїв міст Рівне, Пирятин Полтавської обл., міст Славутич та Біла Церква Київської обл. Учнів профільних класів ми об'єднали у експериментальну групу, учнів непрофільних – у контрольну. Результати аналізу отриманих емпіричних даних відображено у таблицях 1 і 2.

Згідно з результатами діагностики учні 8 класу (Е-8) експериментальної групи розподілилися так за рівнем розвитку творчих здібностей: низький рівень – 4,12% респондентів; рівень нижче середнього – 12,35%; середній рівень – 41,76%; рівень вище середнього – 28,24%; високий рівень – 11,76%; дуже високий рівень – 1,76%. У контрольних групах (К-8) розподіл учнів за рівнями розвитку творчих здібностей

відрізняється несуттєво: на низькому рівня знаходяться – 7,4% учнів; на рівні нижче середнього – 18,52%; на середньому рівні – 41,76%; на рівні вище середнього – 28,24%; на високому рівні – 11,76%; на дуже високому рівні – 1,76%. Не виявилось жодного учня, який мав би дуже високий рівень розвитку творчих здібностей (див. таблицю 1).

Проаналізуємо розподіл учнів 9 класу (Е-9) за рівнями розвитку творчих здібностей. Згідно з отриманими у ході опитування балами 7,53% дев'ятикласників експериментальної групи знаходяться на низькому рівні; 15,1% – на рівні нижче середнього; 36,3% – на середньому рівні; 22,6% – на рівні вище середнього; 16,4% – на високому рівні; 2,05% – на дуже високому рівні. Розподіл учнів у контрольній групі (К-9) дещо відрізняється, хоч і несуттєво. Респонденти розподілилися на групи у такий спосіб: низький рівень – 12%; рівень нижче середнього 16%; середній рівень – 44 %; рівень вище середнього – 16%; високий рівень – 12%. Не виявилось жодного учня, який мав би дуже високий рівень розвитку творчих здібностей (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Розподіл учнів 8 - 9 класів за рівнями розвитку творчих здібностей в експериментальній і контрольній групах**

Рівні	8 клас				9 клас			
	Експ. група Е-8		Контр. група К- 8		Експ. група Е-9		Контр. група К-9	
<b>Низький</b>	7	4,12	2	7,4	11	7,53	3	12
<b>Нижче середнього</b>	21	12,35	5	18,52	22	15,1	4	16
<b>Середній</b>	71	41,76	13	48,15	53	36,3	11	44
<b>Вище середнього</b>	48	28,24	5	18,52	33	22,6	4	16
<b>Високий</b>	20	11,76	2	7,4	24	16,4	3	12
<b>Дуже високий</b>	3	1,76	0	0	3	2,05	0	0
<b>Загалом</b>	170	100	27	100	146	100	25	100

В експериментальній групі десятикласників (Е-10) за рівнем розвитку творчих здібностей учні розподілилися так: низький рівень – 7,3%; рівень нижче середнього – 12,4%; середній рівень – 35,8%; рівень вище середнього – 26,3%; високий рівень – 16,1%; дуже високий рівень – 2,19%. Незначні відмінності у розподілі за рівнями мають учні контрольної групи (К-10): на низькому рівні знаходиться 8,3% респондентів; на рівні нижче середнього – 13,89%; на середньому – 44,44%; на рівні вище середнього – 26,39%; на високому – 6,94%. Не виявилось нікого із респондентів цієї групи на дуже високому рівні розвитку (див. таблицю 2).

Відповідно до отриманих емпіричних даних у експериментальній групі маємо такий розподіл учнів 11 класів (Е-11) за рівнями розвитку творчих здібностей: низький рівень – 5,61%; рівень нижче середнього – 13,1%; середній рівень – 38,3%; рівень вище середнього – 29,9%; високий рівень – 11,2%; дуже високий рівень – 1,87%. Дещо



відрізняється розподіл за рівнями розвитку творчих здібностей у контрольній групі: низький рівень – 10,2%; рівень нижче середнього – 22,45%; середній рівень – 42,86%; рівень вище середнього – 14,29%; високий рівень – 10,2%. Не виявилось нікого із респондентів цієї групи на дуже високому рівні розвитку (див. таблицю 2).

Таблиця 2

**Розподіл учнів 10 – 11 класів за рівнями розвитку творчих здібностей в експериментальній і контрольній групах**

Рівні	10 клас				11 клас			
	Експ. група Е-10		Контр. група К-10		Експ. група Е-11		Контр. група К-11	
<i>Низький</i>	10	7,3	6	8,3	6	5,61	5	10,2
<i>Нижче середнього</i>	17	12,4	10	13,89	14	13,1	11	22,45
<i>Середній</i>	49	35,8	32	44,44	41	38,3	21	42,86
<i>Вище середнього</i>	36	26,3	19	26,39	32	29,9	7	14,29
<i>Високий</i>	22	16,1	5	6,94	12	11,2	5	10,2
<i>Дуже високий</i>	3	2,19	0	0	2	1,87	0	0
<b>Загалом</b>	137	100	72	100	107	100	49	100

Порівнюючи розподіл учнів 8 – 11 класів експериментальної і контрольної груп, можемо побачити, що у відсотковому значенні різниця між ними несуттєва: на низькому рівні показники знаходяться в межах 4,12 – 12%; на рівні нижче середнього – в межах 12,35 – 22,45%; на середньому рівні – в межах 35,8 – 45,15%; на рівні вище середнього – в межах 14,29 – 29,9%; на високому рівні – в межах 6,94 – 16,1%; на дуже високому – в межах 1,76 – 2,19%. Також помітно, що найбільше учнів (незалежно від віку і належності до експериментальної чи контрольної груп) мають середній рівень розвитку творчих здібностей.

Це дає підстави для припущення, що розвивальний вплив змісту, методів, технологій, засобів навчання на розвиток творчого потенціалу старшокласників в умовах профільного навчання незначний, оскільки немає суттєвих відмінностей у розподілі між експериментальною та контрольною групами. Для підтвердження чи спростування цієї гіпотези ми звернулись до методів математичної статистики, аби визначити рівень статистичної значущості відмінностей між цими двома групами.

Рівень статистичної значущості (оцінена міра впевненості в істинності результату, р-рівень) — вірогідність помилки, пов'язаної з поширенням отриманого результату на всю вибірку [2]. У статистиці за спеціальними таблицями виділяють такі рівня статистичної значущості:  $p > 0,1$  – «статистично достовірних відмінностей не виявлено»;  $0,05 < p < 0,1$  – «відмінності виявлено на рівні статистичної тенденції»;  $0,01 < p < 0,05$  – «виявлено статистично достовірні (значущі) відмінності»;  $0,001 < p < 0,01$  – «відмінності виявлено на високому рівні статистичної значущості»;  $p < 0,001$  – «відмінності виявлено майже на абсолютному рівні статистичної значущості».

Для отримання більш чітких результатів і зниження рівня похибки об'єднаємо між собою математичні дані рівня нижче середнього, середнього та вище середнього у один: середній рівень. Також об'єднаємо між собою математичні дані високого та дуже високого рівня у високий рівень. Таким чином, за допомогою методів математичної статистики здійсимо аналіз емпіричних даних за трьома рівнями: низьким, середнім і високим.

Порівняння результатів дослідження експериментальної і контрольної груп здійснювалось за допомогою t-критерію Стьюдента.

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

де  $M_1$  – середнє арифметичне першої вибірки;  $M_2$  – середнє арифметичне другої вибірки;  $\sigma_1$  – стандартне відхилення першої вибірки;  $\sigma_2$  – стандартне відхилення другої вибірки;  $N_1$  – обсяг першої вибірки;  $N_2$  – обсяг другої вибірки.

Порівняння результатів дослідження в експериментальній групі Е-8 та контрольній групі К-8 за фактором креативності (самооцінка учнями) засвідчило, що учні групи Е-8 на рівні статистичної тенденції ( $p = 0,07$ ) мають вищі показники креативної поведінки, ніж учні групи К-8 (див. таблицю 3).

Таблиця 3

**Результати порівняльного аналізу креативності між Е-8 та К-8 за t-критерієм Стьюдента**

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	$\sigma$ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-8	170	23,0647	13,05706	t = 1,82 p = 0,07
К-8	27	18,0741	14,28804	

Для уточнення отриманого результату проводилось додаткове вивчення відмінностей між Е-8 та К-8 за допомогою критерію  $\chi^2$ -Пірсона:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^p \frac{(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})x^2}{f_{\text{т}}}, \quad df = (k-1)(l-1),$$

де  $p$  – кількість виділених підгруп (їх 3; нами виділено підгрупи з низьким, середнім і високим рівнем),  $f_{\text{э}}$  – емпіричний розподіл дітей за підгрупами;  $f_{\text{т}}$  – теоретичний, тобто рівномірний розподіл дітей за підгрупами;  $k$  – число градацій розподілів, які порівнюються (їх скрізь 3);  $l$  – кількість розподілів, які порівнюються (їх скрізь 2);  $df$  – ступінь свободи.

Критерій  $\chi^2$ -Пірсона дає змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість / не випадковість такого розподілу.

Результати обробки емпіричних даних експериментальній групі Е-8 та контрольній групі К-8 наведено у таблицях 4 та 5.

Таблиця 4

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-8	%	К-8	%	Разом
<i>Низький</i>	12	7,05%	5	18,52%	17
<i>Середній</i>	87	52,18%	15	55,55%	102
<i>Високий</i>	68	40%	10	37,042%	78
<b>Разом</b>	170	86,29%	27	13,71%	197

Таблиця 5

Емпіричне значення  $\chi^2$ -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
$\chi^2$ -Пірсона	5,108	3	0,078
<i>Відношення правдоподібності</i>	4,55	3	0,103
<i>Кількість валідних спостережень</i>	197		

Результати додаткового аналізу вказують на те, що відмінності в експериментальній групі Е-8 та контрольній групі К-8 (попри наявність статистичної тенденції до більш яскраво вираженої креативності в Е-8 незначні, а розподіл за рівнями в групах Е-8 та К-8 швидше є випадковим, ніж закономірним ( $\chi^2$ -Пірсона = 5,108, статистична значущість  $p = 0,078$ ).

Тобто, навчання дітей в групі Е-8 не розвиває у них креативність більше, ніж навчання в групі К-8. Щоправда, є певні відмінності між групами Е-8 та К-8 на рівні статистичної тенденції: низький рівень креативності частіше зустрічається в контрольній групі К-8, але середній та високий рівні в обох вибірках представлено приблизно однаково.

Порівняння результатів дослідження в експериментальній групі Е-9 та контрольній групі К-9 за фактором креативності (самооцінка учнями) засвідчило, що показники в обох вибірках суттєво не відрізняються (рівень статистичної значущості  $p=0,397$ ), не дивлячись на вищі показники креативності в експериментальній групі Е-9 ( $M=21,8936$ ) (див. таблицю 6).

Таблиця 6

Результати порівняльного аналізу креативності між Е-9 та К-9 за t-критерієм Стьюдента

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	$\sigma$ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-9	141	21,8936	15,52358	t = 0,849 p = 0,397
К-9	25	19,0800	13,67760	

Для уточнення отриманого результату додаткове вивчення відмінностей між експериментальної групи Е-9 та контрольної групи К-9 за допомогою критерію  $\chi^2$ -Пірсона, що дало змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість/невипадковість такого розподілу. Результати наведено у таблицях 7 та 8.

Таблиця 7

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-9	%	К-9	%	Разом
<i>Низький</i>	21	14,89%	3	12%	24
<i>Середній</i>	62	43,97%	15	60%	77
<i>Високий</i>	58	41,13%	7	28%	65
<i>Разом</i>	141	84,94%	25	15,1%	166

Таблиця 8

Емпіричне значення  $\chi^2$ -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
<i><math>\chi^2</math>-Пірсона</i>	2,235	2	0,327
<i>Відношення правдоподібності</i>	2,245	2	0,325
<i>Кількість валідних спостережень</i>	166		

Результати додаткового аналізу також вказують на відсутність суттєвих відмінностей щодо рівня креативності в експериментальній групі Е-9 та контрольній групі К-9 ( $\chi^2$ -Пірсона = 2,235, статистична значущість  $p = 0,327$ ), попри те, що учнів з високим рівнем креативності в групі Е-9 більше, ніж в групі К-9. Водночас, низький рівень креативності зустрічається в групі Е-9 так само часто, як і в групі К-9. Це може бути свідченням того, що в групі Е-9 є учні, для яких особливості освітнього процесу не є оптимальними. Проте, в цілому навчання дітей в групі Е-9 не розвиває у них креативність більше, ніж навчання в групі К-9.

Порівняння результатів дослідження в експериментальній групі Е-10 та контрольній групі К-10 за фактором креативності (самооцінка учнями) засвідчило, що учні групи Е-10 мають на рівні статистичної тенденції ( $p = 0,068$ ) вищі показники креативної поведінки, ніж учні групи К-10 (див. таблицю 9)

Таблиця 9

Результати порівняльного аналізу креативності між Е- та К- за t-критерієм Стьюдента

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	$\sigma$ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-8	137	23,0146	14,98283	t = 1,840 p = 0,068
К-8	72	19,1389	14,19413	

Для уточнення отриманого результату додаткове вивчення відмінностей між експериментальної групи Е-10 та контрольної групи К-10 за допомогою критерію  $\chi^2$ -Пірсона, що дало змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість/невипадковість такого розподілу. Результати наведено у таблицях 10 та 11.

Таблиця 10

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-10	%	К-10	%	Разом
<i>Низький</i>	16	11,68%	8	11,11%	24
<i>Середній</i>	61	44,52%	40	55,55%	101
<i>Високий</i>	60	43,8%	24	33,33%	84
<b>Разом</b>	137	65,55%	72	34,44%	209

Таблиця 11

Емпіричне значення  $\chi^2$ -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
$\chi^2$ -Пірсона	2,487	2	0,288
<i>Відношення правдоподібності</i>	2,502	2	0,286
<b>Кількість валідних спостережень</b>	209		

Результати додаткового аналізу вказують на фактичну відсутність відмінностей за проявами креативності в експериментальній групі Е-10 та контрольній груп К-10 ( $\chi^2$ -Пірсона = 2,487, статистична значущість  $p = 0,288$ ), попри те, що учнів з високим рівнем креативності в групі Е-10 більше, ніж в групі К-10. Водночас, низький рівень креативності зустрічається в групі Е-10 так само часто, як і в групі К-10. Це може бути свідченням того, що в групі Е-10 є учні, для яких особливості освітнього процесу не є оптимальними. Проте, в цілому навчання дітей в групі Е-10 не розвиває у них креативність більше, ніж навчання в групі К-10.

Порівняння результатів експериментальної групи Е-11 та контрольної групи К-11 за фактором креативності (самооцінка) засвідчило, що учні експериментальної групи Е-11 мають значно вищий показник креативної поведінки (на рівні 3% похибки,  $p = 0,035$ ), ніж учні контрольної групи К-11 (див. таблицю 12).

Таблиця 12

Результати порівняльного аналізу креативності між Е-11 та К-11 за t-критерієм Стьюдента

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	$\sigma$ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-11	107	23,0280	14,41596	t = 2,133 p = 0,035
К-11	49	17,6735	14,85119	

Для уточнення отриманого результату додаткове вивчення відмінностей між експериментальною групою Е-11 та контрольною групою К-11 за допомогою критерію  $\chi^2$ -Пірсона, що дало змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість/невипадковість такого розподілу. Результати наведено у таблицях 13 та 14.

Таблиця 13

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-11	%	К-11	%	Разом
<i>Низький</i>	8	7,47%	8	16,33%	16
<i>Середній</i>	53	49,53%	29	59,18%	82
<i>Високий</i>	46	43%	12	24,49%	58
<i>Разом</i>	107	68,59%	49	31,41%	156

Таблиця 14

Емпіричне значення  $\chi^2$ -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
<i><math>\chi^2</math>-Пірсона</i>	6,256	3	0,044
<i>Відношення правдоподібності</i>	6,304	3	0,043
<i>Кількість валідних спостережень</i>	156		

Результати додаткового аналізу вказують на відмінності в групах Е-11 та К-11 ( $\chi^2$ -Пірсона = 6,256, статистична значущість  $p = 0,044$ ): низький та середній рівні креативності частіше зустрічаються в групі К-11; високий рівень креативності – в групі Е-11. Достовірність цих результатів підтверджується показником  $\chi^2$ -Пірсона: розподіл дітей за рівнями креативності в групі Е-11 та групі К-11 не є випадковим, а відображує закономірність, а саме: при переході від групи К-11 до групи Е-11 зростає рівень креативності.

Таким чином, за допомогою методів математичної статистики фактично підтвердилась наша гіпотеза про те, що розвивальний вплив змісту, методів, технологій, засобів навчання на розвиток творчого потенціалу старшокласників в умовах профільного навчання незначний, оскільки не виявлено суттєвих відмінностей у розподілі дітей між експериментальною та контрольною групами у 8 – 11 класах. Тобто, навчання в експериментальних групах не впливає на розвиток творчих здібностей учнів більше, ніж навчання в контрольних групах. Незначна різниця на користь більш ефективного впливу навчання на розвиток творчого потенціалу учнів в експериментальних групах з'явилась лише в 11 класі. Це можна пояснити накопичувальним ефектом від впливу профільного навчання на розвиток творчих здібностей старшокласників. У групі К-11 рівень розвитку творчих здібностей виявився найнижчим, порівняно із групами К-10, К-9 і К-8. Це може вказувати на зниження творчого потенціалу учнів у на кінець навчання в школі, недостатнє приділення уваги його розвитку з боку педагогів.

Отримані нами результати дослідження можуть стати у нагоді для здійснення просвітництва вчителів з метою посилення їх впливу на розвиток творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання.

*Додаток*

### **Запитання щодо оцінювання учнями творчих здібностей**

1. Перш ніж зіграти в нову гру (або приступати до нової справи), я повинен переконатися, що можу виграти (досягти успіху).

2. Мені подобається уявляти собі те, про що мені потрібно буде довідатися або зробити у найближчому майбутньому.

3. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.

4. Краще я буду робити все як зазвичай, ніж шукатиму нові способи.

5. Я люблю з'ясовувати, чи так усе насправді, як прийнято вважати.

6. Мені подобається думати про те, що ніколи зі мною не траплялося.

7. Деякі мої ідеї настільки захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.

8. Я нервую, якщо не знаю, що відбудеться далі.

9. Я люблю те, що незвичайно.

10. Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.

11. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.

12. У майбутньому мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.

13. Я віддаю перевагу друзям, які завжди все роблять звичним (загальноприйнятим) способом.

14. Мені подобається вирішувати навіть такі проблеми, які не мають правильної відповіді.

15. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.

16. Якщо я одного разу знайшов відповідь на запитання, я буду дотримуватися її, а не шукати інші відповіді.

17. Коли я читаю або дивлюся фільм, я уявляю себе ким-небудь із героїв.

18. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.

19. Я люблю досліджувати старі коробки й валізи, щоб просто подивитися, що в них може бути цікавого.

20. Мені хотілося б, щоб мої рідні й учителі (керівники) робили все як зазвичай і не змінювалися з часом (характером, поведінкою тощо).

21. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям, інтуїції.

22. Цікаво припустити щось і перевірити справедливість припущення.

23. Люблю братися за головоломки (ігри), де необхідно розраховувати свої подальші ходи.

24. Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї (ідеї, які не можуть бути реалізовані).

25. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.

26. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.

27. Мені було б цікаво шукати відповіді на запитання, які виникнуть у майбутньому.

28. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що із цього вийде.

29. Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не спадало на думку.

30. Коли я бачу картину, на якій зображений хтось незнайомий, мені цікаво довідатися, хто це.

31. Я люблю перегортати книги й журнали, щоб просто подивитися, що в них.

32. Я думаю, що на більшість запитань існує тільки одна правильна відповідь.

33. Я люблю ставити запитання про такі речі, про які інші люди не замислюються.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бельська Н. А. Опыт работы с методикой Ф. Вильямса: замечания и вариант модификации. *Обдарованість та компетенція в творчому мисленні молоді: матеріали науково-методичного семінару 14 грудня 2010 р.* К.: Інститут Обдарованої дитини, 2011. С. 65–78.

2. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.

3. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.



Тетяна ЯРОВЕНКО  
(Харків, Україна)

«ПРЕКРАСНА ПЛАСТИКА І КОНТУР СТРОГИЙ...»  
(СОНЕТ У ТВОРЧОСТІ ЯРА СЛАВУТИЧА)

*До 100-літнього ювілею Поета*

Поетичний доробок Яра Славутича репрезентований переважно в силабо-тонічних, тонічних, зрідка – народнопісенних системах віршування, хоча поет нерідко також «виявляє інтерес і до античної метрики» [8, 33]. Та все ж на першому плані досліджень постають канонічні версифікаційні форми, серед яких октави (найповніше репрезентовані в поемі «Моя доба» – всього 625 строф, написаних за класичним зразком: **abab a bcc**), олександрини («Ранок», «Львів», «Оксані Керч», «До Ігоря Костецького» та ін.) – всього 26 модернізованих творів із авторською характеристикою їх специфіки:

*Олександрина – поетична цяцька,  
Яку встругнув якийсь віршар зненацька?  
О,ні, прихильники багатих рим!  
Колись давно – ще був геленський Крим –  
Пошанували воя Олександра  
(Кому тріумфів нарекла Касандра),  
Цією формою – на славу слав!  
Хвальні поети, враг би вас не взяв  
За ті рядки важкі, шестистопові,  
Що прижилися в українській мові.  
Я взяв стопу – до десяти складів!  
Невже мій вірш у вислові збіднів? [12, 407]*

Рідше використовуються рондель і тріолет, а також екзотичні строфічні форми – танка, гайку, газелі тощо. Проте особного слова потребує **сонетарій** Яра Славутича, який приваблює дослідників і розмаїттям тематичних обріїв, і багатством образотворчого арсеналу.

Сонет, який ніколи не був провідною віршовою формою української поезії, проте мав блискучих прихильників в особах І. Франка, М. Зерова, М. Рильського, Д. Павличка та ін., відповідав своєю канонічністю авторській індивідуальності Яра Славутича. Досліджуючи галузь організації його вірша, В. Демченко говорить про захист митцем своєї концепції – творчих засад, концептуальність яких «повинна бути реалізована саме через зміст» [3, 145]. Тому Яр Славутич, хоча засадничо й не заперечував модернізм, був категорично проти різноманітних «викрутасів», розрахованих на «сценічний ефект», коли «форма стає домінантою в опозиції зі змістом і наявна зайва епатація» [3, 145].

Декларація митця (поезія «Різьбар», 1947) має вектор спрямування поетичної творчості на важкий, довготривалий труд, який «перетопиться», прийде на суд глядача «у вигляді самого лише результату, виваженого та остаточного» [5, 107]. Ідейно-теоретичними й мистецькими орієнтирами цього спрямування дослідники

вважають представників класичного стилю і «прагнення високого мистецтва» [5, 107] (образ Мікеланджело), Леконта де Ліля, Ередіа, «п'ятірного грона» неокласиків із М. Зеровим на чолі. На думку С. Захаркіна, Яр Славутич як у сформульованій в «Різьбарі», так і в подальшій творчості послідовно додержувався програми неокласицистів та їхніх характеристик-самовизначень: «Прекрасна пластика і контур строгий...», «Ми надто різьбимо скупі слова...» [5, 107], що має прямий стосунок до зазначеного питання:

### **СОНЕТ(Definior)**

*У двох катренах твориться квадрига  
Із повнокровних вояків-рядків;  
Пульсує кров, як хвилі з лотоків,  
Та гін гамує непокори крига.*

*Ще прийде змаг! Заклекотить недвига  
Валами зваги, поривом полків,  
Що, як принадний відгомін віків,  
Гукнуть на прю, щою згинула кормига.*

*Тоді в терцетах кована хода  
Струнких колон бадьора і тверда,  
Гряде вперед визвольною столою.*

*Який нестрим! Як повняться права!  
О як гудедзвінка напруга бою,  
Коли, мов кулі б'ють палкі слова! [12, 326]*

Важливим штрихом до сформульованих вище характеристик, на наш погляд, постають слова К. Волинського, які ми зважимося процитувати повністю: «Славутич ніколи не належав до поетів, які звикли писати багато – розкуто і щедро виливаючи у віршовані рядки свої почуття, спостереження, роздуми. Він з числа тих, які надто цінять поетичне слово, з високою повагою (коли й не побожністю) ставляться до нього, – щоб дозволити легко розкидатися ним, взагалі вдаватися до нього без нагальної на те необхідності – чи, не дай Бог, всує» [2, 185].

Апробований ще в юнацькі роки, значний за обсягами (за підрахунками І. Немченка – 264 зразки класичної форми з вишуканими двома катренами і двома терцетами, у яких використано п'ятистоповий ямб і п'ять рим за схемами: **abba / abba / ddk / kck; baab / baab / ccd / ede**[8, 51]) сонетарій продовжував існувати поряд з іншими творами вже зрілого автора, оскільки цей жанр, за твердженням В. Просалової, «спеціально призначений для поетів ясного мислення, для вираження невинуватих, добре зважених на терезах розуму почуттів» [11, 84]. Саме таким поетом – чіткої, досконалої форми [9, 29–42], за визначенням С. Пінчука, – постає у жанрі сонета Яр Славутич.

На підтвердження тези слід зауважити, що поетичний доробок митця, як це спостерігалось ще в поезії І. Франка, також містить самохарактеристику Яра Славутича щодо жанру сонета й авторських вимог у його створенні:

*Гей-гей, сонети! Самобутні, гнівні,*

*Документальні. Деякі й слабкі?*

*Та не хитливі, як човни в плавбі.*

*Пройтися б нам на січовому рівні!* [12, 34]

Доробок же поета значний – окрім десятків самостійних творів, налічуємо цілі розділи: «Херсонські сонети» («Співає колос»), «Перше кохання», «Запорожці», «Карби» («Гомін віків»), «Флорентійські сонети» (Маєстат), «Полярні сонети» («Завойовники прерій») тощо.

І. Качуровський наголошує на європейському походженні двох улюблених строф Яра Славутича: октаві й сонеті. Якщо з першою, констатує дослідник, в Україні не було проблем, оскільки нею писали класики української літератури і навіть «косноязычні» октави Т.Осьмачки зберегли недоторканість форми, то сонет або вважався котрреволюційним у 20-ті рр., або його класична форма, починаючи з повоєнних часів, нівечилась аж до втрати канонічних ознак, звідки й з'явилося поняття «безсонетний сонет» [6, 81]. Яр Славутич завжди (за винятком кількох не принципових випадків) дотримувався суворо-канонічних вимог: «Славутичеві сонети писано, за німецьким зразком, п'ятистоповим ямбом, а шестистоповий [...] трапляється лише в пуантах – сонетних «замках», що, до речі, бувало і в Зерова» [6, 82–83]. Надаючи довгий перелік розмірів (ямбічні, хорейні, дактилічні, амфібрахічні, тринаголошені дольники з «амфібрахічною» та «анapestичною» анакрусом тощо), І. Качуровський, по суті, говорить про високий професіоналізм Яра Славутича, оскільки «поет користався [...] рівно 40 (сорока) різними розмірами, які належать до кількох систем версифікації» [6, 83–87].

Г. Аврахов, аналізуючи ритмо-мелодіку й строфічну організацію творів сонетної групи збірки «Маєстат», також наголошує на високій майстерності автора, що дає підстави «вважати Яра Славутича **вродженим сонетистом**» [1, 62] (курсив наш. – Т. Я.). Дослідник обґрунтовує своє твердження не кількісним показником одиниць «твердої» строфічної побудови в доробку Яра Славутича, а передусім **органічністю** його сонетного образотворення – «максимально «згущеного» (до експлозиви), доцільно виміреного на канонічну строгість архітекτονіки, освяченої віковою традицією західноєвропейського та суґубо українського сонетарства» [1, 63].

Поглиблюючи тезу, науковець загострює увагу на органічній злагодженості всіх кодифікованих параметрів строфотвору з вільною пульсацією (Г. Аврахов) ключового словообразу, спрямованих на кінцевий результат виборюваної думки, формальна густина якої «майже не спричиняє словесної сутолоки» [1, 63].

Тому сонети, на думку дослідника, незважаючи на порівняно незначну кількість, постають у зазначеній збірці (вважаємо, це стосується сонетарію поета загалом – Т. Я.) «найспроможнішими естетично формувати велику думку» [1, 63], що яскраво ілюструється першим із восьми «Флорентійських сонетів»:

*Рим велич, а Флоренція – краса!*

*Жадав би вік свій провести край Арно,*

*Де по старих палацах володарно*

*Дзвенить мистецтва радісна яса.*

*Жадав би вмерти в час, як небеса*

*Полощатъ сяєвом собори зарно,*

*І, ставши духом, пальцями безкарно*

*Торкати мрамур чистий, мов роса.*

*Та ти, о рідний Києве днедавній,  
Мене місійно по світах ведеш  
І надихаєш, подвигами славний.*

*Щоб я, тобі лиш відданий без меж,  
Окрай Мадон примкнувши злегка вії,  
Звитяжно снів Орантою Софії [12, 172].*

Наостанок Г. Аврахов, звернувши увагу на шестистоповий вимір заключного метропорядку другого за чергою сонета «Тебе увічнила твоя козацька **Слава**» [ЯС] (Виділено поетом. Стосується назви скульптури Б. Мухина. – Г. А.), стверджує, що подібне застосування подовжених рядків разом із відмінами римових «поєднань у катренах і терцетах (завжди п'ятох «нормових» рим) **належить до суверенних ознак саме українського сонета**» [1, 63] (курсив наш. – Т. Я.).

Щодо згадок про певні відступи від норми, варто звернути увагу на думку К. Фролової про жанрову **неодмінну** наявність **тези/антитези** навіть у тих творах, які виражають «одне органічно-цільне почуття – любов до рідної землі» [15, 32]. Своє твердження дослідниця ілюструє тезою Яра Славутича «Я так жадав ту землю цілувати...», якою розпочинається сонет, а завершується він **ніби** антитезою: «Не цілував я діл – кропив його слізьми» [15, 32–33].

Дуже часто для передачі версифікаційної майстерності Яра Славутича дослідники вдаються до скрупульозного аналізу різноманітних за структурною будовою тропів одного з найбільш характерних творів поета. Так, С. Пінчук для подібного аналізу обирає сонет «Став» із циклу «Херсонські сонети». Залишаючи під сумнівом ужите дієслово **нуртує** (автор перевів його з неперехідних до розряду перехідних), С. Пінчук робить висновок про великий комплекс дрібних деталей «і як ці деталі допасовані одна до одної і як вони складаються на його (твору – Т. Я.) виняткову художню гармонію» [9, 19–20].

Однією з тенденцій, яка впадає у вічі, є розгляд (навіть поєднання) сонетів за певним мотивом. Так, Ф. Погребенник на прикладі сонетів Яра Славутича «Куліш у Венеції» та «Онацький у Римі» пропонує до уваги тісний зв'язок світових образів і мотивів у поєднанні із власне українськими. Герої зазначених творів докладали чимало зусиль для розбудови української культури на світовому рівні (переклад Біблії, створення словника), тому вони змальовуються, на думку дослідника, «широкою рукою» [10, 17]:

*І він, із Києва амбасадор  
Гряде по місту, як новий мотор,  
Що прагне простору і поривання.*

*Літа зникали – запал не зник!  
Євген Онацький, трудівник від рання,  
Нам італійський переклав словник [12, 175].*

Інший дослідник об'єднує розрізнені сонети («Вечір», «Липнева ніч», «Удосвіта») у сонетний триптих, вважаючи його одним із «поетичних досягнень Яра Славутича» [9, 26]. Свою тезу С. Пінчук обґрунтовує послідовним аналізом тропів зорового ряду в сонеті «Вечір», де центральним, після персоніфікації місяця, постає метафоричний паралелелізм – жовта пожежа і сине скло ріки витворюють образ «українського вечора в стилі живопису Куїнджі» [9, 25]:

### **ВЕЧІР**

*Пливають терни широкими балками,  
Зовучи птаха на нічний постій,  
Де буде сон у тіні молодій*

*В густі жита над мирними хмарками,  
Втинає сонце; свіжий вітровий  
Спішить над яр, схитнувши деревій,  
І, як пустун, погойдує квітками.*

*Мов буйна повінь, половіє лан!  
Гнучи перед зірками стан,  
Виходить місяць, мов козак на стежу,*

*Сріблистим росам ронить блискітки  
І мимохідь розпалює пожежу  
Над синім склом прозорої ріки [12, 26].*

Та в наступному сонеті створена поетом образність переміщується із зорового ряду в слуховий, оскільки, на думку дослідника, «ніщо так не підкреслює тиші, як звук» [9, 25], тому на перший план знову виступає засіб персоніфікації з диханням прохолодного подуву з яру, з тихими ячменями й мовчазним просом під безмовними знаками метеора в глибині небес.

Особливу увагу С. Пінчук зосереджує знову на звукових образах останнього твору триптиха, але, так би мовити, в іншому регістрі, коли все пробуджується, і вони «набувають багатодeciбального звучання: деркач у росяному житі кричить, перепілки б'ють у гучні литаври, дзюркотливий спів жайворонка стає лунким» [9, 26]. Разом із тим, митець активно задіює візуально-кольористичну гаму персоніфікованого сонячного ранку:

*Яка висока й синя вишина!  
Полоще гони тиша запашна,  
Жовтогарячі зеленіють зорі,*

*А ген у полі – скільки зір сягне –  
Лани застигли в радісній покорі,  
Готові стріти сонце осяйне [12, 27].*

Отож, ми переконуємося, що всі поетичні засоби підпорядковані створенню оптимістичної візуально-слухової симфонії твору.

Обширна тематична палітра сонетарію Яра Славутича досліджується науковцями у кількох спрямуваннях. Передусім беззаперечною домінантою постає героїчне минуле українського народу. Так, у циклі «Запорожці» увагу дослідників привертають поетичні засоби, серед яких такі: **зміщення уваги із зовнішніх ознак на внутрішні, поєднання конкретності з узагальненням** («Прудивус») [11, 86–87]; **незвичне розгортання тези-антитези – синтези з метою поглиблення інтонаційного багатства твору** («Паливода») [11, 87]; **звернення як до засобів портретної деталізації, так і внутрішнього освітлення** (сни-візії в сонеті «Самійло Кішка в турецькій неволі») [11, 87]; **відступ від канону шляхом не характерної градації слів** (дієслово «клянуся» в «Присязі») [11, 88]; **перевага засобів зображення** (короткі експресивні речення, емоційно-забарвлена лексика, зорово-слуховий малюнок тощо) **над засобами вираження** (триптих «Жовті Води») [11, 88] та ін.

Зазначений цикл К. Волинський розглядає з двох позицій: засвідчення поетом успішного володіння строго нормативним, карбованим жанром сонету і сміливо маркованою змістовою концептуальністю, що, в умовах антиукраїнської політики, спрямованої на придушення будь-яких проявів національної свідомості, постало як «вивя безперечної громадянської мужності, українського патріотизму» [2, 131].

На переконання Яра Славутича, який постійно оспівував і героїзував визначні події Козаччини, українська земля в усі епохи народжувала волелюбців, мужніх захисників і патріотів. Усі вони – і вигадані персонажі, і реальні історичні особи наділені відповідними чеснотами. Так, І. Немченко, розглядаючи цикли «Запорожці» і «Маєстат булави», наголошує на акцентованій поетом зневазі козаків до смерті («Січовик», «Прудивус»), запорозьку спритність і відвагу в бою («Побратими», «Зварила зілля...»), символізацію богатирської могутності, незламності і вірності рідному краю («Паливода», «Вернигора»). Історичні особи наділені шляхетністю, братолюбством, почуттям справедливості й готовністю до самопожертви: Самійло Кішка (однойменний сонет), Богдан Хмельницький («Хмельницький», «Присяга», «Напередодні»), Максим Кривоніс («Жовті Води»), Петро Калнишевський («Соловецький в'язень»), Іван Виговський («Конотопська слава»), Іван Мазепа (цикл «Маєстат булави»). Розглядаючи образотворчість народних дум та історичних пісень, активно застосованих поетом (постійні епітети – «*гостра шабля*», «*буйна голова*», порівняння – «*стояли в битві – як стіна*», художній паралелізм – «*Бліда вдова виплакує в журі // Потоки скарг – як чайка над водою*», порівняння заперечного характеру – «*То не гримить від громовиць, // Не чорні хмари б'ють грозою, – // Співають кулі з гаківниць // І кроплять помстою святою*»), дослідник підкреслює акцентований наголос Яра Славутича на «закоріненості запорожців у національний ґрунт» [8, 64–66]. Окрім цього, цитований вище К. Волинський зазначає особливу прихильність діаспорних критиків зокрема до характеристики Прудивуса (як синтезованого уособлення козацтва) в момент його страти:

*Він, січовик, дивуючи панків,  
Щоб не марніла вдача козаків,  
Сідав на палю, запаливши люльку* [12, 61].

Науковець апелює до твердження В. Державина про вдале осягнення автором «правдивої парнасистської імпазантності й довершеності в історичному образі

січовика...» [4, 26], нагадуючи, що поезія створювалась в «затиснутій тоталітарними лещатами колонізованій Україні» [2, 133].

В. Маремпольський в аналізі циклу «Запорожці» суголосний попереднім концептам, проте наголошує на узагальненому характері образів козаків, які створюються засобами гіперболи, народними елементами, деталізацією, експресивною динамічністю оповіді, протиставленням ворогуючих сторін шляхом діалогізації («Хмельницький») та домінуючій ідеї державності України, «характерній для всього запорозького циклу» [7, 48]. Окрім цього дослідник розглядає невід'ємну складову буття козака-запорожця – вірного товариша коня, персонафіковані образи Дніпра-Славути і човнів-чайок, повсякденний побут, сімейні та інтимні стосунки козаків («Коні», «Дніпро», «Шинок», «Зварила зілля...», «Ніч»). Для Яра Славутича також надзвичайно важлива структурна послідовність циклу, зокрема у змалюванні центрального персонажа «Запорожців» – Богдана Хмельницького [7, 47–57].

Цитуючи Славутичеві рядки: *Щоб від Карпат аж по Савур-могили / Державна воля владно процвіла*, К. Волинський у контексті наскрізної ідеї утвердження української державності визначає дві «крамоли» для тодішнього політичного устрою СРСР. По-перше, відверто задекларовані поетом «недопустимі територіальні претензії на Українську державу в межах її праясновниці Київської Русі» [2, 133]. Для переконливості вчений проводить паралель між табуованим за радянських часів віршем І. Франка з його сподіванням на те, що «встане Україна від Кубані аж до Сяну річки одна неподільна» [2, 133].

По-друге, сприйняття з відповідною каральною реакцією самої згадки про українську державність як злісного підриву «радянських устоїв, сталінської дружби народів», як «протягування буржуазно-націоналістичних (!) сепаратистських ідейок» [2, 133].

Ближча поетові історія зображена в циклі «Карби», до якого увійшли твори, позначені «особистісно пережитим, гострим почуттям болю, зумовленого вимушеним прощанням із рідним краєм» [11, 89], що, власне, започаткувало тему другої української масової (повоєнної) еміграції, представником якої став сам поет. Окрім цього, К. Волинський наголошує на подвійній ролі книги як, по-перше, логічного завершення тематичного блоку історико-героїчних, визвольно-самостійницьких, державницьких змагань українського народу впродовж тисячоліть [2, 152]. І по-друге, їх же логічного продовження в умовах наростання національно-визвольного руху напередодні і під час 2-ої світової війни, коли Україна постала перед реальною загрозою знищення поміж «жорнами» двох «змілітаризованих тоталітарних систем: комуністичної й фашистської» [2, 152].

Цикл сонетів «1943», на думку дослідників, став своєрідною поетичною інтродукцією до розгортання мотиву усвідомлення учасниками вимушеного «ісходу» з рідної землі «власної високо-патріотичної місії» [2, 152]:

*Двосічний меч в обрамленні Тризуба,  
Звитяг берло, ми вгору підняли –  
Прийдешня воля із неволі мли  
І для загарбників сувора згуба!* [12, 81]

Ідейно-смісловий зв'язок «Карбів» із попереднім циклом простежується насамперед у ключовому образі Савур-могили, якому надається символічне зачення волі, започатковане

й закріплене в **козацько-гайдамацькому фольклорі**. Традиція усної народної творчості особливо помітна у сцені сходження на Савур-могили (пісні про Морозенка та Романа Жамбенка), яка в інших сонетах циклу, за спостереженням В. Просалової, екстраполюється на події недалекого минулого, коли діти України прощалися з нею, відчужені від рідного краю «червоними яничарами» [11, 89] або перетворені останніми на полонених-зрадників:

*Мов кістяки з запалими очима,  
Вони бредуть узбіччями шляхів  
І мирно мруть під ляскіт нагаїв,  
Мнучи пили похилими плечима* [12, 77].

Напружена градація почуттів автора циклу, виражена риторичними питаннями, окликами, афоризмами, порівняннями, нещадними «своєю образною прямою» [2, 154] («Як жебраки, ми йдемо на чужину. / Немов безбатченки, бредемо по світу...»), розряджається останнім сонетом (замком), в якому змальовано «повернення синів степу додому, до батьківських осель» [11, 90].

Створені у Канаді «Полярні сонети» (збірка «Завойовники прерій») не вражають колористикою ранніх віршів, що, в оцінці дослідників, зумовлено еволюцією образності поетичних творів Яра Славутича. Серед них виразно постають такі різновиди, як сонет-роздум («Збулось пророцтво...»), сонет-пейзажна замальовка («Зима-різв'яз»), сонет-присвята («Шевченко у Вінніпезі») [11, 91]. Разом з тим, твори циклу, на думку Д. Хріненка, мають акцентоване уславлення українця-трударя: «...Хвала і слава мозолям долонь, \ Що вкрили далі буйною ріллею!» [16, 106]. Окрім цього дослідник простежує незмінний мотив туги: ліричний герой сумує за теплом Чорного моря, Херсонськими степами, завітчаними берегами Криму [16, 106].

Перші приїзди Яра Славутича в Україну (починаючи від 1990 року) покликали до створення, на перший погляд, гостро публіцистичних, а насправді – глибоко філософських поезій, серед яких знову помітно вирізняється класичний сонет. Автор чітко розмежовує власні симпатії та антипатії; апелюючи до сучасників, нагадує їм про історичне минуле («героїчну боротьбу під Крутами, «руйнівний марш» Москви на Україну» [11, 91] і т. ін.); «стогін отруєної нуклідами землі» [11, 92] викликає у поета апокаліптичні передчуття. Та все ж, на думку літературознавців, більш переконливим Яр Славутич постає не в прямолінійних інвективах, а в своєму майстерному метафоричному мовленні [11, 92]:

*Гнилі моря на тілі України  
Збирають мито з ракових отрут.  
І навіть неба голубий редут  
Не погамує наступів руйни*

*Болить земля. Нуклідові пухлини  
Ятрять лани, що корчаться від скрут.  
Це апокаліпса біблійний спрут  
Гребе Чорнобиль у лавучі звини*

*Упертий Фатуме, від злих сваволь*



*Бодай вітрам відбитися дозволь, –  
Нехай на зайд остудою повіють*

*Зоглянься, Гнівний, на стогнання вщерть!*

*Хіба не бачиш?Простори марніють.*

*Невже не чуєш?Верховодить смерть [12, 341].*

Ключовим у сонеті, на думку В. Просалової, є образ новітньої руїни, породжений Чорнобильською трагедією. Саме на нього, як на стрижень, нанизуються експресивно-місткі метафори: «земля болять», «нуклідіві пухлини ятрять лани, що корчаться від скрут» [11, 92] та ін.

У зазначеному контексті К. Фролова проводить паралелі з порушеними свого часу О. Гончарем проблемами у відомому романі та статті В. Коваля «Собор і навколо Собору» зокрема. Ця книга, наголошує дослідниця, «не лише про літературу, це книга про добу, побудована вона на конкретних фактах» [15, 33–34]. Такий компаративістський підхід дає можливість загалом звернутися до української літератури доби шістдесятництва з різницею лише в часовій відстані.

Завершуючи розмову про сонет, слід нагадати ще три вияви іпостасі Яра Славутича, дотичні означеного жанру. По-перше, поет мав безпосередній стосунок до врятування разом із В. Чапленком авторських рукописів збірки М. Зерова «Sonnetarium», яка була видана М. Орестом з передмовою В. Державина «Поезія Миколи Зерова і український класицизм» 1948 року. По-друге, у мартирологу «Розстріляна муза», на думку М. Чабана, Яр Славутич як літературознавець дає високу оцінку хисту Зерова-сонетиста, надто «коли він заглиблювався в історію, або виливав свої враження від прочитаних книжок, чи «студював» зоряне небо (цикл «Зодіак»)» [17, 162]. Окрім цього, Яр Славутич робив особливий наголос на справжній гармонії в сонетах М. Зерова, що досягалося шляхом забарвлення епічної врівноваженості «поривною ліричністю» [17, 162]. По-третє, як автор-упорядник науковець у додатку публікує вибрані твори лідера п'ятірного грона («Князь Ігор», «Київ з лівого берега», «Саломея», «Аристарх», «Аргонавт» та ін.), завдяки чому добірний стиль, класична простота поезій М. Зерова «постаять перед читачем у кращих зразках» [17, 163].

Загалом сонетарій Яра Славутича увиразнює еволюційний рух по висхідній: від характерного опису (нерідко на біографічній основі) з домінуванням відкритих емоцій та простих засобів їх вираження до зрілого лірико-філософського роздуму [11, 93]. Таким чином, сонет служив поетові в різні періоди його життя – виразником інтимних почуттів і засобом рецепції суспільних процесів, тобто канонічний жанр слугував «формою реалізації задумів» [11, 92] митця.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аврахов Г. Відчуття мускулистого слова: Маєстат. *Запорізький збірник*. К.: Дніпро, 1998. С. 58–65.
2. Волинський К. Яр Славутич. Літературний портрет. К.: Дніпро, 1994. 230 с.
3. Демченко В. Чесна гра майстра. *Поетика Яра Славутича*. К.: Дніпро, 1999. С. 145–164.
4. Державин В. Поезія Яра Славутича. *Творчість Яра Славутича. Статті й рецензії* [упорядкував Володимир Жила]. Едмонтон: Видання ювілейного комітету, 1978. С. 22–27.

5. Захаркін С. «Плоди коштовної краси» (Про стиль перекладів Яра Славутича з Джона Кітса). *Херсонський збірник*. К.: Дніпро, 1998. С. 107.
6. Качуровський І. Метрика Яра Славутича. *Херсонський збірник*. К.: Дніпро, 1998. С. 81.
7. Маремпольський В. Поетичне слово про Запорозьку Січ. *Запорізький збірник*. К.: Дніпро, 1998. С. 44–57.
8. Немченко І. Метрика та строфіка Яра Славутича. *Поетика Яра Славутича*. К.: Дніпро, 1999. С. 33–56.
9. Пінчук С. Поет чіткої, досконалої форми. (З поетики ранньої творчості Яра Славутича). *Херсонський збірник*. К.: Дніпро, 1998. С. 16–28.
10. Погребенник Ф. Яр Славутич (Штрихи до портрета). *Січеславський збірник*. К.: Дніпро, 1999. С. 7–28.
11. Просалова В. «Виваженим словом». Сонети Яра Славутича. *Січеславський збірник*. К.: Дніпро, 1999. С. 84–93.
12. Славутич Яр. Твори. К.: «Дніпро», 1998. Т. I. 469 с.
13. Славутич Яр. Твори. К.: «Дніпро», 1998. Т. II. 331 с.
14. Славутич Яр. Твори. К.: «Дніпро», 1998. Т. V. 352 с.
15. Фролова К. Запричастіємось Духом полум'ямим! *Запорізький збірник*. К.: Дніпро, 1998. С. 25–43.
16. Хріненко Д. Завойовники прерій Яра Славутича – історико-художній документ української діаспори в Канаді. *Херсонський збірник*. К.: Дніпро, 1998. С. 103–108.
17. Чабан М. Наукова діяльність Яра Славутича. *Січеславський збірник*. К.: Дніпро, 1999. С. 151–184.

***Алтай АБДУЛЛАЄВ, Інесса РЕБАР***  
*(Мелітополь, Україна)*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ВІЛЬНОЇ БОРОТЬБИ**

Питання вдосконалення процесу навчання студентів навичкам вільної боротьби у закладах вищої освіти (ЗВО) неспортивного профілю в даний час розроблені недостатньо. Відсутність науково-дослідних робіт, посібників, присвячених організації фізичного виховання на прикладі вільної боротьби, ставить завдання визначення та обґрунтування організаційно-методичних підходів в процесі навчання вільної боротьби на заняттях з фізичного виховання, що впливають на ефективність фізкультурно-спортивної діяльності студентів. В організації фізичного виховання студентів ЗВО склались такі протиріччя між: необхідністю підвищення ефективності фізичного виховання студентів з метою підтримки високого рівня здоров'я, фізичного розвитку, працездатності та реальним зниженням рухової активності, обумовленим інтенсифікацією навчальної діяльності; недостатнім дослідженням нових, сучасних підходів в організації фізичного виховання студентів ВНЗ на основі спортизації і перспективністю організації фізкультурно-спортивної діяльності на основі вільної боротьби.

Відомо, що використання різноманітних видів фізкультурної діяльності сприяє профілактиці захворювань, підвищенню працездатності, збільшенню тривалості життя, організації повноцінного дозвілля, боротьбі зі шкідливими звичками, створює умови пізнання власних можливостей і забезпечує оптимальні обсяги рухової активності [7, 112; 11, 433; 17, 226; 18, 30]. Ведеться активний пошук нових форм і методів підвищення якості фізичного виховання майбутніх фахівців з вищою освітою. Водночас аналіз спеціальної літератури (О. В. Дрозд, 1998; А. І. Драчук, 2001; В. П. Краснов, 2000; А. В. Домашенко, 2003; Т. Ю. Круцевич, 2003 та інші) свідчить про те, що теперішня організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я та інтересу значної кількості студентів до занять фізичними вправами. Зокрема, в дослідженні В. Є. Білогур вказано, що традиційна організація, зміст і методи теоретико-методичного забезпечення фізичного виховання у вищих навчальних закладах недостатньо відповідають сучасним вимогам і не забезпечують усебічну підготовку майбутнього фахівця, здатного на високому професійному рівні вирішувати виробничі проблеми [9]. Проблемам використання спортивної боротьби на заняттях з фізичного виховання студентів ВНЗ присвячені роботи [2; 4; 10; 15; 19; 28], в яких зазначено про доцільність використання даного виду спорту.

### **І. Педагогічний потенціал вільної боротьби як засобу спортизації фізичного виховання студентів ВНЗ.**

Фізична культура в вищих навчальних закладах представлена як навчальна дисципліна і найважливіший компонент цілісного розвитку особистості студента, значимість якого проявляється через гармонізацію духовних і фізичних сил,

формування таких загальнолюдських цінностей, як здоров'я, фізичне і психічне благополуччя, фізичну досконалість [26, 108].

Сутністю спортизації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів в процесі занять вільною боротьбою є підготовка до активної життєдіяльності, закладка рухового базису, який дозволить в подальшому оздоровлюватись, маючи певний набір рухових навичок. Спортизація фізичного виховання – використання елементів прогресивних технологій, вивіренних в практиці спортивної підготовки, в системі фізичного виховання в освітніх установах [2, 24; 29, 213].

Основне завдання фізичного виховання у вищих навчальних закладах – зміцнення здоров'я студентів, розвиток основних фізичних якостей. Хорошим засобом для досягнення цієї мети є спортивні єдиноборства. Одним з найбільш древніх і поширених зараз єдиноборств є спортивна боротьба, яка служить ефективним засобом зміцнення здоров'я, розвитку основних фізичних якостей: сили, швидкості, витривалості та спритності; а також робить істотний вплив на формування у студентів життєво необхідних морально-вольових якостей [19, 156–161].

Спортивна боротьба в системі фізичного виховання займає рівноправне місце серед інших видів фізичних вправ і реалізується в формі навчальних занять на основному відділенні за сіткою навчального розкладу і самостійних занять.

Програма основного відділення з використанням спортивної боротьби базується на програмно-цільовому підході, який передбачає поетапне досягнення генеральної мети шляхом реалізації комплексу цілей відповідно курсам навчання в вузі.

Мета 1-го рівня – адаптація студентів до інтенсивної і об'ємної інтелектуальної діяльності засобами спортивної боротьби.

Мета 2-го рівня – зміцнення здоров'я студентів, подальше вивчення технічних дій спортивної боротьби, виконання молодших спортивних розрядів і сприяння всебічному розвитку організму.

Мета 3-го рівня – подальше освоєння техніки і тактики спортивної боротьби, розвиток потреби студентів у здоровому способі життя для подальшої реалізації в соціально-професійної діяльності.

Мета 4-го рівня – подальше вдосконалення техніки і тактики спортивної боротьби, виконання II-III розрядів [2, 26].

Другим аспектом програми є поетапне освоєння технічних і тактичних основ боротьби, доцільне поєднання теоретичної і практичної підготовки, організація занять на основі відбору найбільш ефективних засобів і методів.

Студенти на основному відділенні на заняттях з фізичної культури з виконанням елементів спортивної боротьби повинні:

- підвищувати свою фізичну підготовку і спортивну майстерність;
- виконувати контрольні вправи загальної та спеціальної підготовки борців вільного стилю;
- регулярно виконувати ранкову гігієнічну гімнастику, самостійно займатися боротьбою за завданням викладача;
- проходити медичний огляд у встановлені терміни;
- здійснювати самоконтроль за станом свого здоров'я і фізичного розвитку [2, 27; 11, 368].

Практичне заняття зі спортивної боротьби на основному відділенні об'єднує дві академічні години по 40 хвилин і складається з трьох частин, які взаємно пов'язані між собою: підготовча, основна і заключна частини [4; 5; 24].

У *підготовчу частину* включають питання організації тих хто займаються, загального зміцнення організму і підготовки його до більш напруженої роботи в основній частині заняття. Викладач перевіряє наявність учнів, відповідність форми, пояснює зміст заняття. Після цього проводяться розминочні вправи у вигляді ходьби, бігу з різними завданнями, загально-розвиваючі вправи, які повинні бути нескладними, різноманітними по впливу на організм, а також підготовчі вправи з урахуванням змісту основної частини. Вправи повинні відповідати досліджуваним прийомам боротьби. Підготовча частина заняття триває від 10 до 30 хвилин.

В *основній частині* заняття зі спортивної боротьби вирішують наступні завдання:

Формування та вдосконалення прикладних навичок, розвиток фізичних, спеціальних і психічних якостей, підвищення стійкості до впливу негативних факторів, виховання морально-вольових якостей.

В основній частині вивчається і вдосконалюється техніка і тактика видів спортивної боротьби. При цьому велика увага приділяється зміцненню здоров'я студентів.

У зміст більшості заняття включають ігри, змагання, естафети, комплексне тренування, контрольні вправи, на яких відпрацьовують колективні та самостійні дії.

Найефективніше на початку основної частини заняття вивчати технічні дії, пов'язані зі швидкістю, спритністю, складно-координованими вправами. Наприкінці – використовувати вправи на силу, витривалість, ігри, змагання, комплексне тренування.

Час, відведений на основну частину – від 30 до 70 хвилин.

У *заклучній частині* заняття застосовують вправи, які сприяють приведенню організму в спокійний стан: ходьба, повільний біг, дихальні вправи і вправи на розслаблення.

Для підвищення інтересу до занять викладачі можуть використовувати різні шляхи. Наприклад, змагальний метод викликає в студентів позитивні емоції і бажання займатися, що, в свою чергу, підвищує ефективність навчання. Нові вправи вносять різноманітність в заняття, знімають стомлюваність. Однак вправи повинні бути доступними і одночасно представляти певні труднощі у виконанні. Інтерес у студентів підвищується до занять тоді, коли місця занять добре обладнані, постійно дотримуються санітарно-гігієнічні норми, є сучасні борцівські килими, хороші тренажери [5].

Під час проведення занять викладач будує свою роботу, використовуючи такі методи навчання:

*Фронтальний* – ті вправи, яких навчають в складі групи та виконують однієї і ті ж вправи під безпосереднім керівництвом викладача.

*Груповий* – навчальна група розбита на кілька підгруп, що виконують різні вправи з наступною зміною місць. У кожній групі призначений старший, а контролює і допомагає педагог.

*Одиночний* – застосовують при індивідуальному навчанні, як правило, з відстаючими або при підготовці до здачі контрольних нормативів.

*Індивідуально-груповий* – полягає в тому, що в основній частині заняття студенти в декількох підгрупах на окремих місцях по черзі виконують індивідуальні завдання під наглядом викладача.

*Самостійна робота* – студенти виконують раніше розучені вправи індивідуально або парно, допомагаючи один одному, що підвищує активність навчання, дозволяє виховувати здатність до самоаналізу і самооцінки. З боку викладача здійснюється контроль і допомога [4, 24].

## **II. Організаційно-методичні умови, що забезпечують реалізацію спортизації фізичного виховання студентів в процесі занять вільною боротьбою.**

*Спеціальна підготовка студентів, що займаються в секції вільної боротьби в умовах неспортивного ЗВО.*

Для сучасної технології підготовки борців в умовах неспортивного ЗВО характерно поетапне освоєння великих по обсягу і інтенсивності навантажень при паралельному вдосконаленні різних компонентів спортивно-технічної майстерності [28, 196–199]. Такий підхід дозволяє студентам вже до третього курсу навчання демонструвати високі спортивні результати (табл. 1).

Таблиця 1

Приблизний перелік спеціальних вправ борців [22,23]

Зміст основної вправи	Модифікація вправи	Особливості виконання
1. Вправи страховки і самостраховки.	Падіння вперед з приземленням на руки з положення стоячи на колінах. Падіння вперед з основної стійки з опорою на руки; падіння на бік і спину з подальшим шкереберть; падіння на спину і пліч через перешкоду і стрибком; падіння вперед з поворотом на 90 або 180 градусів вправо і вліво; падіння вперед на руки, долати опір партнера	Темп повільний, виконувати серіями по 8-12 разів.
2. Вправи в стійці.	Виштовхування з килима «сумо» Тяга партнера на себе Присідання з партнером на плечах	Вправа виконується за сигналом Захоплення «млин».
3. Вправи для зміцнення м'язів шиї.	Нахили голови вперед, назад, в бік; кругові рухи головою з обтяженням. З положення високого партеру з упором голови в килим, рух тулуба вперед, назад, в сторони, кругові рухи. Те ж на борцівському мосту; забігання з положення «міст» поштовхом ніг.	Вправи виконувати в парах. Партнер надає оптимальне обтяження зі страховкою партнера. Виконувати в повільному темпі.

### *Розвиток і вдосконалення силових здібностей борців.*

Класична концепція вітчизняної фізіології спорту «Діяльність формує орган» – в значній мірі визначає логіку силового тренування борців. Її ілюстрацією є приклад античного олімпійця Мілона (500 рр. до н. е.), який увійшов в історію оригінальної методики силового тренування. Для того щоб розвинути свою фізичну силу, Мілон щодня піднімав молодого бичка. Мірою того, як набирала вагу тварина, додавалися сили атлета. Коли ж він зміг підняти зрілого бика, вагою не менше півтонни, його власний фізичний розвиток і міць забезпечили перемогу в боротьбі на Олімпійських іграх. Успіху античного борця сприяло дотримання основних принципів силового тренування, не втратили своє значення і в сучасній спортивній технології: це регулярність в заняттях з обтяженнями, поступовість нарощування фізичного навантаження і висока цілеспрямованість в підготовці. Виходячи з цієї концепції, абсолютно очевидно, що регулярні заняття з обтяженнями сприяють компенсаторним перебудовам скелетної мускулатури, що виражається в збільшенні фізіологічного поперечника м'язу і значному зростанню її силових параметрів [1].

Прояв силових здібностей атлетів, що спеціалізуються в спортивній боротьбі, обумовлено комплексом властивостей їх організму. Найбільш значущими морфофункціональними передумовами, що визначають індивідуальну своєрідність загальної і спеціальної силової підготовленості, є [10; 14; 15]:

- фізіологічні особливості архітектоніки м'язів;
- енергетичні можливості організму;
- конституційні особливості м'язового розвитку.

Засобами розвитку силових здібностей є силові вправи, які прийнято ділити на три великі групи:

- вправи із зовнішнім опором (протидія партнера, вага предметів, опір пружних предметів, тренажерів, опір зовнішнього середовища);
- вправи з подоланням ваги власного тіла;
- комбіновані вправи.

Зразкові комплекси силових вправ відображені в таблиці 2.

Таблиця 2

Комплекси силових вправ, які використовуються в підготовці борців [13; 20; 22; 23]

Зміст вправи	Дозування	Методичні вказівки
Для розвитку м'язів черевного пресу		
1. Підйом ніг з положення на похилій лаві головою вгору.	5х20 раз	Темп повільний, ноги в колінах не згинати

2. Згинання тулуба з положення лежачи на похилій лаві головою вниз (варіанти: руки за головою; утримання обтяження; з скручуванням тулуба).	5x20 разів	Фіксувати спину в грудному і поперековому відділах
3.Із стійки ноги нарізно з гирею в руці - нахили вперед з подальшим випрямленням.	5x20 разів кожною рукою	-
4.Із положення стоячи (сидячи) зі штангою на плечах повороти вправо - вліво.	3x20 разів в кожну сторону	Тулуб тримати прямо;скручує рух починати від попереку
Для розвитку грудних м'язів		
1.Жим штанги лежачи з широким хватом (відстань між кистями 80-85 см)	3x10 разів	Фіксувати положення грудей і таза
2. Жим штанги лежачи вузьким хватом	6 x(15 + 10 + 8 + 6 + 4 +3)	У кожному підході добирати вагу штанги, щоб кількість повторень було вщерть
3.Сдвоенное вправо: жим штанги широким хватом лежачи на похилій лаві 45 град. Вгору головою +той же, лежачи вниз головою	(3x10) + (3x10) разів	Фіксувати положення грудей. Темп повільний
4.Разводка гантелей в сторони лежачи на спині + той же, лежачи на похилій лаві вгору головою, через голову, лежачи на спині	(3x10) + (3x10) разів 2x (3x15) разів	Руки напівзігнуті в ліктях, фіксувати груди при зведенні рук Фіксувати спину і попереку, притискаючи їх до лави.
Для розвитку дельтовидних м'язів (передніх, середніх і задніх пучків)		
1.Із основної стійки з гантеллю в руці, піднесення її до вертикального положення	5x10 разів кожною рукою	Виконувати по черзі кожною рукою.



2.Із положення сидячи з гантелями в руках, розведення рук в сторони до горизонталі	5x10 разів	Фіксувати хребет в грудному відділі.
3.Із положення стоячи в нахилі, в опущених руках гантелі, розведення рук в сторони	2x (3x10 разів)	Фіксувати положення спини з прогином в попереку.
Для розвитку найширших м'язів спини		
1. Із вису на перекладині, підтягування широким хватом	5 підходів «До відмови»	Різновиди: хват середній, вузький, зверху, знизу; підтягування до торкання грудьми, до торкання лопатками.
2.Тяга гирі в нахилі	5x30 разів кожною рукою	Вільною рукою спиратися на коліно, фіксуючи положення спини
3.Із основної стійки зі штангою на плечах, нахили вперед	3x (3x10 разів)	Ноги напівзігнуті, при нахилі прогнути спину
4.Із положення сидячи, тяга через верхній блок до торкання лопаток (На тренажері)	3x (5x10 разів)	Спину тримати прямо; рухи виконувати повільно
5.Із положення сидячи з упором ніг, тяга вантажу через нижній блок двома руками широким хватом	3x (5x10 разів)	Фіксувати спину в грудному відділі, тягу починати від попереку
Для розвитку триголових м'язів плеча (трицепсів)		
1.Жим штанги лежачи вузьким хватом	2x (3x10 разів)	Відстань між кистями - 8-10 см
2.Із положення сидячи, штанга витягнутих вгору руках, опускання ваги за голову, спина пряма (Жим через голову)	3x5 разів	Фіксувати вертикальне положення плеча
3.Згинання рук в упорі на паралельних брусах	2x (3x10 разів)	Амплітуда рухів гранична
Для розвитку двоголових м'язів плеча (біцепсів)		

1.Із основної стійки, штанга в опущених руках, згинання рук в ліктьових суглобах	3х (3х10 разів)	При згинанні рук фіксувати положення спини
2.Із основної стійки з гантелями в опущених руках, почергове згинання та розгинання рук	3х20 разів кожною рукою	Темп повільний. Різновид: те ж у в.п. сидячи
3.Із положення сидячи на «верстаті» з фіксованими ліктьовими суглобами, тяга вантажу через нижній блок	2х (3х10 разів)	Здійснювати тягу тільки за рахунок згинання рук в ліктьових суглобах
Для розвитку м'язів ніг, тазу та попереку		
1.Із стійки ноги нарізно зі штангою на грудях (або на спині), глибокі присідання, стоячи на всій стопі	3х (3х15 раз)	Присідання здійснювати з прямою спиною
2.Розгинання ніг в колінних суглобах через нижній блок, сидячи на «верстаті». Вага фіксована на гомілці.	2х (3х10 разів)	Домагатися повного розгинання ноги в колінних суглобах
3.Із положення лежачи на животі, згинання ніг в колінних суглобах, виконуючи тягу через нижній блок (на «верстаті»). Вага фіксована на гомілці	2х (3х10 разів)	Роботу виконують в режимі плавно, повільно

Керівна роль в процесі навчання в спортивній боротьбі належить викладачеві-тренеру. Це проявляється в керівництві навчанням (планування, організація і контроль), керівництві в процесі навчання (управління і оптимізація процесу навчання) і керівництві через навчання (формування особистості студентів). Ефективність процесу навчання залежить багато в чому від умов соціально-педагогічних і психолого-дидактичних [4; 5].

До першої групи умов, що забезпечують успішність процесу навчання студентів, відносяться: наявність кваліфікованого, творчо працюючого викладача-тренера; створення згуртованого, дружного колективу тих хто займаються; наявність сприятливого психологічного клімату; матеріально-технічні умови (зал, килими, тренажери, навчально-методичні посібники, засоби відновлення і т. ін.); дотримання правил гігієни і режиму занять і відпочинку.

До другої групи умов можна віднести: достатній рівень сформованості мотивів до занять боротьбою, що забезпечує інтерес студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності під керівництвом викладача; високий рівень навченості студентів-спортсменів, відповідний етапу їх навчання; дотримання дидактичних принципів і правил організації навчально-виховного процесу; застосування активних форм і методів навчання [15; 23].

### **III. Експериментальна методика попередження травмонебезпечних ситуацій в навчально-тренувальному процесі в секції з вільної боротьби.**

*Вихідний матеріал.* Одними з важливих аспектів вдосконалення в сучасному спортивному тренуванні є збільшення і перерозподіл основних параметрів навчально-тренувальних навантажень [27, 57]. Однак, у даний час обсяг і інтенсивність спортивних навантажень практично досягли своїх максимальних значень, а зміни в їхньому співвідношенні не приносять значних результатів. У зв'язку з цим виникла необхідність у вдосконаленні навчально-тренувального процесу за рахунок інших засобів і методів.

У даному розділі ми розглядаємо організацію навчально-тренувального процесу в секції вільної боротьби Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Склад студентів-борців характеризується не досить високою кваліфікацією, тому отримання травми не рідкість. Відзначимо, що студенти-спортсмени високої кваліфікації займаються за індивідуальною програмою і з аналізу виключені.

Аналіз травматичної патології серед спортсменів вказує на явну тенденцію до зростання числа захворювань, пов'язаних з перенапруженням. Основна причина цього явища полягає в тривалому збільшенні навантажень (за обсягом і інтенсивності) в тренувальному процесі, в незадовільному рівні відновлення, а також в деяких дефектах при оцінці спортивної працездатності ще в початковій стадії захворювання.

Практика показує, що з-за отриманої травми спортсмен не тільки може завдати шкоди своєму здоров'ю і вибути на якийсь час з тренувального процесу, тому необхідні дослідження травмонебезпечних ситуацій в різних видах спорту [3, 285; 6, 213; 25, 308].

*Результати дослідження.* Найбільш частою причиною травм виявилася невідповідність студентів-борців і порушення спортивної дисципліни. Опитування тренерів і спортсменів свідчить про те, що найчастіше травми трапляються на початку або кінці навчально-тренувального заняття, що свідчить про те, що на початку заняття суглобно-зв'язковий апарат, мабуть, ще не готовий, до високого ступеня активності, а в кінці заняття навпаки, відбувається підсумовування втоми, що веде до втрати точності рухів, і як наслідок, до травм.

Що стосується спортивної дисципліни, то це повною мірою залежить від кваліфікації тренера – його вміння підтримувати дисципліну під час навчально-тренувальних занять. Набагато складніше стоїть питання про травми, отримані за рахунок перенапруження (перетренування) [3, 285].

Ми бачимо тут дві причини:

- Психологічна складова – спортсмен втомився – не хоче тренуватися – втрата концентрації травма.

- Вичерпання функціональних резервів організму.

Психологічну складову можливості отримання травми тренер виявляє за рахунок, як спостереження за спортсменом, так і регулярними бесідами з кожним членом навчально-тренувальної групи.

Набагато складніше виявити можливість отримання травми за рахунок вичерпання функціональних резервів організму. Амбіційний спортсмен буде продовжувати тренування навіть в разі вичерпання функціональних резервів, на так званих, «морально-вольових». Тому важливо вчасно виявити факт перетренованості студента-спортсмена і скорегувати навантаження [6, 214; 25, 309].

Добре відомо, що розтягнення і удари в процесі тренувальних занять являють найбільш поширеними травмами у борців.

Нами було проведено педагогічний експеримент по обґрунтуванню методики профілактики травматизму в студентських спортивних групах. Були сформовані контрольна і експериментальна групи по 15 осіб у кожній. Групи на початок експерименту статистично не розрізнялися (за рівнем 0,05).

Методика полягала в наступному:

- збільшення тривалості розминки;
- контроль ознак втоми студента-спортсмена – вербально і не вербально;
- моніторинг функціональних резервів організму (сит-тест, тест Баєвського, ЧСС, систолічний та діастолічний артеріальний тиск). Студенти експериментальної групи вели щоденник, в який записували ЧСС і тиск. При необхідності тренер-викладач перевіряв результати записів за допомогою цифрового тонометра ІА-777.

Контрольна група займалася за стандартною методикою. В експериментальній групі додатково проводився моніторинг функціонального стану (сит-тест) і рівня самооцінки студентами-спортсменами свого бажання тренуватися.

Отримані результати показують, що облік і застосування профілактичних заходів, дозволило істотно знизити показник травматизму за місяць занять.

Результати оцінки достовірності відмінностей між даними контрольної та експериментальної груп за результатами педагогічного експерименту представлені в таблиці 3. Отримані дані показують, що рівень функціонального стану спортсменів за сит-тесту дещо знизився, що можна пояснити тим, що формування експерименту проводилось в період перед змаганнями, характерний зростанням тренувальних навантажень, що очевидно знижує рівень функціонального стану спортсменів.

У той же час, в експериментальній групі функціональний стан по самооцінці спортсменами свого бажання тренуватися трохи підвищився, що говорить про те, що індивідуалізація навантажень, на основі контролю функціонального стану і працездатності, виявляється ефективною і призводить до зниження ризику перетреновання

Таблиця 3

Результати педагогічного експерименту з перевірки експериментальної методики профілактики травматизму

Група і показники		До експерименту	Після експерименту	1 студента	Достовірність
ЕГ, (n = 15)	Функціональний стан по сит-тесту, бали	6,27	5,40	6,50	P < 0,05
	Бажання тренуватися, бали	5,10	7,40	8,50	P < 0,01
КГ, (n = 15)	Функціональний стан по сит-тесту, бали	6,87	6,07	7,48	P < 0,05
	Бажання тренуватися, бали	6,47	6,93	1,97	P > 0/05

Таким чином, у результаті проведеного дослідження, ми дійшли наступних висновків.

1. Аналіз спеціальної літератури показує, що проблема організації занять з пріоритетним використанням засобів спортивної боротьби як однієї з форм фізичного виховання та способів залучення до систематичних занять фізичними вправами у ЗВО, є предметом уваги багатьох фахівців в останній час. В той же час, недостатнє вивчення проблеми організації занять з пріоритетним застосуванням елементів боротьби в рамках академічних занять у неспеціалізованому ЗВО впродовж тривалого часу, дозволяє визначити актуальність даного дослідження.

2. Залучення студентів та формування в них стійкого інтересу до систематичних занять спортивною боротьбою вимагають змін в методах організації навчально-тренувального процесу, застосуванні засобів, більш поглибленого індивідуального підходу, заснованого на вивченні здібностей та можливостей студентів. Комплексне вирішення цих питань у подальшому сприятиме зміцненню здоров'я студентів, покращенню рівня фізичної підготовленості, досягненню спортивних результатів, формуванню високих моральних та вольових якостей.

3. В основу нових підходів до організації фізичного виховання студентів в спортивній секції з вільної боротьби повинен бути закладений принцип індивідуалізації, що актуалізує провідну роль особистості студента у визначенні цілей і заходів фізичних навантажень. Пропонована нами концепція підготовки борців в рамках університету, коли в центрі уваги знаходиться особистість студента, його потреби, забезпечує більш високий рівень самореалізації майбутніх фахівців.

4. Накопичений в університеті досвід роботи по даній методиці показує, що заняття вільною боротьбою дозволяють досягти помітних результатів у підвищенні потенціалу фізичної культури кожного студента, що займається вільною боротьбою в спортивній секції університету: значно поліпшити його статура, уникнути негативного

впливу гіподинамічного синдрому, істотно підвищити рівень його фізичної і розумової працездатності.

5. Результати педагогічного експерименту в цілому показують, що застосування експериментальної методики зниження ризику травмонебезпечних ситуацій в тренувальному і змагальному процесі дозволило істотно знизити показник травматизму за місяць занять, а також поліпшити їхній функціональний стан за показником «бажання тренуватися».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллаєв А. К., Ушаков В. С., Ребар І. В. Олімпійський та професійний спорт. Мелітополь: ФОП Силаєва О. В, 2017. 76 с.

2. Абдуллаєв А. К., Ребар І. В. Педагогічний потенціал спортивної боротьби як засобу спортизації фізичного виховання студентів ВНЗ. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2018. Т. 3. Вып. 8 (40). С. 24–29.

3. Абдуллаєв А., Ребар І. Попередження травмонебезпечних ситуацій та занять в секції з вільної боротьби. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксиологічні аспекти в розвитку науки та освіти [редактори-упорядники: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]*. Конін-Ужгород-Херсон-Кривий Ріг: Посвіт, 2018. С. 285–287.

4. Абдуллаєв А. К., Ребар І. В. Теорія і методика викладання вільної боротьби: навчально-методичний посібник. Вид. 2-е, перероб. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. 299 с.

5. Абдуллаєв А., Ребар І., Нестеров О. Методика викладання спортивного тренування на прикладі вільної боротьби. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: Зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький. 2016. Вип. 27. С. 363–365.

6. Абдуллаєв А., Ребар І. Заходи безпеки та попередження спортивного травматизму на навчально-тренувальних заняттях та змаганнях з вільної боротьби. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції / [редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький, Д. Романюк, А. Сохал]*. Варшава-Ужгород- Херсон: Посвіт, 2019. С. 213–215.

7. Абдураман А. Ш. Здоров'я як потреба студентської молоді. *Регіональні проблеми розвитку приморських територій: теорія і практика*. Збірник наукових праць. Мелітополь. 2014. С. 112–113.

8. Айсуев Л. Д., Сагалаєв А. С., Тапхаров М. В. Теоретические аспекты и методические основы обучения технике спортивной борьбы. *Вестник Бурятского университета*. Сер. 8. Теория и методика обучения в вузе и школе. 2003. Вып. 7. С. 200–209.

9. Білогур В. Є. Теоретико-методичне забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти: автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання: 24.00.02 / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне. 2002. 18 с.

10. Евстигнеева И. В. Модельные параметры соревновательной деятельности борцов. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 10. С. 54–57.

11. Купрєєнко М. В., Непша О. В. Самоконтроль студентів під час занять фізичною культурою і спортом на секційних заняттях. *Вітчизняна наука на злами епох: проблеми та перспективи розвитку*: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 27. С. 368–369.

12. Купрєєнко 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 / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]*. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 433–435.

13. Латышев С. В., Латышев Н. В. Методика количественной оценки специальной выносливости борцов. Донецк: ДонНУЭТ, 2008. 24 с.

14. Латышев С. В. Методика прогнозування спортивної перспективності борців вільного стилю. Донецьк: Дон НУЕТ, 2010. 26 с.

15. Латышев 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.

16. Лябах Н. В., Непша О. В. Особливості впливу фізичних вправ на організм в оздоровчому тренуванні. *Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конф. молодих учених (15–19 травня 2017 р.)*. Мелітополь. 2017. С. 387–390.

17. Непша О. В., Купрєєнко 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. internet-конф. 16 травня 2016 р.: зб. наук. праць*. – Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 226–229.

18. 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 Всеукраїнської науково-практичної конференції, Запоріжжя, 13–15 жовтня 2017 року*. Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. С. 30–33.

19. Орен Д. П. Формування здорового способу життя студентів засобами спортивної боротьби в позааудиторній фізкультурно-спортивній роботі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 14: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 156–161.

20. Пакулін С. Л., Ананченко К. В., Ручка Є. В. Вдосконалення техніко-тактичної та психологічної підготовки борців вільного стилю [Електронний ресурс] *Траектория науки*. 2016. Т. 2, № 12. С. 9.1-9.12. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/trna\\_2016\\_2\\_12\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/trna_2016_2_12_20).

21. Первачук Р. В. Індивідуалізація тренувального процесу борців різного стилю ведення сутички. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. К., 2013. Вип. 7 (33). С. 55–62.

22. Пістун А. І. Спортивна боротьба: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Львів: Тріада плюс, 2008. 864 с.

23. Тапхаров М. В. Методика обучения технике вольной борьбы в соответствии с современными требованиями соревновательной деятельности: дисс. ... канд.. пед. наук: 13.00.04. Улан-Удэ. 2007. 129 с.

24. Ткаченко С. В. Організація та проведення занять зі спортивної боротьби: навч. посіб. для студ. пед. вузів спец. «Фізичне виховання». Чернігів: ЧДПУ, 2009. 72 с.

25. Ткаченко С. В. Специфічні чинники травмувань студентів та збереження їх здоров'я під час занять спортивною боротьбою. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* Чернігів: ЧНПУ, 2012. Вип. 98. Т. IV. С. 308–311.

26. Ушаков В. С. Шляхи формування фізичної культури особистості студентів вищих навчальних закладів. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (25–26 квітня 2018 року).* Бердянськ: БДПУ, 2018. Том 2. С. 108–109.

27. Ушаков В. С. Рефлексія в структурі тактичного мислення спортсменів. *Актуальні проблеми фізичного виховання: зб. Тез доп. XII Міжнар. наук. конф. (26–27 вересня 2017 р.).* Херсон: ХДУ, 2017. С. 57.

28. Хассай Д. В., Абдуллаев А. К., Трачев В. М., Сидоряк Н. Г., Трачева С. П., Ушаков В. С. Из опыта подготовки борцов вольного стиля в условиях ВУЗа. *Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі: зб. наук.-метод. пр.* Мелітополь. 2006. Вип. 10. С. 196–199.

29. Хассай Д. В., Сидоряк Н. Г., Трачев В. М., Ушаков В. С. Качественные характеристики занятий по физическому воспитанию. *Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі: зб. наук.-метод. пр.* Мелітополь. 2006. Вип. 10. С. 213–215.



## **ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОГО ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ У ЗАПОРІЗЬКІЙ ОБЛАСТІ**

Сільський зелений туризм (СЗТ) є одним із найперспективніших видів відпочинку як в Україні в цілому, так і Запорізькій області зокрема. Суспільне значення функціональної діяльності СЗТ як провідного чиннику формування економіки держави зумовлює створення системи заходів і методів управління в туристичній галузі [1].

Нормативно-правову базу з надання прав власникам сільських садиб надавати послуги у сфері СЗТ закріплено у Законі України «Про туризм» та «Про особисте селянське господарство» Для екологічного маркування садиб СЗТ запроваджено програму «Зелена садиба» [1; 8; 9; 11].

У 1996 р. з метою розвитку СЗТ в Україні було створено громадську неприбуткову організацію – «Спілка сприяння розвитку сільського зеленого туризму в Україні». Функціональна діяльність якої спрямована на популяризацію відпочинку в українському селі, розвиток сільської інфраструктури та зайнятості населення, збереження культурної спадщини та довкілля [1; 4].

На основі міждержавних стандартів на туристсько-екскурсійне обслуговування, стандартів країн-членів Європейської федерації сільського та фермерського туризму EUROGITES та закону «Про туризм» даною організацією у 2008 р. було затверджено Програму добровільної категоризації у сфері СЗТ «Українська гостинна садиба» [1; 4].

В Україні для розвитку СЗТ визначено п'ять регіонів (без урахування території Автономної Республіки Крим):

- Західний регіон (Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська та Чернівецька області) – посідає перше місце за популярністю та наданням послуг, в межах якого функціонують 1077 сільських господарств;
- Центральний регіон (Київська, Житомирська, Кропивницька, Полтавська, Січеславська, Сумська, Черкаська та Чернігівська області) – другий за розвитком СЗТ, діють 273 садиби;
- Поділля (Вінницька, Тернопільська та Хмельницька області) – послуги на відпочинок у сільських садибах пропонують 130 господарств;
- Південний регіон (Запорізька, Луганська і Харківська області) – сконцентровано 30 садиб СЗТ [1; 4].

Розвиток СЗТ в Україні і її регіонах забезпечує наявний міцний туристичний потенціал. Значної актуальності дані питання набувають в індустріальних регіонах, до якої відноситься і Запорізька область. Запорізька область посідає особливе місце в історії становлення незалежної України, входить до числа регіонів – «локомотивів» соціально-економічного розвитку держави та прагне більш активно задіяти наявні можливості задля поліпшення добробуту кожного мешканця в тому числі за умови розвитку туристичної галузі і СЗТ – зокрема.

Запорізька область відповідає адміністративній одиниці України, яка утворена 10 січня 1939 року, її площа становить 27,1 тис. км<sup>2</sup> (4,5% території України). Межує з

Дніпропетровською, Донецькою, Херсонською областями, південний кордон пролягає уздовж узбережжя Азовського моря.

За адміністративно-територіальним поділом Запорізька область складається з 20 районів: Більмацький, Бердянський, Василівський, Великобілозерський, Веселівський, Вільнянський, Гуляйпільський, Запорізький, Кам'яно-Дніпровський, Мелітопольський, Михайлівський, Новомиколаївський, Оріхівський, Пологівський, Приазовський, Приморський, Розівський, Токмацький, Чернігівський, Якимівський. У межах регіону налічується 5 міст обласного підпорядкування (Запоріжжя, Бердянськ, Енергодар, Мелітополь, Токмак), 7 районного підпорядкування (Запоріжжя, Бердянськ, Енергодар, Мелітополь, Токмак), 23 селища міського типу, 263 сільські ради, 914 сільських населених пунктів. Обласний центр – м. Запоріжжя з чисельністю населення 781,7 тис. осіб. До структури влади Запорізького регіону входять: Запорізька обласна державна адміністрація, Запорізька обласна рада, міські ради, управління та адміністрації, територіальні громади [5].

Місце розташування Запорізької області – помірні широти та степова зона між 46° 15' та 37° 15' східної довготи. Протяжність з півночі на південь близько 200 км, зі сходу на захід – 235 км. Знаходиться на південному сході України, степовій зоні південноукраїнських чорноземів, між нижніми течіями р. Дніпра й Азовським морем. Клімат – помірно-континентальний, характеризується чітко визначеною посушливістю [7; 17; 20].

Регіон дослідження має унікальне економіко-географічне положення, де південні кордони омиваються водами Азовського моря, берегова лінія в межах області складає 300 км. Північно-західну частину області охоплює басейн р. Дніпро, складається з Каховського та Дніпровського водосховищ, трьох середніх річок (річки Молочна, Конка, Гайчур) і 118 малих річок з 28 водосховищами та 849 ставками [5; 20].

Природне та соціально-економічне середовище Запорізької області надає унікальні умови та ресурси для функціонування малого підприємництва у СЗТ.

До складу природно-заповідного фонду (ПЗФ) Запорізької області на 01.01.2018 р. входять 347 об'єктів загальною площею понад 150 тис. га (заповідність області становить 4,61 %), що належать до 9 категорій ПЗФ. На території області розташовано 23 об'єкти загальнодержавного значення та 324 – місцевого значення [15; 19].

На території дослідження знаходяться 5 водно-болотних угідь міжнародного значення офіційно визнаних Рамсарською конвенцією – «Молочний лиман», «Обітчна коса та Обітчна затока», «Бердянська затока та Бердянська коса», «Архіпелаг Великі і Малі Кучугури» та «Заплава Сім Маяків», загальною площею 36014,25 га. За визначенням Рамсарської конвенції Каховське водосховище (площа складає 6600 га) є першочинною територією водно-болотних угідь. В межах водно-болотних угідь розташовані об'єкти ПЗФ загальнодержавного значення, а саме: заказники «Великі та Малі Кучугури», «Коса Обітчна», «Заплава р. Берда», «Молочний лиман», Приазовський НПП, НПП «Великий луг» [15; 19].

На державному обліку Запорізькій області перебуває 8031 історико-культурна пам'ятка: 1677 – історії, 6276 – археології, 78 – монументального мистецтва. До Державного реєстру національного культурного надбання України занесено 18 пам'яток області: 8 пам'яток археології (пам'ятки національного культурного надбання – залишки городища, кургани, курганні могильники Канат-Могила та

Попівські могили у Бердянському районі; Куляб-Могила у Михайлівському районі; Солоха та Мамай-гора у Кам'янсько-Дніпровському районі; Цимбалові могили у Великобілозерському районі; археологічний комплекс пам'яток «Лиса Гора» у Василівському районі та 4 пам'ятки історії. В регіоні є 3 заповідники: державний історико-археологічний заповідник «Кам'яна Могила» (біля м. Мелітополь), Національний заповідник «Хортиця», історико-архітектурний музей-заповідник «Садиба Попова» (м. Василівка) [15; 19].

Майже 15 % площі Запорізької області складають курортні та рекреаційні території. На території розвідані та використовуються мінеральні води та лікувальні грязі; озокерит та спелеотерапія використовуються в оздоровчих і лікувальних цілях.

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 28.12.96 № 1576 до курортних віднесені населені пункти області: с.Новокостянтинівка та с.Строганівка (Приазовський район), м. Приморськ, смт. Кирилівка (Якимівський район). Згідно з Законом, прийнятим Верховною Радою України від 11.01.2005 № 2305-IV м. Бердянськ отримав статус курорту державного значення [5; 7].

У Запорізькій області зареєстровано 14 обласних осередків козацьких організацій, які налічують понад 7 тис. козаків. Діє цільова регіональна програма, яка спрямована на впровадження ефективного механізму взаємодії органів державної влади та козацьких громадських організацій з розвитку історичних, патріотичних, духовних та культурних традицій козацтва [5].

З метою формування позитивного туристичного іміджу традиційним на Запоріжжі стало проведення культурно-мистецьких заходів Всеукраїнського, міжнародного та обласного значення. На розвиток та популяризацію аматорського мистецтва спрямовані: Всеукраїнські фестивалі виконавчого мистецтва («Акорди Хортиці», Регіональний тур фестивалю народної хореографії ім. П. Вірського, фестиваль духової та естрадної музики «Таврійські сурми» в м. Мелітополі, фестиваль дитячої естрадної творчості «Топ-Топ» в м. Бердянську); Міжнародні фестивалі («Джаз-форум» в м. Бердянську, духовного співу в м. Запоріжжі, кінофорум «Бригантина»); обласний фестиваль «Поетичний травень». Проводяться Всеукраїнські мистецькі акції «Український рушничок» Героя України народної майстрині Віри Роїк та «Рушник національної єдності», що є додатковим стимулом для любителів СЗТ обрати саме Запорізьку область для відпочинку [16; 17].

Департамент культури, туризму, національностей та релігій Запорізької обласної державної адміністрації, який впроваджує державну політику у сферу культури і мистецтва, охорону культурної спадщини, туризму та курортів; збереження та розвитку традицій і культуру української нації, етнічної, культурної та мовної самобутності корінних народів і національних меншин; бере участь у реалізації міжнародних проектів у сфері культури, туризму, курортів та охорони культурної спадщини; організації та проведенні вітчизняних і міжнародних виставок, виставок-ярмарків, методичних і науково-практичних семінарів, конференцій тощо. В кожному районі Запорізької області функціонують туристичні інформаційні центри [16; 17].

Станом на 2018 р. у регіоні дослідження налічується 34 садиби СЗТ, які надають послуги з тимчасового розміщення, харчування, традиційних видів сільськогосподарської діяльності, організації відпочинку тощо. Необхідно зазначити,

що кількість даних малих підприємств в регіоні дослідження постійно збільшується: у 2010 р. – 19 підприємств, у 2011 р. – 20, у 2012 р. – 22, 2013 р. – 22, 2014 р. – 30 [4].

Функціонування у Запорізькій області СЗТ сприяє залученню туристів і екскурсантів до даного виду туристичної діяльності. Окрім проживання, харчування, традиційної кухні, відвідувачам пропонується відпочинок на берегах річок або узбережжі Азовського моря, біля вогнища, прогулянки лісом, рибальство, мисливство, екскурсійні програми – знайомлення з сільськими краєвидами.

Розташування садиб СЗТ в межах Запорізької області нерівномірне. Найбільша їхня кількість сконцентрована на узбережжі Азовського моря: у Приазовському районі (найбільш відвідувані «Гніздо лелеки» та «Морський бриз» (с. Новокостянтинівка), «Мальва» (с. Степанівка Перша), у Мелітопольському районі (найвідоміші «Гостини у Валентини» (м. Мелітополь), «Алея Троянд» (сmt. Мирне), «Сосновий бурштин» (с. Сосновка), «Цілющі джерела» (с. Семенівка); Запорізькому районі (найбільш відвідувані приватні садиби СЗТ у с. Широке та с. Сонячне) та ін.

Розвиток СЗТ також забезпечує етнокультурний потенціал Запорізького регіону, який представлений етносадибами «Грецьке подвір'я» (с. Новомлинівка, Розівський район), «Албанська садиба» (сmt. Приазовське, Приазовський район), «Етноподвір'я менонітів» (с. Ручаївка, Запорізький район), Молочанським Менонітським центром (м. Молочанськ, Токмацький район) та ін.

У 2017 р. в регіоні дослідження для майбутніх господарів садиб СЗТ створено «Школу агротуризму» на базі Центру зеленого туризму «AQUAZOO-ПЕТРОПОЛЬ» (с. Петрополь Запорізького району). Це соціальний проєкт, який спрямований на навчання молоді основам організації та веденню успішного бізнесу у розвитку СЗТ. Він допомагає жителям села, студентам, безробітним, звільненим бійцям АТО працевлаштуватися через зайняття підприємницькою діяльністю [17].

В Мелітопольському районі з 2018 р. діє громадська організація «Чарівна Таврія», діяльність якої спрямована на організацію та проведення національно-культурних заходів на базі об'єктів туристичної галузі з метою популяризації, подальшого розвитку СЗТ та створення нових робочих місць [4; 17].

Зазначимо, що неофіційно приймаючих туристів у садибах дуже багато і особливо в приморських районах регіону дослідження. Переважно, це сучасні будинки двох- або триповерхові з євроремонтом, де є ресторан, сауна, більярд.

СЗТ стрімко набирає обертів у Запорізькій області не тільки серед відпочиваючих, але й серед представників бізнесу. За даними Департаменту економічного розвитку і торгівлі Запорізької облдержадміністрації визначено, що у рамках Комплексної програми розвитку малого і середнього підприємництва у Запорізькому регіоні на 2017–2018 роки на розвиток СЗТ було виділено майже 300 тис. грн. з обласного бюджету [23].

Садиби СЗТ пропонують різноманітний відпочинок, що поєднується з відвідуванням туристичних об'єктів, таких як національний історико-археологічний заповідник «Кам'яна Могила» в Мелітополі, державного історико-архітектурного музею-заповідника «Садиба Попова» у Василівці, місця розташування Хортицької, Томаківської, Покровської та Чортомлицької Січі під Нікополем, могили кошового отамана Івана Сірка.

У туристів є можливість відчути на собі особливості сільського побуту: залучення до рибної ловлі, збиранні урожаю, різьбі по дереву, гончарстві, плетінні з очерету та в інших народних ремеслах. У сільських зелених садибах «AQUAZOO-Петрополь», «Єнотова хата», «Хутор Петерсона» є контактний зоопарк. У деяких садибах відтворено побут українського села та історичний портрет запорізького селянина (с. Гусарка). У Приморському та Приазовському районах користуються популярністю фотополювання на птахів та рибальство (с. Чкалове, с. Новокостянтинівка, с. Салтичія). В с. Атманай Якимівського району працює «Зелена садиба Атманая», яка пропонує літній відпочинок для дітей під час канікул, проводяться майстер-класи, виховні, спортивно-розважальні заходи, екскурсії, еколого-дослідницькі свята та діють мовні табори [4; 17; 20].

Господарі садіб організують водолікування цілющими джерелами, грязями Молочного лиману; полювання на качку, зайця, лисицю і кабана в мисливських господарствах. У Бердянському, Приазовському та Більмацькому районах поєднують рибальський туризм з СЗТ як на Азовському морі, на р. Дніпро, так і в спеціально зарибнених ставках. У с. Салтичія Чернігівського району для рибалок створено комплекс «Великий став», де є автостоянка, будиночки для проживання, зручні місця для лову коропа, білого амура, товстолобика, сома [7; 20].

Унікальність Приазовського району проявляється в тому, що тут можливо поєднати СЗТ з відпочинком на морі, рибальством, лікуванням та екскурсіями (с. Новокостянтинівка в садібі «Морський бриз»). Іноземці та городяни з задоволенням живуть у сільській садібі, допомагають господарям в сільськогосподарській діяльності.

У с. Чкалове Приазовського району відремонтовано будинок відомого мандрівника Федора Конюхова, село відвідують не тільки туристи з України, але і з різних країн Європи. Цікавим є розроблений маршрут «Мала батьківщина Конюхова» в області [17; 20].

При сприянні обласної влади функціонує великий осередок садіб у Мелітопольському районі, де вже зареєстровано 7 садіб СЗТ: «Алея троянд» (смт. Мирне), «Сосновський бурштин» (с. Сосновка), «Перлина степу» (с. Тамбовка), ферма-зоопарк «Страус-Юг» і «Гостини у Валентини» (м. Мелітополь), «Медландія» (с. Тихонівка), «На хуторі» (с. Оленівка). Функціонування кожної садіби має свою особливість: зелена садиба «Гостини у Валентини» пропонує відвідувачам соляну кімнату; «Алея троянд» знаходиться недалеко від заповідника «Кам'яна Могила», тому туристи мають можливість відвідати визначні пам'ятки історичного минулого. Садиба «Перлина степу» пропонує гостям активний відпочинок – прокат велосипедів, байдарок та іншого спортивного спорядження. А унікальність садіби СЗТ «Сосновський бурштин» – це сон на вуликах та послуги апітерапії [1; 18; 20].

Запорізька область з давніх пір славилася медом і виробництвом продуктів бджільництва, які корисні людині для лікування багатьох хвороб. Тому перспективним напрямком СЗТ є як відпочинок на пасіках з оздоровленням, де застосовуються сон на вуликах і апітерапія. У садібі «Медова хата» (с. Мала Токмачка Оріховського району) розташована пасіка на 270 вуликів, де встановлені дерев'яні будиночки для сну і лікування. На території садіби засіяні лікувальні та медоносні трави. Окрім того,

туристи можуть покрутити медогонку і добути собі запашного меду власноруч. У штати садиби працює лікар, який надає консультації з апітерапії [1; 16; 18].

Гостинно туристів приймає садиба «Українське подвір'я XIX століття» у м. Токмак, яка функціонує з 2015 р. і вражає водяним млином, справжньою кузнею, ставком, вітряком, стилізованою церквою, музеєм речей XIX сторіччя. Також господарі проводять майстер-класи з різьби по дереву, лозоплетіння, народної вишивки, ковальства тощо.

У садибі СЗТ с. Соколівка Вільнянського району Запорізької області господарі, під час екскурсії демонструють відвідувачам: ділянки із овочевими культурами (картопля, капуста, баклажани, томати, кріп) та цукровою кукурудзою, які вирощуються за органічною технологією; насадження із лікарськими травами (м'ята, меліса, шавлія, орегано, чебрець, душиця, морандо бергамотовий та ін.) [1; 18].

У с. Червонокозацьке Вільнянського району запроваджено проект «Етносело», який залучає до СЗТ людей з обмеженими можливостями, що спрямовано на підвищення зайнятості малорухливих груп населення області. Це, не повний перелік сільських зелених садиб, які усе частіше обирають туристи для відпочинку.

Проведені дослідження дозволяють визначити, що в Запорізькій області власники садиб СЗТ, які приймають туристів, на присадибних ділянках вдосконалюють структуру посівів з урахуванням потреб відпочивальників, розширюють асортимент фруктових дерев, овочевих культур, ягідників тощо; заводять тепличне господарство, урізноманітнюють і розвивають присадибне тваринництво, що підвищує рівень аграрного виробництва і культури та сприяє розвитку даного виду туристичної діяльності.

За даними Державної організації «Регіональний фонд підтримки підприємництва в Запорізькій області» станом на 2018 р. в Запорізькій області вже 20 об'єктів СЗТ мають сертифікати якості міжнародного зразку [17].

Місто Мелітополь та Мелітопольський район цікаві за різноманітністю видів туризму, які розвиваються на їх території в т. ч. і СЗТ. В Мелітопольському районі достатньо об'єктів туризму, що дає можливість розвивати туристичну діяльність міста, району та розробляти нові туристичні маршрути на державному, регіональному і місцевому рівнях.

У м. Мелітополь проводиться багато фестивалів, в яких беруть участь усі національно-культурні товариства: щорічний фестиваль меду «МЕДОВО!», щорічний ярмарковий фестиваль «Черешнево», фольклорний етнофестиваль «Інтерсвято осенини в колі дружньої родини», міський фестиваль «Різдвяні передзвони».

На наш погляд, особливої уваги заслуговує функціонування садиби зеленого туризму «Гостини у Валентини», яка створена у 2006 році, знаходиться в м. Мелітополь Запорізької області. Власниця садиби Валентина Андріївна Єрмак є головою громадської організації СЗТ Мелітопольщини «Чарівна Таврія» та членом міської координаційної ради з розвитку бізнесу у м. Мелітополі [1; 13].

Садиба «Гостини у Валентини» має 7 кімнат (2 кімнати «люкс») для розміщення 26 осіб та окрему кухню в українському стилі. Номери для гостей знаходяться у дерев'яних будинках, меблі всі зроблені з дерева. Є окрема кімната для молодят. Кожна кімната садиби має односпальні ліжка (при потребі з них легко можна зробити

двоспальні), шафи для одягу. Номери «люкс» обладнані двоспальними ліжками, шафами для одягу, санвузлом, спільна ванна кімната з душем, туалет, умивальник. Окрасою приміщення садиби є величезний камін, який надає затишок та тепло домашнього вогнища. Опалення садиби: автономне, при потребі в кімнату можна поставити електрообігрівач. Водопостачання приватної садиби: холодна вода постійно, гаряча вода нагрівається у бойлері на 80 л. Безперебійне електричне постачання. Харчування: за бажанням туристи можуть самостійно готувати їжу на кухні. Сервіс, включений у вартість: виклик таксі, кабельне телебачення, інтернет Wi-Fi, користування праскою, феном. Прибирання кімнат, зміна рушників (2 на особу) – за потребою, постіль міняють – 1 раз на 5 днів. Є кухня для гостей: газова плита, холодильник, електрочайник, мийка, посуд; зал, обідній стіл та лави.

У 2007 р. була побудована сауна поряд з басейном, є баня. У 2011 р. відкрита «Соляна кімната», яка вкрита привозною сіллю (стеля, підлога, стіни) з м. Євпаторія. Кімната створена для дихання випарами солі, що визнано ефективним засобом у лікуванні багатьох хвороб та профілактики захворювань.

В садибі створено кімнату-музей, де знаходяться національна атрибутика з регіонів всієї України та рідкісні музейні експонати сім'ї Валентини Єрмак – сімейні фото, сорочки-вишиванки, рушники, іграшки, старовинні предмети побуту [13].

Господарі дозволяють брати з собою домашніх тварин на відпочинок. У садибі гостю пропонують смачні домашні українські страви та напої. Домашня атмосфера сприяє теплій розмові, обміном досвідом з попередніх подорожей.

На території садиби створені альтанки в українському стилі поряд з невеликою водоймою, є город та сад, де гостю пропонується зайнятися сільськогосподарською діяльністю. На подвір'ї садиби господарі займаються розведенням курей та кроликів.

Садиба має зручне розташування відносно крамниць та транспортної інфраструктури. Поруч з садибою знаходиться зупинка міського маршрутного таксі. Також недалеко розташована залізнична станція «Мелітополь» Південної залізниці, що зручно для тих хто подорожує залізничним транспортом [13].

Мелітопольщина завжди приваблює не тільки гостей з інших регіонів України, а й іноземців своєю колоритністю, традиціями, мальовничою природою, зонами відпочинку та гостинністю. Садибу «Гостини у Валентини» відвідують гості з Німеччини, Чехії, Фінляндії, Болгарії [13].


На території зеленої садиби «Гостини у Валентини» проводяться різні тематичні заходи, цікаві екскурсії, майстер-класи як для дітей так і дорослих.

Яскравою особливістю діяльності садиби «Гостини у Валентини» є відновлення стародавніх українських святкових традицій: 1. Святкування новорічних свят за народними традиціями: щедрівки, колядки, вертеп, вечорниці. 2. Зустріч весни та масове гуляння Масляної з організацією різних майстер-класів та ярмарок з куштуванням національних українських смаколиків. 3. Влітку здійснюється організація вечорниць, святкування зелених свят, організація велотурів, пішохідні прогулянки. 4. Організація в садибі весілля за народними традиціями. 5. Проведення тематичних українських свят із залученням майстрів народної творчості для проведення майстер-класів з народних промислів, з виробництва ляльок-мотанок та Різдвяного

янгола. Навчання історії становлення і розвитку регіону, українським традиціям і звичаям Мелітопольщини [13].

Гостинній садибі вистачає кваліфікованих спеціалістів, які вміють застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. Очевидним є те, що лише фахівець зможе бути конкурентоспроможним на туристичному ринку СЗТ, здатним до активної роботи, постійного самовдосконалення, глибоко аналізувати ринкову ситуацію.

Садиба «Гостини у Валентини» пройшла добровільну категоризацію у сфері СЗТ «Українська гостинна садиба», де була відзначена третьою (найвищою) категорією

засобів розміщення – трьома квітками . Знак дає право господині повідомляти про відповідну якість житлових умов та рівень послуг у засобах реклами та інформації, встановлювати плату, зів'язану з його категорією тощо. Цей знак надається Спілкою сприяння розвитку сільського зеленого туризму в Україні і може використовуватися як маркетинговий інструмент у зростанні популярності садиби [4; 13].

На території зеленої садиби проводяться семінари щодо розвитку СЗТ на території Мелітопольського району та Запорізької області. Постійними учасниками семінарів є господарі садиб СЗТ, бізнесмени, студенти та викладачі вищих навчальних закладів, ветерани АТО, які знайомляться з можливостями та особливостями організації та розвитку СЗТ у Запорізькій області.

Важливого значення для популяризації садиби власниками має рекламна діяльність: публікації рекламних матеріалів про послуги, що надаються; презентації послуг садиби під час виставкових заходів міжнародного, всеукраїнського та місцевого масштабу; проведення прес-турів для представників засобів масової інформації; поширення інформації через мережу Інтернет.

Функціональна діяльність малих підприємств СЗТ в Запорізькій області розглянута на прикладі садиби зеленого туризму «Гостини у Валентини». Проведені дослідження дозволяють визначити, що власниками надається повний комплекс туристичних послуг СЗТ: трансфер, проживання, харчування, оздоровлення, організація дозвілля (тематичні заходи, екскурсійні програми, майстер-класи та ін.), участь у господарських роботах.

Таким чином, для подальшого розвитку на території Запорізької області СЗТ необхідно створення мережі установ та організацій, які здатні об'єднати та підтримати такий різновид підприємницької діяльності: агенції сільського туризму, асоціації сприяння розвитку СЗТ, організаційні центри, спілки тощо.

У планах соціально-економічного розвитку Запорізької області визначені населені пункти, на території яких розвиток СЗТ є найбільш перспективним. Створення тут відповідної інфраструктури дозволить додатково залучити кошти під інвестиційні проекти щодо розвитку СЗТ, створення в регіоні дослідження показових садиб з елементами етнографії, формування екскурсійних маршрутів та програм.

На нашу думку, у Запорізькій області доцільним буде створення нових садиб СЗТ: на р. Качкарівка, у с. Новопетрівка і с. Качкарівка (Великобілозерський район); у заплаві р. Великий Утлюк поряд зі ставками Ізвестіївський, Білорецький, Озерневський з будівництвом станції човнів у с. Широке і с. Білорецьке (Веселівський район); у смт. Новомиколаївка (Новомиколаївський район); смт. Чернігівка (Чернігівський район); на



узбережжі Азовського моря у с. Строганівка, с. Ботієво, с. Райнівка (Приазовський район); на узбережжі Утлюцького лиману с. Богатир (Якимівський район); смт. Костянтинівка, с. Вознесенка, с. Тамбовка (Мелітопольський район).

Підприємці малого бізнесу можуть залучатися до рекреаційно-туристичного підприємництва та підсобної діяльності шляхом створення та функціонування підприємств національної кухні, виробництва та збуту виробів народних художніх промыслів, продажу туристичного спорядження [2; 4; 5].

Розвиток СЗТ пов'язаний з необхідністю обмеження негативного антропогенного впливу на навколишнє середовище та збереження екосистем для майбутніх поколінь шляхом раціонального використання природних ресурсів, впровадження новітніх екологічних технологій та ін. Перевагами СЗТ є те, що зберігаються природні заповідники та національні природні парки, унікальні природні ландшафти, розвиваються віддалені сільські поселення, що володіють культурно-історичної самобутністю, ремеслами та ін. Згідно з Концепцією сталого розвитку підприємства, що займаються організацією СЗТ, повинні вкладати інвестиції у розвиток зелених технологій, екологічної інфраструктури та модернізацію виробництва, використовуючи інструментарій чистого виробництва та впровадження чистих технологій [4; 6; 7].

Таким чином, стратегічна мета розвитку СЗТ та функціонування малих підприємств туристичної галузі в регіоні дослідження полягає в створенні продукту, конкурентоспроможного на регіональному, національному європейському і світовому ринках, здатного максимально задовольнити туристичні потреби населення, забезпечити на цій основі комплексний розвиток територій та їх соціально-економічних інтересів при збереженні екологічної рівноваги та історико-культурної спадщини. Подальший розвиток СЗТ буде здійснювати певний внесок у економіку Запорізької області: створення робочих місць, забезпечення фінансування, сприяння впровадженню нових бізнес-практик. Переваги розвитку СЗТ в Запорізькій області: впровадження нових можливостей для бізнес-сектору (в т. ч. малих підприємств); надання туристичних послуг для різних вікових категорій населення; покращення іміджу громади; виробництво предметів мистецтва та побуту; збереження природних ландшафтів та національної культури, нематеріальної спадщини.

СЗТ в Запорізькій області буде розвиватися за таких умов: активність громади, можливої транспортної доступності, функціонування туристично-інформаційних центрів, здійснення співпраці та партнерства в туристичній галузі, створення власного бренду, розробки нових туристичних продуктів, пропозиції якісних туристичних послуг.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арсененко І. А., Донченко Л. М., Донець І. А. та ін. Регіональні тенденції розвитку сільського зеленого туризму в Україні. *Word Science*. February 2019. 2(42), P. 9–12. DOI: [https://doi.org/10.31435/rsqglobal\\_ws/28022019/6346](https://doi.org/10.31435/rsqglobal_ws/28022019/6346).
2. Березін О. В. Мале підприємництво та зелений туризм: перспективи розвитку. *Вісник ДІТБ. Серія: Економіка, організація і управління підприємствами (в туристичній сфері)*. 2007. № 11. С. 93–97.
3. Власенко І. В. Стан підприємництва у сфері сільського зеленого туризму в Україні та за кордоном. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького*. 2016. С. 26–30.

4. ГО «Спілка сільського зеленого туризму України». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.greentour.com.ua>.
5. Департамент інформаційної діяльності та комунікацій з громадськістю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zoda.gov.ua/news/41721/u-zaporizkiy-oblasti-nabiraje-obertiv-rozvitok-zelenogo-silskogo-turizmu.html>.
6. Забуранна Л. В. Конкурентостійкість підприємств сільського зеленого туризму: теорія, механізм формування та управління [Монографія]. К.: ЦУЛ. 2018. 292 с.
7. Зайцева В. М., Корнієнко О. М. Сучасний стан курортно-туристичної сфери Запорізької області. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/eui\\_2015\\_3\\_11.pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/eui_2015_3_11.pdf)
8. Закон України Про внесення змін до Закону України «Про туризм». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2004. № 13, ст. 180.
9. Закон України Про особисте селянське господарство. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2003. № 20, ст. 232.
10. Кифяк В. Ф. Організація туристичної діяльності в Україні. Чернівці: Книга ЧЧІ, 2003. 300 с.
11. Кравченко Н. Роль сільського туризму в розвитку регіонів Полісся. Ніжин. 2007. 250 с.
12. Марушевський Г., Хікман Д. Зелений» бізнес для малих і середніх підприємств. [Посібник]. Федерація канадських муніципалітетів / Проект міжнародної технічної допомоги «Партнерство для розвитку міст». 2017. 52 с.
13. Матеріали садиби СЗТ «Гостини у Валентини», м. Мелітополь. 2018.
14. Можливості працевлаштування молоді у сфері зеленого туризму: методичні рекомендації щодо започаткування власної справи / [за заг. ред. О.В. Кулініча]. Х.: Інститут соціальної політики регіону, 2011. 124 с.
15. Національний екологічний центр України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nescu.org.ua/wp-content/uploads/report-of-bird-expert-on-2013-ffm.pdf>.
16. Новий день. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.noviden.org.ua/47831-silski-sadibi-gotovi-prijmati-zakordonnih-turistiv/>.
17. Офіційний сайт Запорізької облдержадміністрації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.zoda.gov.ua](http://www.zoda.gov.ua).
18. Портал Держдепо. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zp.depo.ua/ukr/zp/na-zaporizhzhji-vikladatimut-osnovi-zelenogo-biznesu-20170602582856>.
19. Природно-заповідний фонд Запорізької області. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://meriatokmak.gov.ua/index.php/2016-02-11-06-55-03/blagoustrij-mista/2918-prirodno-z-arovidnij-fond-zaporizkoji-oblasti>.
20. Скрипник Н. Я., Сердюк А. М. Рекреаційна географія. К.: «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.
21. Ткаченко Т. І. Сталий розвиток туризму: теорія, методологія, реалії бізнесу: [монографія]. К.: КНТЕУ, 2009. 463 с.

22. Федорченко В. К., Пазенок В. С., Кручек А. О. та ін Туризмолія: концептуальні засади теорії туризму: [монографія]. К.: ВЦ «Академія», 2013. 368 с.

23. У Запорізькій області набирає обертів розвиток зеленого сільського туризму. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ns2.zoda.gov.ua/news/41721/u-zaporizkiy-oblasti-nabiraje-obertiv-rozvitok-zelenogo-silskogo-turizmu.html>.

24. Фарйон О. О. Зелений туризм и наалоговая политика в Україні. *Управління розвитком. Збірник наукових праць Харківського національного економічного університету*. 2013. № 6 (146). С. 78–81.

25. Фарйон О. О. Функціонування сільського зеленого туризму в Україні в умовах ринкової економіки. *Інноваційна економіка: всеукраїнський фаховий науково-виробничий журнал* [за ред. А. М. Стельмащук]. Тернопіль: Тернопільська державна с/г дослідна станція ІКСГП НААН, 2013. № 8(46). С. 183–185.

**Наталія ГАБЧАК**

(Ужгород, Україна)

**Лідія ДУБІС**

(Львів, Україна; Люблін, Польща)

## **ТУРИСТИЧНА ПРИВАБЛИВІСТЬ ТРАНСКОРДОННИХ ТЕРИТОРІЙ УКРАЇНИ ТА РУМУНІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)**

Вироблення нової державної регіональної політики України як у межах Карпатського регіону, так і Закарпаття, обумовлює необхідність пошуку нових форм транскордонного співробітництва з метою підвищення ефективності співпраці для досягнення єдиного інтегрованого простору. Нові підходи до транскордонного співробітництва в галузі економіки та туризму успішно функціонують через «європейські угруповання територіального співробітництва», «транскордонні партнерства», «транскордонні кластери» і «транскордонні інноваційні проекти» тощо. Не всі перераховані форми є ефективними, вони чітко визначаються регіональною політикою сусідніх держав і їх угруповань, є вагомим чинником підвищення життєвого рівня даних територій. Кожен регіон володіє значними туристичними ресурсами, їхня природна та історико-культурна унікальність створює необхідні умови для створення конкурентоспроможного туристичного продукту. Однак вирішення всіх питань, пов'язаних з відкриттям нових туристичних брендів та маршрутів вимагає проведення соціально-економічного моніторингу сфери туризму, єдиного інформаційного простору, скоординованої державної та регіональної політики з розвитку сфери туризму, забезпечення реалізації нових туристичних процесів розвитку транскордонного туризму [3]. Всі перераховані вище аспекти й зумовлюють актуальність дослідження даної тематики.

Європейський досвід свідчить, що створення транскордонного партнерства зумовлює суттєві переваги для транскордонних регіонів і дає можливість активного залучення громадських, приватних організацій та третього сектору з обох сторін кордону, використання їх знань та інтересів з питань транскордонної діяльності в галузі туризму [2].

З 1991 року Україна стикається з процесами європейського транскордонного співробітництва і набуває досвіду з розвитку транскордонних територій, шляхом імплементації існуючих правил в регіоні, а також вимушено – через активізацію міграційних потоків з причин економічної та політичної активності верств населення. Адже, як свідчить досвід, розвиток транскордонного співробітництва базується на взаємоузгодженні та поєднанні інтересів його суб'єктів та учасників, які представляють суміжні прикордонні території, поглиблення транскордонного співробітництва відкриває нові можливості для активізації господарської діяльності на периферійних територіях й підвищення їх конкурентоспроможності шляхом мобілізації природно-ресурсного потенціалу сусідніх територій. Таке об'єднання зусиль для вирішення спільних та ідентичних проблем найбільш ефективно здійснюється через реалізацію транскордонних проектів у різних сферах суспільного життя [5].

Сфера туризму не є виключенням, адже саме вона є барометром інтересу суспільства до певної країни та обумовлює необхідність співпраці з нею. Саме ця теза буде доведена в дослідженні та обумовлює актуальність і його доцільність.

Етапи становлення та розвитку транскордонного туризму Румунії та України описано в працях румунського науковця А. Неделеа, який запропонував шляхи вирішення регіональних проблем фінансування туризму, а Я. Кирпушко у своїх дослідженнях значну увагу приділяє проблемам співпраці між двома країнами у транскордонному просторі. Загальнотеоретичні аспекти стану туристичної галузі Румунії на сучасному етапі та вплив зовнішніх чинників на її розвиток розглядали такі вчені, як А. Романов, Н. Симонія, Ф. Шахмалов, А. Чудновський та ін. [9].

Проблеми українсько-румунського транскордонного співробітництва та європейської інтеграції аналізуються в наукових роботах українських і зарубіжних учених П. Беленького, А. Вавринюка, М. Долішнього, Б. Карпінського, Є. Кіш, В. Ляшенко, Ю. Макогона, Н. Мікули, І. Осадца, Ш. Ріка, М. Стеценка та ін. Досліджуючи організаційно-економічні аспекти інтеграції прикордонних регіонів та організаційно-економічні основи міжрегіонального співробітництва прикордонного регіону, науковці О. І. Гонта та І. З. Сторонянська виступають прихильниками галузевого підходу до транскордонного співробітництва та пропонують обов'язково враховувати і рекреаційний чинник.

Завданнями наших досліджень є визначити головні пріоритети українсько-румунського транскордонного співробітництва на основі аналізу становлення та розвитку туризму між Україною та Румунією в межах спільного кордону Закарпатської області (Виноградівський, Хустський, Тячівський, Рахівський райони) та двох повітів Румунії (Марамуреш і Сату-Маре). Відповідно вони охоплюють основні напрями співробітництва українсько-румунських зв'язків в туристичній діяльності.

Транскордонне співробітництво – це специфічна сфера зовнішньоекономічної, політичної, екологічної, культурно-освітньої та інших видів міжнародної діяльності, що здійснюється на регіональному рівні, і яка, охоплюючи усі загальні форми, відрізняється необхідністю та можливостями більш активного їх використання, а також низкою особливостей, а саме – наявністю кордону і необхідністю його облаштування, спільним використанням природних ресурсів і, відповідно, спільним вирішенням проблем екологічної безпеки, більш широким взаємним спілкуванням населення сусідніх держав та особистими зв'язками людей, значно вищим навантаженням на інфраструктуру (дороги, зв'язок, сферу обслуговування, придорожня інфраструктура) [5]. Не зважаючи на те, що в Україні було ухвалено Закон «Про транскордонне співробітництво» і періодично приймаються Державні програми розвитку транскордонного співробітництва, реалізація завдань і використання можливостей транскордонного співробітництва вимагає пошуку нових підходів і організаційних форм в галузі туризму [1]. Відповідно до ст. 5 Закону України «Про транскордонне співробітництво» воно може здійснюватися: по-перше, в межах створеного єврорегіону; по-друге, шляхом укладення угод про транскордонне співробітництво в окремих сферах; по-третє, шляхом встановлення та розвитку взаємовигідних контактів між суб'єктами транскордонного співробітництва в галузі туризму [1].

Усі транскордонні туристичні зв'язки адміністративно-територіальних одиниць прикордонних регіонів утворилися на основі багаторічної традиції міжрегіональної туристичної співпраці. До прикладу, туристичні партнерські зв'язки між підприємствами Закарпатської області (Україна) і Сату-Марським та Марамороським повітами (Румунія) були засновані в середині 60-70 -х роках минулого століття і здійснювалися на основі двосторонніх протоколів про співпрацю. Зарубіжний досвід показує, що інкубатори бізнесу у сфері туризму дають новоствореним підприємствам «швидкий старт», прискорюючи їх розвиток в 7 – 10 разів порівняно з підприємствами-початківцями, створеними в будь-якому іншому місці. Окрім цього, за неофіційною статистикою, через три роки з числа малих підприємств, які самостійно почали свою діяльність у сфері туризму, виживає тільки 10 % – 20 %. При цьому кількість тих, які розвиваються в бізнес інкубаторах, становить 80 % – 85 % [4]. Як свідчить статистика, міжнародний туризм розвивається дуже високими темпами, і саме туристичні інкубатори здані забезпечити конструктивний діалог, що і виступає основою сучасної публічної економічної дипломатії в цій сфері. На думку А. Г. Савойського, туристична дипломатія - це засіб в здійсненні зовнішньої політики з координування та надання послуг в галузі туризму, в інформаційно-рекламному забезпеченні, відповідності готельно-ресторанного сервісу міжнародним стандартам [7]. У зв'язку з цим в рамках туристичної економічної дипломатії мають бути реалізовані такі завдання:

- просування національних інтересів і забезпечення національної безпеки шляхом вивчення настроїв іноземної громадської думки, інформування а також виховання тих, хто цю думку формує;
- вдосконалення освітніх програм у сфері економічної та професійно-технічної освіти – формування та розвиток ринку робочої сили; створення інформаційного забезпечення економічних процесів й впровадження передових технологій;
- пошук нових моделей розвитку національних інфраструктур;
- орієнтація підприємств на закордонні ринки, формування сприятливого інвестиційного клімату, формування й координація прямих кореспондентських зв'язків між банківськими системами регіонів;
- брендінг територій як спосіб активізації та гармонізації діяльності у сферах соціокультурного життя, розвиток національних меншин, молодіжної політики;
- модернізація системи охорони здоров'я населення [9].

Попри всі перспективи та потенційні вигоди, існують перешкоди створенню туристичних бізнес-інкубаторів:

- відсутність законодавчої бази діяльності транскордонних бізнес інкубаторів в Україні;
- низька інформованість місцевих керівників про можливості транскордонного бізнес-інкубатору у розвитку підприємництва у сфері рекреації та туризму регіону;
- відсутність єдиної бази даних санаторно-курортних та туристичних підприємств прикордонних регіонів, що пропонують рекреаційні послуги на європейський ринок, сприяння в просуванні таких послуг;
- відсутність належних приміщень для створення та функціонування транскордонного туристичного бізнес-інкубатору [9].

Вирішенню цих проблем сприятиме саме динамічний розвиток української туристичної дипломатії за запропонованими стратегіями:

- всеохоплюючий брендінг території як світового лідера серед унікальних туристичних атракцій, де безпека і процвітання забезпечуються в процесі дипломатичних переговорів;

- полегшення візового режиму та вдосконалення міграційної та інвестиційної політики;

- поліпшення координації дій між урядовими установами та впровадження загального підходу до ділових поїздок і туризму на рівні уряду в цілому;

- розробка методики дослідження оцінки та ефективності туристичної дипломатії.

Туристична дипломатія може стати рушійною силою економічних перетворень перш за все транскордонних територій, а потім і всієї країни. Напрями трансформації, що передбачають розвиток транскордонних територій, мають підвищити туристичну привабливість України на світовому рівні та забезпечити соціально-економічний розвиток [9].

Румунія – безпосередній південно-західний сусід України. Ці дві країни володіють значним потенціалом рекреаційних ресурсів, наявною туристичною інфраструктурою, а, отже, формують свою туристично-рекреаційну політику.

Українсько-румунський транскордонний регіон охоплює Закарпатську, Івано-Франківську, Чернівецьку та Одеську області України та 5 повітів (жудеців) Румунії (Сату-Маре, Марамуреш, Сучава, Ботошань та Тулча). Площа транскордонного регіону складає 100 872 км<sup>2</sup>, населення – 8,3 млн. осіб, довжина кордону з Румунією становить (625,4 км), що становить 10,8 % від усієї довжини українського державного кордону по суходолу.

Рівень двосторонніх українсько-румунських відносин міждержавного співробітництва повністю відповідає цивілізованим стандартам відносин розвинених європейських демократій. Значні можливості для всебічної взаємовигідної співпраці між Україною і Румунією зумовлені багатьма об'єктивними чинниками: наявністю спільного кордону, глибокими історичними, культурними та традиційними господарськими зв'язками народів, існуванням численної української національної меншини в Румунії та румунської в Україні.

Станом на 2018 рік сторони уклали більше п'ятдесяти двосторонніх договірно-правових документів і міжнародних угод, які регулюють різні сфери міждержавної та регіональної взаємодії. Серед них є і міжрегіональні угоди про співробітництво та визначення основних пріоритетів у розвитку туристично-рекреаційної сфери. У зв'язку з цим важливими завданнями сьогодення є: 1) ідентифікація і розвиток українсько-румунського прикордоння як єдиного туристичного регіону; 2) розвиток інтегрованої системи маркетингу і популяризації українсько-румунського транскордонного регіону в Україні, Румунії та інших країнах; 3) підготовка висококваліфікованих спеціалістів для обслуговування туристичного руху та менеджерів з транскордонного туризму; 4) створення потужної та інституційної інфраструктури для розвитку туризму у межах українсько-румунського прикордоння.

Українсько-румунський кордон в межах Закарпаття це – протяжність у відстань 205,4 км з точкою географічного дотику з сторони Румунії двох самоврядних повітів –

Марамороський та Сату-Маре, а з сторони України чотирьох адміністративних районів Закарпаття – Виноградівський, Хустський, Тячівський та Рахівський райони.

На схід від Сату-Марського повіту лежить Марамороський (по-румунськи – Марамуреш) – один із найбільш гірських регіонів як України, так і Румунії. Він межує на півночі з Україною вздовж кордону між Закарпатською та Івано-Франківською областями. Як відомо, Марамороська жупа у 1920 році відповідно до Трианонського договору була розділена по річці Тиса і її північна частина відійшла до Чехословаччини, а згодом і до України, а південна частина – до Румунії. До історичного Марамороша належали Міжгірський, Хустський, Тячівський, Рахівський і гірська частина Іршавського району. Центром комітату був Мараморош-Сигіт (сучасна румунська назва – Сігету-Мармаціей), який розташувався на протилежному боці річки Тиси. Як результат, частина румунських сіл розташувалась на правобережжі, а частина українських – на лівобережжі. Кордон провели у найлегший спосіб – по річці, таким чином близько 30 тисяч румунів опинилися на Закарпатті, і стільки ж українців – у Румунії. Таким чином Марамороську жупу розділили так, що 60% території відійшло до Закарпаття, а 40% – до Румунії. Сучасний повіт Марамуреш змінив свої контури так як до нього долучили місто Бая-Маре і він став повітовим центром. Як і Сату-Маре, це відоме історичне місто з населенням у сотню тисяч мешканців. Зокрема, саме тут процвітала славна Нодьбанська школа живопису, засновником якої є похований у Тячеві Шімон Голоші. Під стінами Бая-Маре скінчив свій земний шлях і відомий опришок Пинтя, про якого ходить чимало легенд на Закарпатті.

Слід зазначити, що на відміну від Сату-Марського повіту, у Марамороському значно менше угорців. Зате майже 7% півмільйонного краю складають українці, які за останнім переписом населення становлять 31 тисячу і проживають у 15 селах вздовж кордону з Україною навпроти закарпатських міст і сіл Тячівського та Рахівського району. Тисячу українців проживає за статистичними даними в Сігеті-Мармаціей, колишній столиці Марамороської жупи.

Особливістю Сату-Марського повіту, який є сусідом Угорщини та України, є значна кількість угорців. У самому місті їх близько третини, не дивно, що повітову раду тут два терміни підряд очолював угорець. Даний повіт розташований на північно-західних схилах Східних Карпат і Західних Румунських гір в історичному регіоні Трансільванія, південніше Закарпатської області. Його площа становить 4,4 тис. км<sup>2</sup>, а кількість населення – 367 тис. осіб, переважає сільське населення, яке займається вирощуванням пшениці, кукурудзи, цукрового буряка, льону, коноплі, розвивається садівництво та овочівництво. Територію повіту перетинають ріки – Сомеш, Красна і Тур. Доля даної території в промисловому виробництві Румунії складає тільки 1,2 %. Найбільшими містами є Сату-Маре, Карей, Негрешті-Оаш, Ташнад, Ардуд та Лівада.

Сату-Маре, колишній Сатмар, стотисячне місто, яке має чималу історичну вагу. Саме воно було центром Сатмарської жупи, з якою закарпатські комітати не тільки територіально пов'язані, але й історично. До того ж, у сучасний Сату-Марський повіт, входять півтори десятки населених пунктів, що належали до Угочанської жупи з центром у Виноградіві. Так, що тут історія народів тісно переплелася. Сату-Марський повітовий музей досліджує закарпатські архіви і навіть уже видав два томи документів



Мукачівської греко-католицької єпархії, а румунські вчені проводять дослідження про шляхту Угочанської жупи XIII–XV століть.

Є в повіті і близько півтори тисячі українців, здебільшого переселенців із недалекого Марамороша. Місцева філія Союзу українців Румунії доволі активна і завдяки їй у центрі міста нещодавно відкрили бюст Тарасові Шевченку – єдиний у Північній Румунії.

З вищенаведеного бачимо, що транскордонна територія обох країн має чимало спільних рис. Це – переважання гірського рельєфу Східних Карпат, який чергується Тисо-Дунайською рівниною, помірно-континентальний клімат, багатство природної та історико-культурної спадщини, які є основними чинниками, що створюють сприятливі умови для розвитку туризму на досліджуваній території.

Аналіз туристичних принад дав можливість визначити основні напрямки відпочинку, найбільш популярні серед туристів і відвідувачів Карпатського регіону з української та румунської сторін в межах прикордонних територій Закарпаття. Серед них такі види туризму, як: 1) гірськолижний туризм; 2) оздоровчий туризм; 3) водний туризм; 4) піший та велосипедний туризм; 5) пізнавальний екскурсійний туризм та інші [6].

Так, у повіті Марамуреш туристам варто відвідати такі цікаві туристичні об'єкти як історичний центр міста Бая-Маре, а саме: вежа Стефана, вежа М'ясна гільдія, Будинок Янку де Хунедоара, палац Чорний орел, колишній Монетний двір, церкви та будинки; історичний центр Сігету Мармаціей – музей Марамурешу, колишня префектура історичного Марамурешу, ратуша, палац культури Астра, колишня будівля в'язниці, Меморіальний будинок Елі Візель, Меморіальний будинок Іоана Міхалі де Апша, церкви різних конфесій, колишні єврейські будівлі, серед яких останньою що залишилася є синагога та веселий цвинтар.

На особливу увагу заслуговують вісім дерев'яних храмів досліджуваної території, які у 1999 році внесені ЮНЕСКО до числа об'єктів Всесвітньої спадщини, а саме, в селах – Бирсана, Будешть, Десешть, Єуд, Плопіш, Поєніле-Ізей, Рогоз, Шурдешть. Їх вирізняє те, що вони як правило криті гонтом, мають вузькі та високі шпилі, одно- або двосхилі дахи та часто характерні п'ятиверхі башти з годинниками на західному боці. До прикладу, селище Бирсана розташоване за 20 км від містечка Сігет, в мальовничій долині р. Ізу. Тут, на високому пагорбі, серед старого саду, знаходиться одна із церков (1720 р.), що входить до списку ЮНЕСКО. Основу церкви складають кам'яні блоки, а стіни укладені з масивного дубового бруса декоративних форм. Вона має дворівневий портал з напівкруглими арками, гранчасту апсиду та високий шпиль із західного боку. Дуже низька у притворі, з маленькими вікнами, вона здавалася б досить темною, якби не традиційний для цих країв багатий внутрішній розпис. Майстерне поєднання білих, синіх, зелених фарб та червоної охри створюють відчуття світла та простору.

Не менш цікавим туристичним об'єктом із готичних храмів території досліджень є церква Різдва Пресвятої Богородиці у селі Іеуц, заснована у 1392 році (об'єкт ЮНЕСКО) і вважається найстарішою в Румунії. Але, як виявили дослідження, цей храм було вщент зруйновано татарами на початку XVII ст., і відбудували його лише у 1638 р. Церква має критий гонтом дах із подвійними заломами, башту з квадратним балконом та високим конічним шпилем, який підтримують вісім колон та стільки ж арочних отворів. Головна прикраса храму – внутрішній розпис. Виконав його у 1782 р.

засновник мармароської іконописної школи Олександр Понехалші. Працюючи в кращих традиціях візантійського мистецтва, художник вдало поєднав безпосередність народного мистецтва з елементами західного бароко. Розписи вкривають всі стіни, причому кожна картина сюжетно пов'язана із сусідньою, ікони плавно переходять одна в одну. Цікаво, що написи на іконах зроблено старослов'янськими літерами [10].

Однією з визначних пам'яток культурної спадщини повіту Марамуреш Румунських Карпат є «Веселий цвинтар», що знаходиться в с. Сепица. Він відомий своїми яскравими різнобарвними надгробками з оригінальними малюнками в стилі наївного мистецтва і поетичними текстами, що ілюструють людей, похованих на цвинтарі та епізоди з їхнього життя. Кладовище стало музеєм під відкритим небом і національним туристичним центром. Незвичайним у цьому кладовищі є те, що його вигляд розходиться з переважним у європейських суспільствах переконанням про смерть як похмуру і скорботну подію, тут сам факт смерті наповнений радістю і передбаченням кращого потойбічного життя. Ідея виникнення незвичайного кладовища пов'язана з ім'ям Стана Йона Петраша, місцевого різьбяря по дереву. Він виготовив перший могильний хрест в 1935 р., вирізав перший надгробок для «Веселого цвинтаря». До 1960-х рр. на кладовищі з'явилося понад 800 дубових хрестів, виготовлених майстром.

Також на території даного повіту розташовані відомі у Європі гірськолижні курорти – Борша, Ізвоаре, Могоша, Суіор та місто Кавнік.

Сату-Марський повіт межує з Угорщиною та Україною, розташований в басейні річки Сомеш з однойменним адміністративним центром – Сату-Маре. Археологічні розкопки свідчать, що перші людські поселення в даних місцях існували в епоху кам'яної і бронзової доби і саме тут існували поселення даків. Назва Сату-Маре перекладається як «велике село». Нині місто, звісно, давно переросло свою назву, адже є столицею цілого повіту, але в часи заснування (перші згадки про нього датуються X сторіччям) це справді було велике село зі стратегічним значенням. Ще в ті часи для захисту Сату-Маре була збудована фортеця, а в 1543 році власники поселення – родина Баторі – наказали провести масштабні роботи зі зміни русла річки Сомеш, внаслідок чого добре укріплене містечко опинилося на острові. У часи панування Габсбургів фортецю перебудували на замок з 5-ма бастіонами, які зробили його схожим на зірку. У XVIII столітті Сату-Маре почало перетворюватись на справжнє місто: тут звели першу будівлю мерії, греко-католицький собор, реформатську церкву, фабрику кераміки, деревообробне підприємство. Нині це гарне місто з багатою історією відвідує чимало туристів. Цікавими визначними пам'ятками є Римсько-католицький собор, Мереживна церква, Кафедральний греко-католицький собор сс. Михаїла і Гавриїла, Сатмарська синагога, Вежа пожежників, музей повіту Сату-Маре, старовинну будівлю гільдії лимарів (майстрів з обробки шкіри), готель Дачія [10].

Місто Сату-Маре має багато історичних, культурних і навіть родинних зв'язків із Закарпаттям, тому не дивно, що наш обласний центр проявив ініціативу у справі підписання договору про партнерство між містами Ужгород і Сату-Маре. Офіційно міста стали побратимами у 2009 році і відтоді досить активно співпрацюють, особливо в культурній та туристичній сферах.

Цікавим є той факт, що у місті Сату-Маре українська меншина налічує близько 1500 осіб, а взагалі в Румунії проживає близько 62 тисячі румунських українців. Тут працюють українські школи, українськомовні дитячі садочки, видаються українські друковані видання, серед яких румунською мовою – газета Союзу Українців Румунії «Український кур'єр», українською – культурно-просвітницький часопис Союзу українців Румунії «Вільне слово», літературно-культурний журнал українських письменників Румунії «Наш голос», журнал для українських дітей Румунії «Дзвоник» та ін. Саме встановлення пам'ятника Тарасу Шевченку на площі Васіле Лукача у 2009 році є яскравим прикладом глибокої поваги румунського народу до культурної спадщини, духовних надбань народу України. А в наших добросусідських відносинах – це ще один важливий крок до їх зміцнення, збагачення, збереження і примноження набутих упродовж тривалого історичного періоду, традицій [10].

37 км від м. Сату-Маре розташована одна з головних визначних пам'яток всього повіту – замок Каройї в місті Карей, який відноситься до об'єктів, які найбільше відвідуються туристами. У минулому він належав угорським магнатам з роду Каройї, відомого з початку XIII століття. Нещодавно замок відремонтували, і сьогодні в його стінах можна побачити історичні інтер'єри, ознайомитися з історією міста Карей і побувати на класичних музичних вечорах. Замок знаходиться посеред чудового парку, засадженого унікальними деревами.

Щодо туристичних об'єктів чотирьох прикордонних районів Закарпаття, які межують з двома повітами Румунії, то тут слід виділити – Костел францисканців XIV–XV ст. та палац барона Перені XV ст., с. Королево – археологічні пам'ятки ашельської культури, руїни середньовічного замку, винний підвал Ференца Ракоці II, дегустаційний зал леквару у Виноградівському районі; руїни замку XI–XII ст., Єлизаветинська церква XVI ст., ферма буйволів у селі Стеблівка, сироварня та гірськолижний курорт «Хуст» в Хустському районі; Успенська церква XVIII ст., Вознесенська церква 1824 р., водоспад «Труфанець», гора Близниця, озеро Брескул, озеро Несамовите, центр Європи село Ділове в Рахівському районі; Успенська церква, Реформаторський костел, скеля Карстовий міст, карстова печера Молочний камінь, озеро Конігунда у Тячівському районі.

Переважання на досліджуваній території гірського рельєфу та сільських жителів зумовлює можливості для нових партнерських відносин розвитку екотуризму та етнотуризму в межах транскордонних територій. Прикладом може бути новий промаркований етнотуристичний маршрут «Шлях Пинті» в межах Виноградівського та Хустського районів, який проляже через кордон до с. Мегажа повіту Марамуреш у Румунії. Маршрут протяжністю більше як 200 км загалом відобразить шлях ватажка загону опришків румунського походження, який цікавий туристам, адже мандруючи ним вони довідаються про життя місцевого «Робін Гуда». Слід відмітити, що Хустщина щороку проводить фестиваль «Пинтя Фест» в якому приймають участь і румунські колеги.

Організація транскордонної співпраці має ґрунтуватись на таких напрямках, які є найважливішими для вирішення економічних та соціальних проблем прилеглих територій та забезпечують їхнє успішне впровадження та розвиток.

Отже, співпраця між транскордонною територією України, зокрема, Закарпаття та Румунією триватиме й надалі. Її пріоритетами є: 1) створення єдиної мережі туристично-інформаційних центрів; 2) розбудова митної та прикордонної інфраструктури сторін; 3) розвиток партнерської мережі між територіальними громадами, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями прикордонних регіонів; 4) розвиток ділового співробітництва через активізацію інвестиційної та зовнішньоекономічної діяльності між прикордонними територіями в галузі туризму; 5) здійснення спільних заходів щодо активізації розвитку туристичної інфраструктури в прикордонних регіонах тощо.

Дуже важливо для розвитку туризму залучати грантові кошти, які фінансуються Євросоюзом, через розширення туристичних маршрутів в транскордонних територіях України та Румунії та з метою популяризації їх рекреаційних можливостей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про транскордонне співробітництво» від 02.12.2012р. № 1861–15
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1861-15>
3. Баранец Г. Программы трансграничного сотрудничества Евросоюза. *Наука и инновации*. 2009. № 3. С. 15–20.
4. Габчак Н. Ф. Транскордонний українсько-словацький простір: аналіз сучасного стану. *Географія та туризм*. Наук. зб. / Ред.кол.: Я. Б. Олійник (відп. ред.) та ін. К: Альфа – ПІК, 2004. Вип. 33. Київ. 2015. С. 37–47.
5. Кифяк В. Ф. Транскордонний бізнес-інкубатор як один із інструментів активізації розвитку підприємництва в сфері рекреації та туризму. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту*. 2011. Вип. I (41). С. 34–42.
6. Лінков М. О. Сучасні тенденції розвитку транскордонного співробітництва прикордонних регіонів. *Менеджер. Вісник Донецького державного університету управління (Серія «Державне управління»)*. 2016. № 1 (70). С. 110–120.
7. Розвиток транскордонного співробітництва: науково-аналітична доповідь / НАН України. ДУ «Інститут регіональних досліджень ім. М. І. Долишнього НАН України»; (Серія «Проблеми регіонального розвитку»), наук. редактор В. С. Кравців. Львів. 2016. 125 с.
8. Савойский А. Г. Экономическая дипломатия современной России в отношении США на международной арене. М.: РИА–КМВ, 2011. 78 с.
9. Стойка А. В., Драгомірова Є. С., Лінков М. О. Туризм як лідер міжнародної дипломатії: транскордонний аспект. *Менеджер. Вісник Донецького державного університету управління (Серія «Державне управління»)*. 2016. № 3 (72). С. 15–23.
10. Сенин В. С. Организация международного туризма. Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Финансы и статистика, 2003. 400 с.
11. Tourism for all: promoting universal accessibility, theme of World Tourism Day 2016 / Friday 24.06.2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://press.vatican.va/content/salastampa/en/bollettino/pubblico/2016/06/24/160624.pdf>

## **СУЧАСНИЙ ГЕОКОЛОГІЧНИЙ СТАН ҐРУНТІВ м. МЕЛІТОПОЛЬ ТА МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО РАЙОНУ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ**

Практично вся територія Мелітопольського району Запорізької області зайнята родючими ґрунтами. Переважаючим типом ґрунтів є чорнозем, утворення якого обумовлено багатою степовою рослинністю в минулому. Завдяки трав'яній рослинності і особливо степовим злакам – ковилам, типчаку і дводольним рослинам – чорнозем набув свої цінні властивості. Умови ґрунтоутворення закономірно і швидко змінюються у напрямку до півдня. У зміні ґрунтів спостерігається зональна закономірність (рис. 1). В межах регіону чітко виділяються основні ґрунтові зони: чорноземи південні малогумусні, темно-каштанові та каштанові ґрунти [3; 4].

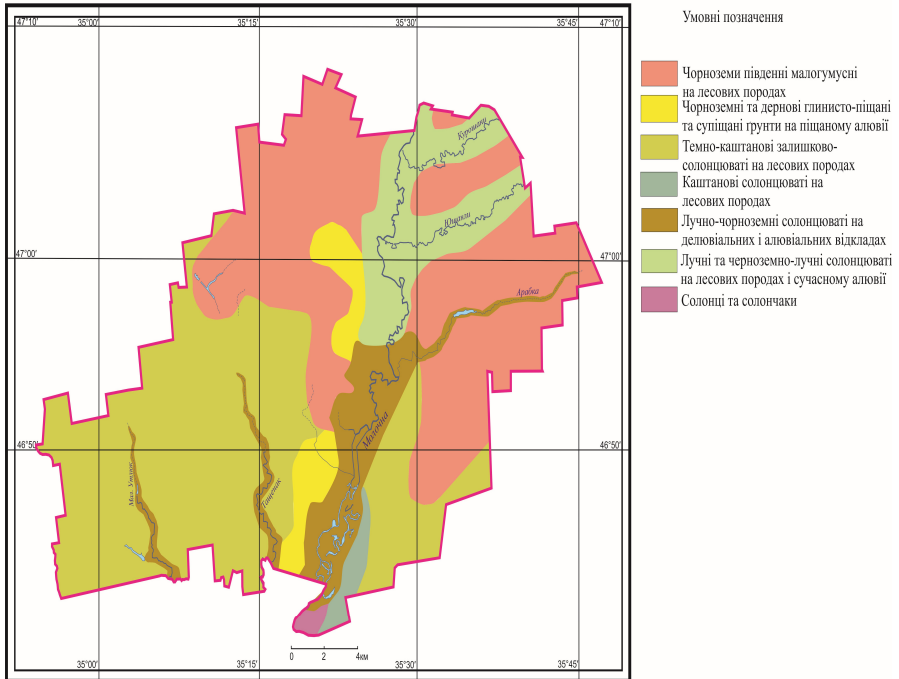


Рис. 1. Ґрунти Мелітопольського району

Ґрунти Мелітопольського району витримують дію несприятливих явищ як природного, так і антропогенного характеру. До несприятливих природних явищ належать ерозійні процеси, які викликані дією води і вітру, суфозії, посухи та суховії, засолення ґрунтів тощо. Якщо природні несприятливі явища здійснюють свій вплив посезонно, то людська діяльність може спричинити негативний вплив на ґрунти протягом цілого року [6; 15; 21; 27].

До найбільш небезпечних явищ для ґрунтів Запорізької області належить *ерозія*. Ерозія ґрунтів – це різноманітне і дуже поширене явище руйнування й переміщення ґрунтової маси та пухких порід потоками води і вітру [9; 10]. Залежно від фактору руйнування ерозію поділяють на водну і вітрову. Крім того, виділяють нормальну (геологічну) ерозію, яка відбувається під дією природних чинників (води, вітру, температури та інших факторів) протягом всієї геологічної історії Землі і без втручання людини та сучасну (прискорену) ерозію, яка відбувається під впливом виробничої діяльності людини. Основним причинами прискореної ерозії є знищення рослинного покриву і неправильна обробка ґрунту. Інтенсивність руйнування орних ґрунтів на два-три порядки вища, ніж цілинних ділянок. Інтенсивність геологічної ерозії низька. Під її впливом відбуваються нівелювання рельєфу, формування схилів і акумулятивних рівнин [30].

В результаті *водної ерозії* змивається родючий шар ґрунту, а також крім руйнування ґрунтового покриву втрачаються і талі води, які вкрай необхідні в умовах посушливого клімату, розчленовуються поля, замулюються річки, ставки, водойми, зрошувальні і дренажні системи. Інтенсивність і характер водної ерозії залежать від ряду факторів: потужності снігового покриву та інтенсивності його танення; кількості та інтенсивності дощів (зливові дощі інтенсивніше розмивають ґрунт, ніж мрячні); форми, крутизни і довжини схилів (ерозія посилюється на опуклих, крутих і довгих схилах); механічного і структурного складу ґрунту (на піщаних і структурних ґрунтах ерозія слабша, ніж на глинистих і погано оструктурених, глинисті і суглинкові породи розмиваються легко). В еродованих ґрунтах зменшується запас гумусу, азоту, фосфору, калію та інших поживних елементів, тобто ґрунт втрачає свою родючість [4; 7].

На території району мають місце *дефляційні процеси*. Головними причинами їхнього виникнення постають як природні передумови – велика швидкість вітру, сухість ґрунтів, легкість їх механічного складу, розораність сільськогосподарських суміжних територій, так і антропогенні – відсутність деревно-чагарникової зеленої зони в межах населених пунктів та слабка мережа вітрозахисних смуг у приміських територіях [29; 30]. В результаті дефляційних процесів вивітрується верхній родючий шар ґрунтів, знижуючи цим їх якісні характеристики. Мелітопольський район характеризується значним розвитком процесів вітрової ерозії при помірній водній ерозії. Суттєвим антропогенним фактором, що спричиняє ерозію ґрунтів, є структура ріллі (посівних площ). Наявність в структурі використання ріллі 30,8% просапних культур, картоплі, овоче-баштанних та 11,1% чистого пару створює ерозійно небезпечний фон, особливо при розміщенні соняшнику, кукурудзи, картоплі на схилах. При зменшенні площі порушених земель за останні п'ять років постійно зменшуються рекультивацийні роботи [22; 23; 28].

Таким чином, сільське господарство Мелітопольського району розвивається в складних природнокліматичних умовах. У роки з пиловими бурями практично вся територія району піддана дії вітрової ерозії. Значно зменшився вміст гумусу в ґрунтах. Щорічно з кожного гектара внаслідок ерозії втрачається 350 кг гумусу. Основні причини зменшення гумусу: посилення його мінералізації, втрати при змиві верхнього найбільш гумусованого горизонту, недостатня кількість внесення органічних добрив. У зв'язку з цим в землеробстві району склався гострий дефіцитний баланс гумусу і елементів мінерального живлення рослин.

*Зниження родючості ґрунтів.* Гумус є важливим джерелом елементів живлення, але динаміка цього показника незадовільна. За вмістом гумусу ґрунти Мелітопольського району характеризуються наступними показниками: до 1,5 % гумусу – 200 га; 1,6–2,5% гумусу – 3600 га; 2,6–3,5% гумусу – 49200 га; 3,6–4,5% гумусу – 64500 га; 4,6–5,5% гумусу – 2900 га. В цілому по району за даними Запорізького центру «Облдержродючість» вміст гумусу знизився на 0,1%. Головною причиною зниження гумусу є дуже мале внесення (0,5 т/га) в останні роки органічних добрив, недостатнє надходження органічних речовин за рахунок пожнивних та кореневих залишків, посилена мінералізація органічної речовини в результаті інтенсивного вирощування просапних культур, змиття родючого гумусового шару ґрунту в результаті водної ерозії. Середній вміст гумусу в районі по відношенню до еталонного (6,2%) складає тільки 3,35%. Отже, всі ґрунти Мелітопольського району потребують збереження і збільшення кількості гумусу [8; 13; 14].

*Засоленість ґрунтів.* Не менш значущою проблемою ґрунтів району є їхня засоленість, яка, в першу чергу, генетично пов'язана з неглибоким заляганням надто мінералізованих ґрунтових вод та розташуванням ґрунтів поблизу берегів Молочного лиману. Негативний вплив на якість ґрунтів також чинять зрошувальні води. Вже зараз джерела зрошення класифікують як обмежено придатні і рідше – як умовно придатні (через небезпеку осолонцювання). Але площа таких ґрунтів в районі невелика. Вони розташовані переважно на території Мордвинівської сільради та на окремих ділянках Новенької і Долинської сільрад [11; 12; 20].

В районі має місце *затоплення та підтоплення ґрунтів*. На території району періодичному підтопленню підпадають території сс. Костянтинівка, Вознесенка, Новобогданівка, Мордвинівка. Однак протягом останніх років внаслідок проведення робіт зі спорудження локальних дренажних систем та одночасно природного скорочення кількості опадів підтоплення стали проявлятися значно менше. В результаті шкідливої дії вод виникає підтоплення будівель, погіршується санітарна обстановка, гинуть багаторічні насадження, а сільськогосподарські товаровиробники несуть великі збитки в результаті підтоплення родючих ґрунтів [5; 26].

Для території району характерні *просадкові явища*. Просідання ґрунтів частіше виникає штучно, наприклад, при надмірному зрошенні або в результаті прорахунків інженерно-будівельних робіт, а також може бути викликано геоморфологічними процесами та особливостями механічного складу ґрунтів. Головною причиною просідання являються лесові ґрунти, які розповсюджені практично на усій території району і займають площу більшу, ніж решта території зі складними умовами, разом узяті. Потужність лесових товщ і ступінь їх структурної нестійкості найбільш значна в районному центрі – м. Мелітополь. Осідання ґрунту під будинками і спорудами при замочуванні можуть становити величини порядку 1 м, при додаткових діях динамічних та статичних навантажень вони виростають до 1,5 м [19].

*Зсуви* виникають на схилах створених внаслідок розчленування поверхні геоморфологічними процесами. Важливими умовами розвитку зсувів на території району є наявність у складі схилів глинистих порід, здатних змінювати свої фізико-хімічні властивості під впливом зволоження чи вивітрювання та при проведенні

інженерно-будівельних робіт. Зсувні процеси призводять до утворення западин, тріщин, уступів, значно погіршують механічний склад ґрунтів.

Мелітопольський район знаходиться у степовій зоні, для якої характерне спекотне літо з високими температурами та малою кількістю опадів. Тому в цей період року великої шкоди завдають *посухи та суховії*. Найбільше від цього потерпає сільське господарство, яке несе в цей період року великі збитки. Посухи викликають значну сухість ґрунту, навіть спричиняють його розтріскування і тому виникає потреба зрошення, яке частіше за все призводить до осолонцювання ґрунтів. Великої шкоди зазнають культурні рослини в період суховіїв. Суховії – це сухі вітри, які містять дуже мало вологи. В результаті дії цих вітрів видувається верхній родючий шар ґрунту, зменшується кількість вологи в ґрунтах та при великій і тривалій дії вітрів може виникати присипання ґрунтом культурних рослин [26].

*Викиди промислових підприємств, автотранспорту та побутові відходи* являються причиною забруднення ґрунтів хімічними речовинами. Серед переліку забруднювачів, через свою небезпечність, особливе місце займають важкі метали. Наявність рухомих форм важких металів навколо м. Мелітополь зафіксовано у радіусі до 50 км, особливо у 10–15 км зоні. За даними лабораторії аналітичного контролю Департаменту екології та природних ресурсів Запорізької обласної державної адміністрації тут виявлено забруднення на цинк, свинець, мідь, кадмій, ртуть [17].

В процесі техногенної діяльності людини в природне середовище поступають забруднюючі речовини у вигляді газоподібних, рідких та твердих відходів. Розповсюдження їх від джерела забруднення проходить, як в плані, так по вертикалі. Найбільш динамічними є газоподібні викиди, які розповсюджуються від джерел на десятки кілометрів під дією повітряних потоків. Випадання забруднюючих речовин з атмосферними опадами приводить до забруднення ґрунтів, потім ґрунтового водоносного горизонту шляхом інфільтрації через зону аерації [16; 18].

Коли газоподібні відходи розповсюджуються в плані і по вертикалі, то рідкі промислові і побутові відходи мають лінійний характер розповсюдження і приводять до забруднення поверхневих вод, а через днища водотоків і підземних водоносних горизонтів. Тверді відходи промислових підприємств і побутові відходи складаються у відвали, звалища, які також є джерелами забруднення, як на локальному, так і регіональному рівнях.

Забруднюючі речовини зі звалищ, в залежності від агентів розповсюдження, поступають в різні середовища. Так, наприклад, повітряними потоками розносяться по площі, атмосферними опадами розчинюються, вимиваються і переносяться потоками, як в пониженні ділянки рельєфу, так і в поверхневі водотоки та водойми. Розчиненні забруднюючі речовини мігрують через зону аерації безпосередньо поблизу звалищ. Таке різноманіття джерел забруднення передбачає виконання широкого комплексу робіт по атмосферному, літо- і гідрохімічному випробуванню, що і передбачалось проектом робіт. Було виконано атмосферне і літохімічне випробування, а також вивчені ґрунти зони аерації. Нижче наводяться результати матеріалів отриманих в ході робіт.

За результатами досліджень КП «Південукргеологія» Білозірської геологорозвідувальної експедиції в ході літохімічного випробування ґрунтів відібрано



1430 проб. Аналіз фактичного матеріалу виконувався по всій масі літохімічного випробування по території м. Мелітополь і району. Вміст хімічних елементів визначався спектральним напівкількісним методом – 100 %. З обмежених з'єднань визначались хлорвміщуючі пестициди [1].

Основними забруднювачами по території м. Мелітополь і Мелітопольського району є свинець та олово. Пріоритетний ряд забруднювачів в інтервалі 0–15 см за даними спектрального аналізу виглядає наступним чином [1]:

1) загальна площа  $Pb > Sn > Co > Cu > Ti$ ;

2) м. Мелітополь  $Zn > Pb > Sn > Sr > Ag$ .

З них Pb, Zn – першого класу безпеки, Co, Cu – другого класу безпеки, Sr – третього класу безпеки. Високі концентрації в одиничних пробах мають Cr, Mo, Ni, V. Незначні аномалії (по числу і величині) спостерігаються по Zr і Ga. Не мають аномалій на досліджуваній території Ba, Be, P, Y, Yb, La, Bi, Nb. Не виявлені спектральним аналізом сурма, тантал, осмій, уран, торій, гафній, ртуть, кадмій, золото, талій, скандій. Найбільш контрастними елементами техногенного походження на території дослідження є свинець та олово.

Сумарний показник концентрації забруднень ґрунтів в інтервалі 0–15 см знаходиться в межах від 0 до 8 одиниць, що відноситься до мінімального ступеню забрудненості. Але на території південно-західніше від с. Новомиколаївка, на південь від с. Терпіння, а також на невеликих ділянках в районі Молочного лиману СПК коливається від 8 до 19 одиниць. На даній території ґрунти мають слабку ступінь забруднення. На західній околиці м. Мелітополь, на невеликих ділянках, ґрунти середньо забруднені.

Вивчення забруднення ґрунтів в інтервалі 0–3 см показало, що СПК не перевищує 8 одиниць. Виключенням є ділянка на північному заході Молочного лиману, де СПК коливається в межах від 8 до 19 одиниць. Найбільше забруднені ґрунти м. Мелітополь. Основними забруднювачами є цинк, свинець та олово. Вміст цинку на більшій частині коливається від 66 до 132 мг/кг. В центральній та південній частинах концентрація цинку знаходиться в межах від 200 до 500 мг/кг. Аномальні концентрації цинку в ґрунтах були зафіксовані в південній частині міста (перехрестя вулиць Панаса Мирного і Івана Алексєєва) і склали 1000 мг/кг, а також в центральній частині (район центрального автовокзалу), де вміст сягає 2000 мг/кг.

Близько 60% ґрунтів м. Мелітополь забруднені свинцем. Вміст свинцю перевищує ГДК. Концентрація свинцю в ґрунтах коливається від 30 до 60 мг/кг, а на окремих ділянках в центральній, південно-східній і південній частинах міста сягає 100 мг/кг. Аномальні концентрації свинцю, як і цинку, були зафіксовані в районі центрального автовокзалу і сягали 150 мг/кг (при ГДК 30 мг/кг).

Вміст олова в ґрунтах м. Мелітополь на більшій території коливається від 3 до 6 мг/кг. Варто відзначити, що в центральній частині міста концентрація олова коливається від 6 до 9 мг/кг, сягаючи місцями 10 мг/кг. Ґрунти м. Мелітополь в інтервалі 0-15 см, в основному, мають мінімальну ступінь забрудненості (СПК не перевищує 8 одиниць). Лише в центральній частині, на невеликих ділянках ґрунти середньо і сильно забруднені. Занепокоєння викликає стан ґрунтів в районі міської лікарні. Тут СПК ґрунтів сягає 59 одиниць. Тому на цій ділянці необхідно виконати

детальні дослідження. Аномальне забруднення ґрунтів на невеликій ділянці, по СПК, було знайдено в східній частині міста (перехрестя вулиць Інтеркультурна і Олександра Довженка). Сумарний показник концентрації тут склав 254 одиниці. При цьому основний внесок в розрахунок СПК дає срібло. Коефіцієнт концентрації срібла склав 250 одиниць.

Сумарний показник концентрації ґрунтів, в інтервалі 0-3 см, на значній частині території не перевершує 8 одиниць. Як і в інтервалі 0-15 см, такі в інтервалі 0-3 см підтвердилась забрудненість ґрунту в районі міської лікарні і в південній частині міста. На даних ділянках ґрунти відносяться до сильно забруднених (СПК 33-64). На перехресті вулиць Інтеркультурна і Олександра Довженка ґрунти максимально забруднені. Також, як і в інтервалі 0-15 см, основний внесок в розрахунок СПК дає срібло. Коефіцієнт концентрації срібла склав 150 одиниць.

Результати лабораторних досліджень показали, ґрунти на різних інтервалах мають мінімальну ступінь забруднення. В усіх пробах значення СПК не перевищує 8 одиниць. В підвищених концентраціях були виявлені Ag, P, Sr і Zn. Динаміка розповсюдження хімічних елементів має хаотичний характер. Чіткої закономірності накопичення елементів на конкретних глибинах не виявлено.

Із органічних сполук визначалися хлорвмісні пестициди. Із хлорорганічних пестицидів визначались ізомери ГХЦГ, ДДТ та його метаболіти (ДДД і ДДЕ). В результаті проведених досліджень в 36 пробах ґрунтів виявлена присутність залишкових кількостей стійких хлорорганічних пестицидів. У тому числі ізомерів ГХЦГ вміст в пробах від «слідів» до 0,052 мг/кг. Застосування ДДТ, у зв'язку з його здатністю до накопичення в організмі людини, заборонено. Не дивлячись на це вміст ДДТ та його метаболітів змінюється від «слідів» до 0,247 мг/кг, тобто до 2-х кратного перевищення ГДК.

Але необхідно врахувати, що перелік визначених пестицидів був обмежений, в той час як перелік засобів, що застосовуються для боротьби з шкідниками сільськогосподарських культур тільки за даними 1999 р. складає більше 100 найменувань. Забруднення є, воно пов'язане з хлорорганічними стійкими сполуками.

Якщо по важким металам можна вважати, що є база для переходу до літомоніторингу (визначений пріоритетний ряд забруднювачів та характер їх розповсюдження за площею), то по органічним сполукам такої бази поки що немає. Її необхідно скласти, для чого в наступних роботах цьому повинна бути приділена належна увага.

Таким чином, все вище викладене дозволяє дійти наступних висновків:

1. Пріоритетний ряд забруднювачів в інтервалі 0-15 см за даними спектрального аналізу має наступний вигляд: Zn>Pb>Sn>Sr>Ag.

2. Найбільш контрастними елементами техногенного походження на досліджуваній території є свинець і олово, а на території м. Мелітополь ще й цинк.

3. В основному ґрунти досліджуваної території мають мінімальну ступінь забрудненості (СПК не перевищує 8 одиниць).

4. Виявлено забруднення ґрунту свинцем. На території м. Мелітополь перевищення граничнодопустимої концентрації по свинцю сягає 5 одиниць. На других локальних ділянках вміст свинцю не перевищує 60 мг/кг.

5. Необхідно виконати додаткові літохімічні дослідження в районі Мелітопольської міської лікарні, так як СПК ґрунтів в інтервалі 0-15 см складає 59,1, а в інтервалі 0-3 см – 64,2.

6. Не зафіксовано динаміку розповсюдження хімічних елементів в інтервалах 15-25 см, 25-35 см і 35-45 см, а також чітку закономірність накопичення елементів на даних глибинах.

7. В аграрній зоні зафіксовано (в 2-х пробах) дворазове перевищення ГДК хлорвміщуючих пестицидів.

Ґрунтовий покрив і гірські породи зони аерації, що відчувають інтенсивний вплив техногенних навантажень, є своєрідним захисним екраном гідро- та літосфери. Накопичуючись на поверхні землі, забруднюючі речовини з атмосферними опадами мігрують в породах зони аерації. На відрізку шляху міграції «поверхня землі – ґрунтовий водоносний горизонт» забруднюючий потік проходить серію геохімічних бар'єрів, які визивають адсорбцію і осад хімічних елементів. Геохімічні бар'єри виникають не тільки на межі різних середовищ, але і в гомогенному середовищі при зміні кислотності-лужності середовища або концентрацій окремих компонентів [25].

Вивчення порід зони аерації проектувалось проводити шляхом буріння картувальних свердловин з послідуочим випробуванням порід зони аерації.

Дослідженнями КП «Південургеологія» [1], що охоплювали досліджувану територію, передбачалося детальне літологічне розчленування порід зони аерації і простеження розповсюдження забруднювачів по розрізу в межах різних геоморфологічних елементів. В результаті було виявлено:

1. В межах сучасного вододілу розріз показаний рихлими суглинками з рідкими включеннями карбонатів, щільними суглинками.

2. На схилі пліоценової заплави розріз показаний середніми жовто-бурими суглинками, зеленувато-сірими та коричнево-бурими щільними суглинками з включенням кристалів гіпсу, червоно-бурими супісками, бурим щільним вапняком.

3. В межах морської пліоценової заплави (степовий ландшафт) бурими, сіро-зеленими пластичними суглинками.

4. В межах морської пліоценової заплави (прибережно-морський ландшафт) бурими, жовто-бурими, інколи з включеннями глини та пісковиків, суглинками, світло-жовтими супісками, жовто-бурими глинами.

Потужність зони аерації на першій ділянці змінюється від 4,0 до 6,5 м. На другій ділянці, у зв'язку з складною геологічною будовою, потужність зони аерації змінюється від 9,2 до 20 м, зокрема в західній частині ділянки вона коливається від 9,2 до 10,0 м, у центральній та східній частинах становить 20 м. На третій ділянці потужність зони аерації змінюється від 9,5 до 10 м. А на четвертій ділянці – від 7,5 до 10,5 м.

В ґрунтах вододілу (I ділянка) фонові концентрації не перевищили такі елементи, як Cr, Pb, Sn, Ga, Y, Yb, Zn, Sr, Ti, V, Ge, Mo, Mn. По іншим елементам коефіцієнт концентрації коливається від фонового до 1,5. Але варто зазначити, що концентрації деяких елементів мають постійне значення по всій глибині (Ni – 1,1 ф.в., Co – 1,4 ф.в.).

На схилі пліоценової заплави (II ділянка) фонові концентрації не перевищили такі елементи, як Ba, Be, P, Cr, Pb, Sn, Ga, Y, Yb, Zn, Co, Ti, V, Ge, Li, Mn, Sr, Nb. По іншим елементам коефіцієнт концентрації коливається від фонового до 1,5. Але треба

вдмітити, що вміст Ва на глибині від 6,0 до 7,0 складає 990,1, що перевищує фонову концентрацію у 1,9 рази.

В межах морської пліоценової заплави (III ділянка) фонові концентрації не перевищили такі елементи, як Cr, Pb, Sn, Ga, Y, Yb, Zn, Zr, Co, Ti, V, Ge, Mo, Li, Mn, Sr, Nb. По іншим елементам коефіцієнт концентрації коливається від фонового до 1,5. Але необхідно зазначити, що вміст Sr на глибині від 9,0 до 10,0 м складає 301,0, що перевищує фонову концентрацію в 4,3 рази.

В межах морської пліоценової заплави (IV ділянка) фонові концентрації не перевищили такі елементи, як P, Cr, Pb, Sn, Ga, Y, Yb, Zn, Co, Ti, V, Ge, Mo, Mn, Nb. По іншим елементам коефіцієнт концентрації коливається від фонового до 1,5. Але варто зазначити, що вміст Sr на глибині від 5,0 до 7,0 м та від 8,0 до 10,0 м складає 147,0, що перевищує фонову концентрацію в 2,1 рази.

Таким чином, геоморфологічна віднесеність не є визначним фактором ступеня забрудненості ґрунтів зони аерації. Але варто зазначити, що при дослідженнях в межах морської пліоценової заплави (III і IV ділянки) було виявлено підвищений вміст Sr на глибині від 5,0 до 10,0 м. Ґрунти зони аерації можна розглядати як такі, що не забруднені важкими металами. Концентрація хімічних елементів в пробах ґрунтів всіх свердловин не перевищує 1,5 фонового вмісту (за рідким виключенням). Динаміка розповсюдження елементів в тих чи інших породах має, в основному, хаотичний характер. Чіткої закономірності накопичення елементів в тих чи інших породах та визначених глибинах не спостерігається.

За даними КП «Південукргеологія» [1], реакція талої води, в основному, слабо кисла і нейтральна: рН у більшості проб змінюється від 7,0 до 7,7, але зустрічаються проби з кислою реакцією рН, яка дорівнює 5, а також з лужною реакцією, яка становить від 8,0 до 8,2: у м. Мелітополь на перехресті вулиць Університетська та Фучика, по вулицях Зоя Космодем'янська, Підгірній, Бадигіна, Михайла Оратовського.

Мінералізація талої води у м. Мелітополь складає 0,04 до 0,3 г/дм<sup>3</sup>, загальна жорсткість становить: від 0,18 до 2,5 мг-екв/дм<sup>3</sup>, в тому числі вміст магнію (Mg<sup>2+</sup>) складає: від 1 до 18 мг/дм<sup>3</sup>. Вміст кальцію (Ca<sup>2+</sup>) складає від 2 до 32 мг/дм<sup>3</sup>.

Іони Cl<sup>-</sup>, SO<sub>4</sub><sup>2-</sup>, NO<sub>3</sub><sup>-</sup> мають кількість, яка характерна для атмосферних опадів. Вміст іонів хлору (Cl<sup>-</sup>) при ГДК, що дорівнює 350 мг/дм<sup>3</sup>, становить від 7 до 14 мг/дм<sup>3</sup>. Вміст іонів сульфату (SO<sub>4</sub><sup>2-</sup>) при ГДК, що дорівнює 500 мг/дм<sup>3</sup>, становить від 4 до 53 мг/дм<sup>3</sup>. Вміст іонів нітрату (NO<sub>3</sub><sup>-</sup>) при ГДК, що дорівнює 45 мг/дм<sup>3</sup>, становить м. Мелітополь від 1 до 18 мг/дм<sup>3</sup>.

Окислювання (O<sub>2</sub>) за результатами хімічних аналізів становить у 35 пробах (51%) від 0,7 до 2,0 мг/дм<sup>3</sup>, інші 33 проби (49%) – від 2,0 до 4,8 мг/дм<sup>3</sup>, що перевищує ГДК, яка дорівнює 2,0 мг/дм<sup>3</sup>.

За результатами хімічних аналізів талої води виявлено перебільшення вмісту окремих мікроелементів стосовно до ГДК, зокрема цинку (Zn) – у 2 пробах (3%), бромю (Br) – у 49 пробах (73%), алюмінію (Al) – у 39 пробах (58%), заліза (Fe) – у 52 пробах (78%), марганцю (Mn) – у 35 пробах (52%), барію (Ba) – у 1 пробі (1,5%).

Коефіцієнт перевищення мікроелементами їх ГДК коливається в різних межах і змінюється для цинку (Zn) – від 1,3 до 1,5 рази, для бромю (Br) – від 1,3 до 25,7 (т. 760) рази, для алюмінію (Al) – від 1,1 до 7,0 рази, для заліза (Fe) – від 1,1 (т. 823, 921) до

44,2 (т. 807) рази, для марганцю (Mn) – від 1,1 (т. 730, 847, 926, 833, 902) до 15,0 (т. 883) рази, для барію (Ba) – дорівнює 2,0 (т. 820).

Найбільш високі концентрації мікроелементів розподілені хаотично і зустрічаються, як в окремих точках, так і по всій території. Отриманий матеріал дозволяє зробити висновок, що сніговий покрив на досліджуваній території має підвищену забрудненість, зокрема такими мікроелементами як бром, залізо, марганець. В цілому, талі снігові води ультрапрісні, за складом у своїй більшості сульфатні натрієві, гідрокарбонатні натрієві, гідрокарбонатні кальцієві, – рідше – хлоридні кальцієві, хлоридні натрієві [1, 2].

При радіогеохімічних дослідженнях вивчається рухомі форми і шляхи міграції радіоактивних елементів і можливі ділянки їх накопичення. В складі радіогеохімічних досліджень проектом передбачались наступні види досліджень:

- радіометричні спостереження;
- відбір літохімічних проб ґрунтів зони аерації;
- відбір проб донних відкладів водоймищ і водотоків;
- відбір фітохімічних проб;
- відбір проб води для визначення тритію.

На більшій частині м. Мелітополь потужність експозиційної дози (ПЕД) гамма-випромінення коливається в межах 10-15 мкр/годину. Але в південній і північно-східній частинах міста потужність експозиційної дози (ПЕД) гамма-випромінення зменшується і коливається в межах від 7 до 10 мкр/годину і складає біля 20% від загальної досліджуваної території. В центральній частині м. Мелітополь в одиничних пробах було зафіксовано незначне підвищення потужності експозиційної дози (ПЕД) гамма-випромінення. Величина ПЕД в даних точках коливається від 15 до 17 мкр/годину.

Таким чином аналіз матеріалів, виконаних радіометричних спостережень, дозволяє констатувати: сформована в межах досліджуваної території радіаційна обстановка є нормальною і задовольняє теперішні санітарні норми.

Перераховані екологічно несприятливі явища на території Мелітопольського району повною мірою не досліджені до цього часу і тому об'єкти та території з комунікаціями державного значення потребують моніторингу. Але в цілому сучасний стан ґрунтових умов району характеризується, як складний. До категорії складних за ґрунтовими умовами відносять території, де у результаті розвитку ендегенних, екзогенних та техногенних процесів виникає можливість пошкоджень чи навіть руйнувань об'єктів експлуатації, у тому числі екологічно небезпечних (техногенних та природних). У Мелітопольському районі до територій зі складними ґрунтовими умовами відносяться: площі земної поверхні, де залягають лесові ґрунти, що осідають під впливом замочування та діючих навантажень від споруд та власної ваги; площі залягання слабких і насипних ґрунтів; сейсмонезбезпечні території, у тому числі від природних джерел сейсмічних хвиль, від техногенних джерел динамічних навантажень та вібрацій (транспорт, технологічне оснащення тощо). Тому ґрунти на сучасному етапі потребують охорони та раціонального використання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Волоха Ю. М. Геолого-екологічні дослідження (ГЕД-200) листів L-36-XII, L-36-XVIII з деталізацією території міст Мелітополя, Токмак і смт Михайлівка. Звіт Білозірської ГРЕ про результати досліджень виконаних в 1993-2003 роках. Книга 1. Михайлівка: Білозірська ГРЕ КП «Південукргеологія». 2003. 78 с.
2. Даценко Л. М., Молодиченко В. В., Воронка В. П. Фізична географія Запорізької області: хрестоматія. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 200 с.
3. Даценко Л. М., Молодиченко В. В., Непша О. В. Північно-Західне Приазов'я: геологія, геоморфологія, геолого-геоморфологічні процеси, геоекологічний стан: монографія. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 308 с.
4. Даценко Л. М., Непша О. В. Еколого-агрохімічний стан ґрунтів Запорізької області. *Соціально-економічні проблеми сталого розвитку Українського суспільства*: зб. тез доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 13 травня 2004 р.). Мелітополь: НКП ГУ «ЗІДМУ», 2004. С. 50–51.
5. Иванова В. М., Непша А. В., Сапун Т. А., Тамбовцев Г. В. Экологические аспекты орошения земель в Запорожской области. *Сучасний світ як результат антропогенної діяльності*: зб. матеріалів II-ї Всеукраїнської наукової інтернет-конференції з міжнародною участю (смт Новотроїцьке, 19 жовтня 2018 р.). Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького. 2018. С. 67–70.
6. Иванова В. М., Непша А. В., Шелудько О. Н. Экологические аспекты мелиорации. *«Меліорація та водокористування»*. *Зрошення – потужний фактор розвитку садівництва і виноградарства*: матеріали VIII науково-практичної конференції. Мелітополь: ФОР Ландар С.М., 2018. С. 17–19.
7. Иванова В. М., Тамбовцев Г. В., Непша А. В. Распространение неблагоприятных природных экзогенных геологических процессов на территории Запорожской области. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницкий. 2019. Вып. 2 (46). Ч. 2. С. 89–94.
8. Иванова В., Непша О., Оболенська Д. Сучасні екзогенні геологічні процеси в Запорізькій області та їх наслідки. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксиологічні аспекти в розвитку науки та освіти / [редактори-упорядники: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]*. Конін-Ужгород-Херсон-Кривий Ріг: Посвіт, 2018. С. 384–386.
9. Иванова 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*: зб. матеріалів XXVII Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 17 листопада 2016 р.). Переяслав-Хмельницький. 2016. С. 16–18.
10. Иванова В. М., Непша О. В. Основні чинники деградації земель Запорізької області. *Географія та екологія: наука і освіта*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, 19–20 квітня 2018 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 234–235.
11. Иванова В. М., Непша О. В. Сучасний геоекологічний стан земельних ресурсів та ґрунтів Запорізької області. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії та практики*: матеріали X міжнародної інтернет-конференції

(м. Мелітополь, 24-26 січня, 2018 року). Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2018. С. 139–140.

12. Іванова В. М., Непша О. В., Стецишин М. М. Заходи щодо збереження ґрунтів і підвищення продуктивності агроландшафтів басейну річки Молочної. *Нові виміри наукового пізнання: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький*. 2017. Вип. 1. С. 105–110.

13. Марченко О. А., Воровка В. П., Непша О. В. Управління ґрунтозахисними заходами, пов'язаними з ерозією ґрунтів та її попередження у Запорізькій області. *Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 8-9 вересня 2006 р. Мелітополь: МІДМУ ГУ «ЗІДМУ», 2006. С. 117–118.*

14. Непша О., Передерій Д. Сучасний стан та шляхи покращення родючості ґрунтів Запорізької області. Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. матеріалів ХХ Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 30 листопада 2018 р.). Переяслав-Хмельницький. 2018. Вип. 20. С. 23–29.

15. Непша О. В. Забрудненість ґрунтів міста Мелітополь важкими металами. *Актуальні наукові дослідження та їх роль в соціалізації студентської молоді: матеріали Міжвузівської наук.-пр. конф. (м. Кропивницький, 25 квітня 2017). Кропивницький: КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2017. С. 34–35.*

16. Непша О. В. Сільськогосподарське природокористування в басейні річки Молочної. *Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Мелітополь, 16 травня 2016 р.). Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 11–14.*

17. Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Екологічний стан земельного фонду та ґрунтів Запорізької області. *Екологічний стан природно-територіальних комплексів Запорізької області і суміжних територій в умовах сучасного природокористування*. Мелітополь: «Люкс», 2006. С. 151–164.

18. Прохорова Л., Зав'ялова Т., Непша О. Шляхи оптимізації геоecологічного стану земель сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів III-ї Міжнародної науково-практичної конференції / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт. 2017. С. 13–15.*

19. Прохорова Л. А. Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Геоecологічні проблеми земельних ресурсів та ґрунтів басейну річки Молочної. *Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку у міжнародному контексті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2017. С. 70–73.

20. Прохорова Л. А., Зав'ялова Т. В., Непша О. В. Неприятливі природні явища, які впливають на екологічний стан ґрунтів Мелітопольського району. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Бердянськ, 20-21 квітня 2017 року)*. Бердянськ: БДПУ, 2017. С. 33–35.

21. Прохорова Л. А., Непша А. В., Герасимчук С. Н. Пути предотвращения современных геолого-геоморфологических процессов в Северо-Западном Приазовье.

*Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький. 2018. Вып. 10. Ч. 2. С. 39–44.

22. Прохорова Л. А., Непша О. 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: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2018. С. 64–67.

23. Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Прямий вплив клімату на ґрунтоутворювальний процес в Запорізькій області. *Екологічно безпечне, високоефективне використання ґрунту та застосування добрив*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Умань: Уманський НУС: Редакційно-видавничий відділ, 2017. С. 56–57.

24. Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Вітрова ерозія ґрунтового покриву басейну річки Молочної та заходи боротьби з нею. *Сучасний світ як результат антропогенної діяльності*: збірник матеріалів конференції. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2017. С. 85–86.

25. Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Геоєкологічні проблеми зрошуваних земель на півдні України. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький. 2019. Вып. 1 (45). Ч. 2. С. 38–43.

26. Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Шляхи оптимізації геоєкологічного стану земель сільськогосподарського призначення басейну річки Молочної. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: збірник матеріалів III-ї Міжнародній науково-практичній конференції / [редактори-упорядники А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря]. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 13–15.

27. Прохорова Л. А., Непша О. В., Кондратенко А. І. Ґрунтоутворювальні породи, як фактор ґрунтоутворення Запорізької області. *Екологічно безпечне, високоефективне використання ґрунту та застосування добрив*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: Уманський НУС: Редакційно-видавничий відділ, 2017. С. 88–89.

28. Стецишин М. М., Гришко С. В. Сучасні геоєкологічні проблеми ґрунтів Запорізької області. *Географія та туризм*. 2014. № 28. С. 269–278.

29. Стецишин М. М., Донець І. А., Іванова В. М. Проблеми використання природно-ресурсного потенціалу агроеліоративних ландшафтів Мелітопольського району Запорізької області. *Регіональні проблеми розвитку приморських територій: теорія і практика*. Мелітополь, 2014. С. 88–90.

30. Цибульцак Л. Л., Бабміндра Д. І., Дмитренко В. Л. Комплексна програма захисту земель від водної та вітрової ерозії в Запорізькій області. Запоріжжя: Запорізьке обласне управління земельних ресурсів. 1995. 110 с.



## **ОСНОВНІ ПОКАЗНИКИ МОРФОМЕТРІЇ ТА ГІДРОЛОГІЧНОГО РЕЖИМУ РІЧОК ПІВНІЧНО-ЗАХІДНОГО ПРИАЗОВ'Я**

Північно-Західне Приазов'я як географічна територія, обмежується: зі сходу – лінією вододілу р. Берда; з заходу і північного заходу – лінією вододілу рр. Дніпро і Молочна (з врахуванням басейну р. Великий Утлюк); на півночі – лінією вододілу Приазовської височини між р. Берда (з рр. Каратиш і Каратюк) та системою приток рр. Мокра, Суха Конка, Гайчур, Кам'янка. З півдня територія обмежується береговою лінією Азовського моря з його затоками і лиманами [25, 25; 26, 20].



Рис. 1. Межі Північно-Західного Приазов'я [7, 11]

По території Північно-Західного Приазов'я від затоки Сивашик до східної межі Запорізької області протікає 10 річок, довжина яких більше 100 км. Територіально річкову мережу Приазов'я можна поділити на дві частини: західну і східну. Вони відрізняються одна від одної будовою поверхні, кліматичними умовами і характером режиму. Так річки, що входять в західний район, мають рівну течію, русла їх часто меандрують, долини мають широку заплаву. Річки східного району беруть початок на Приазовській височини, у верхів'ях мають напівгірський характер, їх русла сильно врізані, неширокі, обмежені крутими схилами долини, береги яких вкриті ярами і балками. Нижче за течією долини цих річок стають ширшими, берегові схили пологими, течія повільна, утворюються меандри і стариці, заплави заболочуються. У верхів'ях ці річки мають швидку течію і розвивають інтенсивну ерозійну діяльність. У зв'язку з цим різко відрізняється щільність річок західної частини від східної. На заході вона не перевищує  $0,19 \text{ км/км}^2$ , а на сході досягає  $0,36 \text{ км/км}^2$ . По довжині річки західного басейну (р. Молочна 197 км) більші ніж річки східного басейну (р. Обитічна 100 км). Найбільшою річкою, яка протікає в західній частині регіону є Молочна, а в східній частині Обитічна і Берда [12, 95].

Основне джерело живлення річок Приазов'я – атмосферні опади, які складають в досліджуваному районі в середньому 250-300 мм на заході і 400-450 мм в східній частині. Розподіляються вони не рівномірно не тільки в просторі, але і в часі: найбільша їх кількість випадає влітку, переважно у вигляді злив [21, 82]. Збільшення кількості опадів із заходу на схід можна пояснити впливом рельєфу – на схід абсолютні висоти зростають. Найменша кількість випадає в басейнах річок Великий і Малий Утлюк – в середньому 350 мм, далі на схід кількість опадів збільшується і на Приазовській височини вони можуть в окремі роки досягати – 550 мм. Влітку дуже велика випаровуваність з території – до 890 мм. Менше всього опадів випадає в зимові місяці. Тому значну роль в живленні річок грають разом з дощами талі весняні води і підземний стік [6, 82].

Характер водного режиму річок визначається особливостями повені, її тривалістю. Так в річному ході рівня води на річках басейну Азовського моря зазвичай виділяють два максимуми (в період весняної повені і в період літніх паводків) і два мінімуми (в кінці літа і початку осені і взимку). Навесні (лютий-квітень) відбувається 45–60 % річного стоку [7, 17].

Інтенсивний підйом рівня весняної повені починається з другої декади лютого. Спад води на річках Приазов'я закінчується в другій половині березня – початку квітня. Меженний стік (травень, січень) складає 40–45 % річного. Період літньо-осінньої межени перекривається дощовими паводками, які характерні для всіх річок Північно-Західного Приазов'я [12, 96].

Річні величини шару стоку річок змінюються із заходу від 0,4-6,7 мм (для річки Молочної) на схід до 11–15 мм (річки Лозоватка і Берда). Така зміна величин річкового стоку пояснюється зміною кількості опадів на досліджуваній території [1].

Виходячи з вище зазначеного, річки Північно-Західного Приазов'я можна об'єднати в окремі групи за такими ознаками: за величиною басейну, за довжиною, за площею водозбору, за характером течії, за характером витоків, за схильністю до пересихання.

Типи річок за площею водозбору:

- річки з площею водозбору від 100–1000 км<sup>2</sup> (Апанли, Великий Утлюк, Домузла, Корсак, Лозоватка, Кільтиччя, Малий Утлюк);
- річки з площею водозбору від 1000–2000 км<sup>2</sup> (Обитічна, Берда);
- річки з площею водозбору понад 2000 км<sup>2</sup> (Молочна).

Типи річок за характером течії:

- рівнинні річки з повільною течією – типово степові (Домузла, Великий і Малий Утлюк, Ташенак, Молочна, Лозоватка, Корсак);
- річки, які у верхній течії мають вид напівгірської річки (Берда і Обитічна) [7, 18; 12, 96].

Типи річок за характером витоків:

- річки початок яких беруть на схилах Приазовського кристалічного масиву, на відмітках, що перевищують 200 м над рівнем моря і живляться з джерел, що витікають з кристалічних порід (Берда, Обитічна, Лозоватка, Молочна, Корсак і їхні притоки);
- річки, які беруть початок на відмітках 50–55 м над рівнем моря, і живляться в основному за рахунок атмосферних опадів (Домузла, Джегельня, Ташенак, Малий і Великий Утлюк і їхні притоки) [7, 18; 12, 96].

Типи річок по схильності до пересихання:

– частково пересихаючі річки: що пересихають у верхів'ях (Крульман, Апанли, Метрозли, Куркулак, Акчокрак, Арабка);

– що пересихають в нижній течії (Чингул, Джебельня, Ташенак, Кільтичча, Великий Утлюк, Лозоватка);

– не пересихаючі річки (Молочна, Берда і Обитічна) [7, 19; 12, 96].

Використовуючи картографічні [1] і літературні джерела [5, 6, 7, 9, 23], нами складена характеристика найбільш крупних річок Північно-Західного Приазов'я та їхніх приток.

Молочна – найдовша річка Північно-Західного Приазов'я. Вона має ще назви Токмак, Токмачка. Річка бере початок з джерел, що пробиваються в кристалічних породах південно-західного схилу Токмак Могили і під назвою Токмак тече у вигляді струмочка, то розливаючись в плоских пониженнях, звужуючись і глибоко врізаючись в тверді породи Приазовського масиву, утворюючи невеликі пороги при перетині поперечної гранітної складки. Після прийняття правої притоки річки Чингул вона називається Молочною. Довжина річки Молочної від витoku до впадання в Молочний лиман 197 км., середній похил – 1,2 м/км [5; 7, 19].

Басейн річки Молочної асиметричний. У верхній течії більшість приток впадають з правого боку, в середньому і нижньому – всі притоки впадають зліва. Розташування приток визначається орографією басейну. Верхня течія річки розташована в межах Приазовської височини, у середній і нижній течії Молочна протікає по Причорноморській низовині [6, 185].

На 168 км вище гирла річка Молочна приймає першу притоку – річку Сисикулак, що бере начало в Приазовському кристалічному масиві в 3 км південно-східного села Новополтавка. Довжина річки Сисикулак 13 км, площа водозбору 47,3 км<sup>2</sup>. В 18 км нижче за течією в Молочну впадає справа друга її притока річка Каїнкулак, яка в півтора рази довше за першу притоку. Прорвавши перешкоду, що перегороджувала шлях, з кристалічних порід Приазовської височини, Каїнкулак зливається з Молочною, яка нижче села Остряковки виходить з меж Приазовського масиву у вигляді досить широкої річки із заболоченою заплавою і тече по рівному степу [7, 19].

У 146 км вище гирла річка Молочна приймає справа балку Скелювату (довжина 21 км), що збирає талі води з площі, рівної 86 км<sup>2</sup>. У посушливий час балка безводна або перетворюється на ланцюжок дрібних водоймищ і заболочених западин. У 5 км нижче в річку Молочну впадає зліва балка Велика Солодка (довжина 18 км, площа водозбору 742 км<sup>2</sup>) [6, 186].

На 108 км від гирла Молочна приймає останню праву притоку річку Чингул (довжина 29 км, водозбір 399 км<sup>2</sup>). У річку Чингул справа впадає Куркулакська балка, що має проточну воду лише у весняний період.

Нижче за гирло Чингула річка Молочна міняє свій напрям на південний і надалі приймає притоки тільки з лівого боку. До них відноситься річка Крульман (довжина 64 км) з тими, що пересихають в літній період лівою притокою Апанли і правою – річкою Курушан [7, 20].

На відстані 65 км від гирла в річку Молочну зліва впадає річка Юшанли (довжина 94 км) з лівою притокою Чокрак (обидві в меженний період безводні). В 17 км на

південь від гирла річки Юшанли в річку Молочну зліва впадає річка Арабка (довжина 41 км), а в районі міста Мелітополя справа впадають невеликі балки Піщана і Кизіярська. Південніше села Костянтинівка від головного русла відділяється рукав – Сага, який сильно петляючи йде уздовж лівого схилу долини до гирла Молочної, утворюючи окремі плеса і стариці. На відстані 15 км від міста Мелітополя Молочна впадає в мілководний Молочний лиман, що з'єднується з Азовським морем вузькою протокою «переможною» [6, 186].

Водообмін річки Молочної з морем змінюється залежно від напрямку вітру. Місце впадання річки Молочної в лиман є своєрідними плавнями, в яких знаходять притулок птахи для гніздування [7, 20].

Водозбір річки Молочної складається з наступних приток [23; 14, 35–40]:

Юшанли – найбільша з лівобережних приток річки Молочної. Довжина річки 94 км, площа басейну 545 км<sup>2</sup>. Річка бере початок на західних схилах Приазовської височини на висоті 170 м. Долина її коритоподібна шириною до 2 км, глибина до 8 м, русло слабо-хвилясте, глибина його досягає 0,3–1,0 м є ділянки завглибшки близько 2 м. Заплава суха, покрита лучною рослинністю, добре виражена в рельєфі місцевості. На всьому протязі в літній період Юшанли значно пересихає [14, 35].

Для Юшанли характерна весняна повінь, в період якої рівень води в річці піднімається до 1–1,5 м, вода виходить з берегів і заливає заплаву. Льодостав на річці короткий (з грудня до початку лютого). Лід закінчує танути на початку березня, повінь триває недовго (березень–квітень). Літньо-осіння межінь починається з кінця травня і триває до вересня. Живиться річка талими весняними водами і атмосферними опадами [14, 35].

Юшанли – в перекладі з тюркського – «прекрасна» [22].

Чингул – має довжину 29 км, площу водозбору 399 км<sup>2</sup>. Чингул бере початок на північно-західних схилах Приазовської височини на висоті до 150 м, це останній з правих приток річки Молочної. Долина річки трапецієподібна, ширина її 2,5 км, глибина долини 40–50 м. Русло річки слабо-звивисте. Похил річки не перевищує 2,2 м/км. Живлення здійснюється за рахунок атмосферних опадів. Літом Чингул на окремих ділянках пересихає. Справа Чингул приймає річку Куркулак, яка буває повноводна тільки в період весняної повені [14, 36].

Тюркське слово чунгул означає «глибоке місце річки»; ченгел – гак. 3-за заболочених місць і крутих поворотів річка Чингул напевно і отримало таку назву [22].

Куркулак – права притока Чингула. Довжина річки 28 км, площа басейну 129 км<sup>2</sup>. Річка бере початок на північно-західних схилах Приазовської височини на висоті 120 м над рівнем моря. Долина трапецієподібна, ширина її місцями досягає до 2,5 км, глибина в нижній частині близько 50 м. Русло слабо-хвилясте, шириною до 2 м. Похил річки 3 м/км. Живлення річки снігове і дощове. Влітку річка пересихає [14, 36].

На тюркському «курат» – вовк, «кулан» – яр з крутими схилами [22].

Курушан – ліва притока річки Молочної. Довжина річки 57 км, площа басейну 198 км<sup>2</sup>. Бере початок на західних схилах Приазовської височини на висоті близько 200 м. Долина річки коритоподібна. Ширина її в середній течії до 2 км, глибини 30 м. Русло звивисте, шириною 5 м, сильно меандрує, особливо в нижній частині долини. Похил річки 3,2 м/км. Живлення річки змішане [7, 21; 14, 35].

Арабка – ліва притока річки Молочної. Довжина річки 29 км, площа басейну 287 км<sup>2</sup>. Бере початок поблизу села Астраханка. Долина річки V подібна, ширина 2,2 км. Ширина русла до 5 м, глибина 1,6 м. Похил річки 2,2 м/км. Живлення річки переважно дощове і снігове. В період межені (червень-вересень) часто пересихає. Льодостав нестійкий [6, 187; 14, 36].

Назва з тюркського означає «розвалини, в яких ніхто не живе» [22].

Обитічна – бере початок на південних схилах Приазовської височини. Довжина її 100 км, площа водозбору 1430 км<sup>2</sup>. У басейні річки Обитічної 5 річок протяжністю більше 10 км, і загальною довжиною 98 км. Щільність річкової мережі 0,23 км/км<sup>2</sup> [6, с. 187-188].

Долина річки трапецієподібна шириною до 3 км, а в низов'ях до 6 км, глибини її 30–40 м, заплава суха, покрита лучною рослинністю, в низов'ях частково заболочена. Русло звивисте, ширина його 8–10 метрів. Глибини в деяких місцях досягають 2 м. Загальний похил річки 1,8 м/км.

У геоморфологічному і гідрологічному відношенні басейн річки Обитічної, як і всіх річок, що стікають з Приазовської височини, поділяється на дві абсолютно різні між собою ділянки: північну – в районі кристалічного масиву, і південну – в районі розвитку осадових порід [7, 22; 23].

Північна ділянка – від витоків до виходу з Приазовської височини – характеризується значною глибиною, високими, часто скелястими берегами, і значним похилом. На південній ділянці долина річки широка, але менш глибока, чим на північній ділянці. Заплавні тераси досягають ширини 1 км і більш.

Найбільша притока Обитічної річка Кільтиччя. У своєму перебігу Кільтиччя практично копіює Обитічну від своїх витоків і до впадіння в неї притоки Буртиччя. Річка Обитічна впадає в Обитічну затоку Азовського моря [6, 188].

Кільтиччя – ліва притока річки Обитічної. Довжина її 70 км, площа водозбору 554 км<sup>2</sup>. Річка бере початок на південних схилах Приазовської височини. Долина річки трапецієподібна, ширина до 3 км, глибина до 40 м. Русло помірно звивисте, шириною до 20 м. Похил річки 2,5 м/км. Живлення дощове і снігове. Максимум річкового стоку спостерігається навесні. Річка замерзає в другій половині грудня, лід сходить в середині лютого. Стік частково зарегульований ставками [7, 22–23].

Назва річки є схожою з тюркським словом «кяяте», що означає – оберемонок, зв'язка [22].

Буртиччя – ліва притока річки Кільтиччі. Бере початок на південних схилах Приазовської височини і протікає в її межах. Довжина річки 25 км. Площа водозбору 166 км<sup>2</sup>. Долина річки шириною 1,5 км, глибина до 30 м. Ширина русла 5 м. Похил річки 5,3 м/км. Живлення річки снігове і дощове (на весну доводиться до 85-90 % річкового стоку). У межінь Буртиччя пересихає. Замерзає в грудні, скресає на початку березня. Стік річки зарегульований ставками [6, 188–189].

У перекладі з тюркської «бурчак» – закручений, сильнозкручений [22].

Берда – бере початок на південних схилах головної вододільної гряди Приазовської височини. У верхній і частково середній течії вона є типово гірською річкою, з крутим схилом і вузькою каньйоноподібною долиною, що розтинає гранітне ложе. Довжина її 130 км, площа водозбору 1720 км<sup>2</sup>. Вона приймає одинадцять приток

завдовжки більше 10 км із загальною протяжністю 332 км і 190 приток різного порядку з довжиною менше 10 км загальною протяжністю 290 км. Всього в басейні Берди 201 річки та річечок із загальною довжиною 622 км, з щільністю річкової мережі 0,36 км/км<sup>2</sup>. Найкрупніші притоки Берди – Бельманка, Грузенька, Каратюк, Берестова [7, 23].

Основне джерело живлення, як і інших малих річок, – талі води і атмосферні опади, з яких припадає на частку близько 50 % річного стоку. До 10 % дають дощі і зливи теплої пори року, близько 40 % живлення складають підземні води. Відтік підземних вод відбувається в основному у верхів'ї і середній течії річки, там де вона приймає велику кількість джерел з берегів, вимощених кристалічними породами. Постійна течія у верхів'ях річки Берди обумовлена наявністю потужних джерел і значним похилом до 3,0–3,5 м/км [5; 23].

Поблизу с. Захаріївка в Берду зліва впадає притока Каратюк довжиною 32 км і площею водозбору 248 км<sup>2</sup>. У долині річки Каратюк створено 8 ставків. Нижче села Захаріївка Берду впадає ще одна ліва притока – річка Каратиш. Від с. Новомиколаївка долина річки Берда заповнена водами Бердянського водосховища. Нижче за водосховище Берда виходить з меж кристалічного масиву і починає меандрувати по широкій долині [6, 189].

У перекладі з тюркського берда – означає «дана богом», в українському розумінні – «камінь» [22].

Каратюк – ліва притока річки Берда. Довжина річки 28 км, площа басейну 213 км<sup>2</sup>. Початок річки знаходиться на території Донецької області. У Запорізькій області довжина річки рівна 17 км. Каратюк починається на південно-східних схилах Приазовської височини. Долина річки коритоподібна, шириною 1,5 км, і завглибшки 30 м. Русло слабо-хвилясте, шириною до 5 м. Глибина річки 0,4–0,5 м, а місцями до 2 м. Похил 4,9 м/км. Живлення річки в основному снігове і дощове. У маловодні роки річка пересихає. Льодостав на річці спостерігається з грудня до кінця лютого [7, 24].

Каратиш – ліва притока річки Берди. Довжина річки 41 км, площа басейну 458 км<sup>2</sup>. Як і Каратюк його витоки знаходяться в межах Донецької області. На території Запорізького Приазов'я довжина річки 18 км. Долина річки трапецієподібна, ширина до 3 км, глибина 40 м. Заплава річки слабковиражена. Русло помірно звивисте шириною до 5 м. Похил річки 5,4 м/км. Живлення переважно снігове і дощове. Стік зарегульований ставками [6, 190].

У перекладі з тюркського каратиш – «чорний камінь» [22].

Великий Утлюк – починається на схилах широкої балки Утлюцької на Дніпровсько-Молочанському вододільному плато. Довжина річки 83 км., площа водозбору 850 км<sup>2</sup>. Похил річки 1,6 м/км. Падіння річки 60 метрів. Русло річки у верхній течії виражене дуже слабо і часто буває сухим особливо в меженний період, коли річка ділиться на окремі плеса розділених сухоріччями. Річка Великий Утлюк має 13 приток у вигляді невеликих балок (загальна їх протяжність 11 км), по яких стікають талі води, а в меженний період в їх пригирлових частинах зберігаються конуси виносу з мочажинами. В середній і нижній течії річка Великої Утлюк має добре виражену долину з крутими правими схилами, пологими і низькими лівими. Іноді по лівому схилу долини помітно виділяються вузькі (до 0,1–0,2 км) тераси. Ширина долини коливається

від 100 м (у верхів'ї) до 3000 м (у пониззі у сіл Волочанськ і Давидівка). Внаслідок малого похилу, русло річки звивисте, течія повільна, а в нижній течії, розділене поперечними дамбами на ряд озер, і зовсім припиняється. При південно-східних вітрах вода з солоного Утлюцького лиману заповнює пригирлову частину річки і робить її непридатною для водопою і зрошування [7, 24–25; 6, 190–191].

Малий Утлюк — бере початок на південних схилах Дніпровсько-Молочанського вододільного плато. Починається недалеко від села Озерного. Тече в меридіональному напрямі, закінчуючись ланцюжком озер поблизу села Давидівки. В неї впадає 4 балки, загальною протяжністю до 7 км, з них найбільш крупна балка Добра, яка впадає в річку зліва [6, 191].

У верхів'ях річки води немає, а заплава розорана, що призвело до штучного зменшення площі водозбору. Довжина річки 67 км. Площа водозбору 560 км<sup>2</sup>. Похил річки 0,9 м/км. Падіння річки — 30 метрів. У низов'ях річки навесні і восени, а також після стійких південних вітрів заходить вода з Утлюцького лиману. Утворюються невеликі плесові озера, які влітку пересихають, їх береги покриваються сіллю аж до нового затоплення водою [7, 25].

Ташенак — протікає в західній частині Приазов'я. Її довжина 64 км, площа водозбору 1680 км<sup>2</sup>. Ташенак бере початок на південних схилах вододільного плато Дніпро-Молочна. Долина річки трапецієподібна, шириною до 2 км. Русло слабо-хвилясте, ширина його коливається в межах 5–10 метрів, похил річки до 1 м/км. Живлення дощове за рахунок талих весняних вод. Навесні спостерігається короткочасна повінь. У літню межень вона частково пересихає. Течія річки повільна [7, 25].

Долина Ташенака у верхів'ях неглибока і в рельєфі виражена нечітко. Після впадіння балки Опальна вона розширюється і набуває асиметричної будови. Ширина її досягає 200–300 метрів. Далі на південь русло річки стає звивистішим, течія в річці з'являється тільки навесні або після тривалих дощів. У села Радивонівка в пригирловій частині річка перегороджена греблею і нижче за греблю вона протікає в широкій заплаві. Ширина річки тут досягає до 20 м, а глибина 1,0–1,5 метра. Річка впадає в Молочний лиман Азовського моря [6, 191].

Джекельня — невелика на південний схід від Молочної річки. Довжина річки 30 км, площа водозбору 215 км<sup>2</sup>. Ширина долини 1 км, глибина до 10 м. Русло річки в нижній течії шириною до 2 м. Живиться в основному опадами. Влітку майже вся пересихає. Річка впадає в Молочний лиман Азовського моря [7, 26].

У перекладі з тюркського джекельня — «річка, на берегах якої багато гальки і щебеню» [22].

Домузла — бере початок на Причорноморській низовині на висотах не більше 50 м, тече з півночі на південь і впадає в Тубальський лиман Азовського моря. Довжина річки 28 км, площа басейну 568 км<sup>2</sup>. Долина річки трапецієвидна шириною 1,5–3,0 км. Глибина річки незначна (до 1 м). Похил річки 1,4 м/км. Живлення дощове і за рахунок талих весняних вод. Влітку у верхів'ях Домузла пересихає. Льодостав на річці короткочасний з середини грудня до кінця січня. Воду використовують в сільському господарстві [7, 26].

Річка Домузла приймає одну велику притоку — річку Акчокрак [6, 192].

Назва річки в перекладі з тюркської домузи – «дикий кабан», означає, що на берегах річки колись мешкали дикі кабани [22].

Акчокрак – права притока річки Домузла. Як і головна річка, починається на Причорноморській низовині. Довжина річки 25 км., площа водозбору 165 км<sup>2</sup>. Долина річки V-подібна, шириною до 2 км. Ширина русла в середньому 2 м, глибини від 0,3 до 0,9 метрів. Похил річки до 1,2 м/км. Живлення річки дощове і снігове. Характерні весняні паводки, влітку майже вся пересихає. Льодостав на річці короткочасний (грудень, січень) і нестійкий. Для річки Акчокрак характерна висока мінералізація води від 300–350 мг/л (у паводковий період до 2,5–3 мг/л). Воду річки часто використовують для зрошування [6, 192; 15, 29].

Корсак – бере початок на південному схилі відрогів Приазовського кристалічного масиву на північ від гори Могила Корсак. Починаючись маленьким струмочком в межах кристалічного масиву річка Корсак поступово набирає силу за рахунок води приток, русло її розширюється до 30 метрів, долина чітко виділяється серед рівнинного степу. При виході з кристалічного масиву долина Корсака розширюється до 1,5 км, русло в окремих місцях по ширині досягає до 20 метрів [7, 26–27].

У річку Корсак справа впадає основна її притока Юшанли. Зазвичай не доходячи 1-2 км до моря річка втрачається зовсім [6, 192].

Апанли – права притока річки Корсак. Бере початок в балці в межах Причорноморської низовини. Довжина річки 28 км, площа басейну 156 км<sup>2</sup>. Долина річки V-подібна, ширина до 2 км. Русло слабо-звивисте, ширина 0,5–2,0 м, глибина Апанли 0,4 м. Похил річки 1,6 м/км. Живлення дощове і снігове. У меженний період Апанли часто пересихає. Льодостав нестійкий. Мінералізація води від 300-400 мг/л (у паводковий період до 3–4 мг/л.). На річці побудована система ставків, воду яких використовують для зрошування [6, 192–193].

У перекладі з тюркської апанли – «місце, де багато дичини» [22].

Лозоватка – річка починається в степу на південних відрогів Приазовської височини і протікає по рівнині у вигляді невеликого струмка. Довжина річки 72 км. Долина трапецієподібна, шириною більше 2 км. Заплава шириною 200–300 м, в пониженні частково заболочена. Русло річки помірно-звивисте, в нижній течії розширюється до 20–25 м. Похил річки 1,7 м/км. Живлення снігове і підземне (на весну доводиться 75–80 % річкового стоку). Літом Лозоватка пересихає, льодостав на річці нестійкий і триває з грудня по лютий [7, 27].

Останнім часом із-за сухості клімату і нестачі атмосферних опадів влітку, Лозоватка втрачається серед пісків і озер узбережжя, не доходячи до моря. По дорозі до моря, річка приймає 7 безіменних приток, загальною протяжністю до 25 км [6, 193].

Слід зазначити, що водний режим річок Північно-Західного Приазов'я визначається як геолого-геоморфологічними умовами так і розподілом кількості атмосферних опадів і випаровування. Між річковим стоком і факторами, що його формують, виявлена прямий взаємозв'язок. Найбільші величини стоку характерні для тих ділянок річок, які знаходяться в межах Приазовської височини і де випадають найбільші річні суми опадів. Тут же найменш врегульований стік – часті коливання витрати і рівня річки. У верхів'ях річок Молочна, Обитічна і Берда чітко виділяються такі фази водного режиму як повінь і межень, особливо в багатоводні роки. Літньо-осінній період характеризується паводками



різних величин, а взимку спостерігається зниження рівня води. В нижніх течіях цих річок весняна повінь більш тривала, літньо-осіння межень більш тривала, а в зимовий період витрата і рівень води майже не відрізняється від весняного. Паводки найчастіше спостерігаються на початку літа. Максимальні витрати в період літніх паводків перевищують середньодобову витрату в 5-8 разів [5; 12, 96; 23].

Природні й антропогенні процеси, які відбуваються в басейнах річок, відбиваються на їхньому гідрологічному режимі, твердому і водному стоках, руслових процесах, ступені забруднення тощо. Проте на малих річках все це проявляється значно швидше і відчутніше, ніж на середніх, а тим паче – на великих. Зараз на малі річки припадає найбільше антропогенних навантажень, що є закономірним, економічно і соціально зумовленим історичним процесом. Проте на певному етапі розвитку ці навантаження необхідно регулювати, щоб уникнути негативних наслідків і зберегти малі річки від кількісного й якісного виснаження їхніх вод, замулення і зникнення [9; 10, 378; 16, 15].

Нещодавно основним джерелом забруднення малих річок були сільськогосподарські та комунальні стічні води, які скидалися в основному без очистки. Для зменшення забруднення річкових вод почали будувати відстійники і очисні споруди. Нині малі річки значно більше забруднюються водами, що стікають з басейнів і зливають у річки продукти ерозії, мінеральні добрива, отрутохімікати, біогенні та інші речовини [18, 222; 24, 111].

Інтенсивне використання малих річок зумовлює необхідність проведення різних природоохоронних та водоохоронних заходів. Передбачаються такі заходи у схемах комплексного використання і охорони водних ресурсів, складених майже для всіх областей України, а також для басейнів річок Північно-Західного Приазов'я. На реалізацію цих заходів витрачено значні кошти, що дало змогу дещо поліпшити і раціоналізувати природокористування в басейнах малих річок та оптимізувати використання їхніх водних ресурсів. Проте передбачені заходи щодо впорядкування малих річок значною мірою не реалізовані з ряду причин, особливо економічних [4, 58; 11, 253; 20, 119].

Для створення і підтримання сприятливого гідрологічного режиму, поліпшення санітарного стану річок, охорони їх від замулення і засмічення, руйнування навколоводних угруповань рослин і тварин уздовж річок встановлюються, згідно водного законодавства, водоохоронні зони [5; 9; 23].

До водоохоронних зон належать: береги, заплави, надзаплавні тераси, частини схилів долини та прилеглої місцевості, а також балкова мережа вище витоку річки. Зовнішні межі таких зон визначаються за спеціально розробленими проектами. Водоохоронна зона є природоохоронною територією регульованої господарської діяльності. Порядок визначення розмірів і меж водоохоронних зон та режим ведення господарської діяльності в них встановлюються Кабінетом Міністрів України [5, 23].

У межах водоохоронних зон по берегах річок виділяються земельні ділянки під прибережні захисні смуги завширшки: для малих річок і ставків площею менше ніж 3 га – 25 м; для середніх річок, водосховищ на них і ставків площею понад 3 га – 50 м; для великих річок і водосховищ на них та озер – 100 м. При крутизні схилів понад три градуси мінімальна ширина прибережної захисної смуги подвоюється. У межах

населених пунктів прибережна захисна смуга встановлюється з урахуванням місцевих умов [2].

Велике значення для підтримання водності малих річок, збереження їх чистоти має організація і проведення правильної ґрунтово-водоохоронної діяльності на водозборах. Вона передбачає: контурно-меліоративну організацію території, ґрунтозахисні зерно-трав'яні сівозміни, смугове розміщення культур чи буферні смуги з багаторічних трав на схилах, насадження стокорегулюючих лісових смуг, протиерозійні способи обробітку ґрунту, заліснення непридатних для сільськогосподарського використання крутих схилів, залуговування, заліснення чи влаштування протиерозійних гідротехнічних споруд у діючих ярах тощо [3, 45–46].

Одним із основних заходів забезпечення природоохоронного водного режиму та поліпшення якості води в малих річках має бути регулювання хімічного складу стічних вод. Перед скиданням таких вод у річки їхній хімічний склад слід доводити до нормативних значень [8, 26–31; 19, 82].

При плануванні будь-яких природоохоронних і водоохоронних заходів для малих річок необхідно враховувати різні характеристики ландшафтів водозаборів, таких як лісистість, заболоченість, розораність та інших, від яких значною мірою залежить гідрологічний режим і якість води малих річок. Усякі зміни в ландшафті на водозборах річок відразу відбиватимуться на формуванні стоку і гідрологічного режиму в цілому [5, 23].

Для збереження малих річок і їхньої водоносності:

– не слід змінювати рельєф у їхніх басейнах, поглиблювати та спрямляти русла, зменшувати лісистість та заболоченість (особливо у верхів'ях);

– не розорювати заплави і не вести на них будівництво; проводити роботи, які негативно впливають на формування стоку й якості води та гідрологічний режим малих річок у цілому;

– усі види робіт необхідно виконувати спочатку на водозборі, а потім – у руслах (розчистка, спрямлення, поглиблення та ін.).

Стік, сформований на відновленому басейні, сам зможе відродити русло і заплаву [9].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Атлас Запорізької області. Київ: ГУГК «Укргеодезкартографія». 1997. 48 с.
2. Водоохоронні і санітарні зони [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita-plaza.in.ua/publ/516-1-0-64647>.
3. Воровка В. П., Непша О. В. Еколого-ресурсний потенціал малих річок Запорізької області. *Географічна наука та освіта: екологічні та соціальні ризики. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. 17–18 жовтня 2005 року*. К.: Київський національний університет ім. Т. Шевченка, 2005. С. 45–46.
4. Воровка В. П., Марченко О. А., Непша О. В. Еколого-географічні проблеми використання та відтворення гідроресурсного потенціалу Запорізької області. *Регіональні проблеми України: географічний аналіз та пошук шляхів вирішення. Збірник наукових праць*. Херсон: П.П. Вишемирський, 2007. С. 58–63.
5. Вишневецький В. І. Річки і водойми України. Стан і використання: монографія. К.: Віпол, 2000. 376 с.
6. Даценко Л. М., Молодиченко В. В., Воровка В. П. Фізична географія Запорізької області: [хрестоматія]. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 200 с.

7. Даценко Л. М., Молодиченко В. В., Непша О. В. Північно-Західне Приазов'я: геологія, геоморфологія, геолого-геоморфологічні процеси, геоecологічний стан: [монографія]. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 308 с.

8. Донець І. А., Арсененко І. А., Іванюта Л. В., Хомотюк Д. М. Екологічні проблеми малих річок (на прикладі р. Молочної Запорізької області). *Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 16 травня 2016 р.* Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 26–31.

9. Зуб Л. М., Карпова Г. О. Малі річки України: характеристика, сучасний стан, шляхи збереження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uarivers.net/>.

10. Крапівко І. О., Непша О. В. Особливості водокористування в басейнах малих річок України. *Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конф. молодих учених (15–19 травня 2017 р.)*. Мелітополь. 2017. С. 378–380.

11. Мацюра М. В., Стецишин М. М., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Екологічні проблеми природного потенціалу гідроресурсів суходолу Запорізької області (на прикладі малих та середніх річок). *Розвиток географічної думки на півдні України: проблеми і пошуки: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 50-річчю Мелітопольського відділу Українського географічного товариства, (27–28 вересня 2006 року)*. Мелітополь: «Видавництво Мелітополь», 2006. С. 253–256.

12. Непша О. В. Гідрологічні особливості річок Північно-Західного Приазов'я. *Екологічний шлях у майбутнє: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (Умань, 29–30.03.12 р.)*. К.: Науковий світ, 2012. С. 95–96.

13. Непша А. В., Сапун Т. А., Герасимчук С. Н. Морфология речных долин и балок континентальной части участка Мариуполь-Бердянск как фактор геоморфогенеза. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький. 2019. Вып. 2 (46). Ч. 2. С. 99–104.

14. Непша А. В., Микула Д. В. Особенности гидрорежима наибольших притоков бассейна реки Молочной. *Історико-географічний дискурс проблем геосфери: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 16 травня 2016 р.: зб. наук. праць*. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 35–40.

15. Непша О. В., Дидичкін А. О. Гідрохімічний режим річок північно-західного Приазов'я. *Регіональні проблеми розвитку приморських територій: теорія і практика. Збірник наукових праць*. Мелітополь. 2014. С. 29–32.

16. Непша О. В., Децюра В. М. Охорона малих річок України від забруднення і виснаження їх водних ресурсів. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи»: зб. матеріалів XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 20 червня 2017 р.* Переяслав-Хмельницький. 2017. Вип. 12. С. 15–19.

17. Поліщук В. Н. Чи виживуть ріки Приазов'я. *Урядовий кур'єр*. Київ. 1993. № 61. С. 62.

18. Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Якість поверхневих та підземних вод Запорізької області та її вплив на здоров'я населення. *Збірник статей, тез і доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація*. Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2018. С. 202–209.

19. Придъма А. Є., Іванова В. М. Загальна екологічна ситуація в Запорізькій області. *Актуальні проблеми вітчизняної науки: матеріали наук. конф. студ-тів та молодих вчених (Мелітополь, 15 травня 2018 р.)*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 82–84.

20. Стецишин М. М., Зав'ялова Т. В., Непша О. В. Господарське використання та охорона річок Північно-Західного Приазов'я. *Інтеграція фундаментальних та прикладних досліджень в географічній, екологічній та хімічній освіті: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (12–13 листопада 2015 р., Умань)*. Умань: Видавець «Сочінський», 2015. С. 119–121.

21. Стецишин М. М., Гришко С. В. Сучасні кліматичні особливості Запорізької області. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія Географія і сучасність: зб. наук. пр. № 28. Т. 16*. К.: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2011. С. 82–86.

22. Фоменко В. Звідки ця назва. Дніпропетровськ: Промінь, 1969. 103 с.

23. Швєбс Г. І., Ігошин М. І. Каталог річок і водойм України: [Навчально-довідковий посібник]. Одеса: Астропринт, 2003. 392 с.

24. Шелудько О. М., Іванова В. М. Сучасна екологічна ситуація в Якимівському районі Запорізької області. *Актуальні проблеми вітчизняної науки: матеріали наук. конф. студ-тів та молодих вчених (Мелітополь, 15 травня 2018 р.)*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 111–113.

25. Prokhorova L. A., Grishko S. A., Nepsha O. V., Bilyk I. I. Modern natural conditions of the North-Western Pryazovia region as a coastal marine area of Southern Ukraine. *Science, research, development: monografia pokonferencyjna*. № 7. Warszawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2018. P. 25–27.

26. Vorovka V., Hryshko S. Determining the boundaries of the north-western Pryazovia region as a coastal zone for further studying and managing IT. *Czasopismo Geograficzne*. Vol. 86. P.1-2. Warszawa. 2017. P. 20–31.

## **ФАКТОРИ, ЯКІ ВИЗНАЧАЮТЬ СТАБІЛЬНІСТЬ АКУМУЛЯТИВНИХ ФОРМ БЕРЕГОВОЇ ЗОНИ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я**

Стабільність нинішніх кіс, пересипів та пляжів Північного Приазов'я, як і більш давніх акумуляцій, визначається рядом факторів, без врахування яких неможливе обґрунтування рекомендацій стосовно їхнього захисту. До основних факторів відносяться: геологічний (тектоніка, літологія), абразія кліфів і морського дна, еолові, гідрометеорологічний (напрямки та інтенсивність вітрової активності, течії, річковий стік, штормові нагони), екстатичний [18, 37].

Район досліджень охоплював північне узбережжя Азовського моря, яке за геоморфологічними, гідрологічними, седиментаційними даними поділяється на райони: Генічеський, Утлюцький, Обитічний, Бердянський, Білосарайський та Маріупольський. Останній розміщений в західній частині Таганрозької затоки (рис. 1).

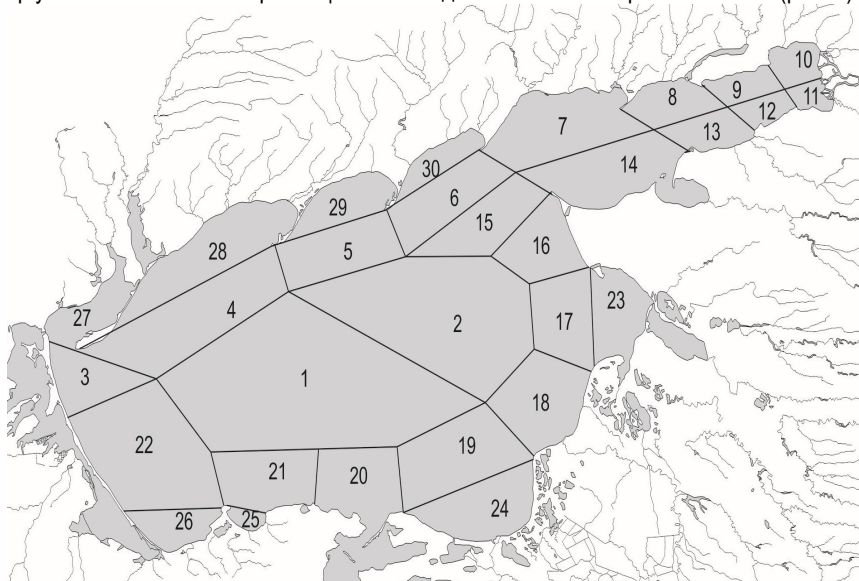


Рис. 1 Схема районів Азовського моря за [1].

Умовні позначки: Райони Північного Приазов'я: 3 – Генічеський; 27 – Утлюцький; 28 – Обитічний; 29 – Бердянський; 30 – Білосарайський. Таганрозька затока: 7 – Маріупольський.

### **1. Надходження теригенного пляжеутворювального матеріалу.**

Стабільність пляжів, кіс, а отже берегової лінії моря, залежить від ряду факторів, серед яких головними виступають: 1) надходження в берегову зону пляжеутворювального матеріалу (часток > 0,1 мм); 2) геологічна будова і неотектонічні рухи території; 3) положення рівня моря і, звичайно 4) гідродинамічний режим.

Надходження в берегову зону пляжеутворювального матеріалу відбувається за рахунок теригенного матеріалу, який поступає від твердого стоку річок, абразії берегів і морського дна при штормових нагонах. Достатня кількість пляжеутворювального матеріалу сприяє розширенню пляжної тераси та її стабілізації, а від'ємний баланс наносів спричиняє активний розмив як акумулятивних форм так і кліфів [18, 38].

Аналіз різних факторів, процесів по надходженню в Азовське море теригенного матеріалу (Азовське море) свідчить про неухильне скорочення об'ємів як від абразії, твердого стоку річок так і еолового випадання (рис. 2, табл. 1).

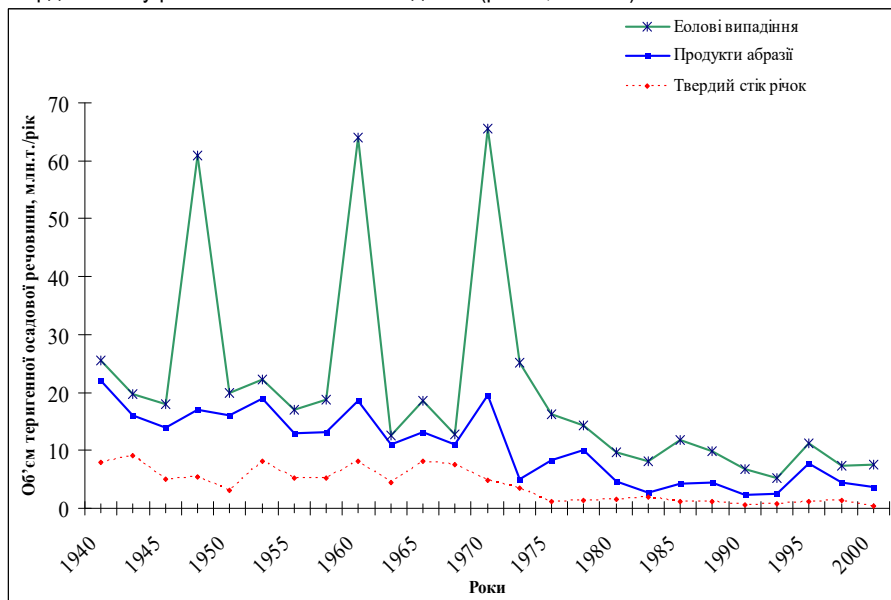


Рис. 2. Міжрічна мінливість надходження теригенного матеріалу до Азовського моря [1].

Таблиця 1

Надходження теригенного матеріалу до Азовського моря, млн.т./рік [1]

Роки	Твердий стік	Абразія кліфів	Еолові випадіння
1940–1952	7,66	9,85	8,95
1953–1972	5,71	7,14	10,16
1972–1986	1,28	4,72	5,77
1986–2000	1,33	5,8	3,5

Як бачимо із рис. 2, табл. 1. в останні десятиріччя абразія стає головним фактором надходження теригенного матеріалу в море. Разом з тим суттєво скорочується доля східних вітрів, які забезпечували еоловий перенос. Все це разом спричиняє спад інтенсивності седиментації в порівнянні з 1940–1972 рр., а відповідно спричиняє активізацію розмиву морського дна.

Основна частина теригенного матеріалу, яка поступає на формування акумулятивних форм рельєфу Північного Приазов'я (коси, пляжі, пересипи) поступає

за рахунок абразії кліфів і донної абразії [12; 21]. Абразії піддано 167 км берегу Північного Приазов'я, що дає в сумі близько 1,37 млн. тон/рік теригенного матеріалу. Інтенсивність абразії кліфів не однакова в різних ділянках. Максимальна вона на відкритих ділянках і мінімальна на захищених косами від східних вітрів (рис. 3). Крім цього, впливає на швидкість абразії склад порід кліфу і його висота [14, 79; 16, 397].

За морфологією берегової зони і її будовою в Північному Приазов'ї виділено (в межах України) такі райони [1]: Утлюцький, Обитічний, Бердянський, Білосарайський і Маріупольський. Як видно на приведеному рисунку (рис. 3) максимальні швидкості абразії (2,5 м/рік) встановлені в Обитічному районі, найбільш відкритому до нагонних вітрів. При цьому зазначимо, що максимальні швидкості абразії (3–4 м/рік) чергуються через 10–11 років, тобто припадають на періоди Сонячної активності. Між цими піками активності швидкості абразії зменшуються на різних ділянках від 0,5 до 1,5 м/рік [8, 242].

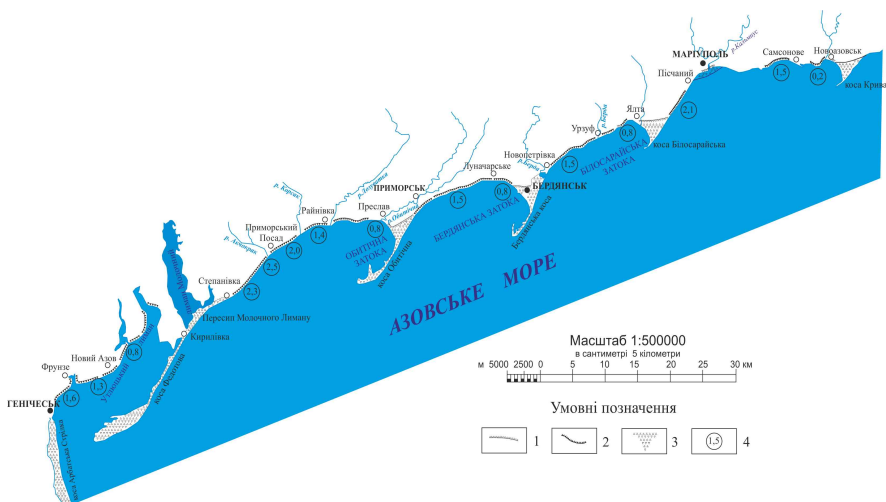


Рис. 3. Швидкість абразії берегів Північного Приазов'я (складено О. В. Непшою)  
Умовні позначення: 1 – відмерлий кліф; 2 – абразивно-обвальний берег; 3 – акумулятивний берег; 4 – швидкість абразії морського берегу в м/рік

### 1.1. Абразія кліфів.

Абразія кліфів Північного Приазов'я протікає різних ділянках від Генічеська до Білосарайської коси. Швидкість абразії і розвиток абразійно-зсувних процесів визначається в значній мірі суглинистим, глинистим складом кліфів [16, 397]. Під вплив абразії підпадає 167 км берегу, а саме Утлюцька (60 км), Обитічна (50 км), Бердянська (29 км) і Білосарайська (28 км) затоки. Східна частина району досліджень відноситься до північного берегу Таганрозької затоки, яка виділяється в Маріупольський район [3; 4].

Надходження матеріалу від абразії берегів Північного Приазов'я [1] становить 1370 тис. т./рік. Його розподіл по районах (табл. 2, рис. 4) слідує: Утлюцький – 370 тис.т./рік, Обитічний – 690 тис.т./рік, Бердянський – 150 тис.т./рік, Білосарайський – 160 тис.т./рік. Для Маріупольського району ми приймаємо величину в 660 тис.т./рік.

Таблиця 2

Надходження матеріалу в Азовське море від розмиву північних берегів [1]

Район	Довжина, км	Швидкість абразії до 1980 р., м/рік	Середньорічне надходження тис.т./рік
Утлюцький	60	0,6	370
Обитічний	50	1,0	690
Бердянський	29	0,4	150
Білосарайський	28	0,7	160

Враховуючи переважно суглинистий склад берегових обривів, теригенна складова від їх розмиву представлена переважно пелітовою і алевроитовою фракціями. Вміст же піщаної фракції суттєво змінюється від Білосарайського району до Утлюцького (рис. 5, табл. 3). Високий її вміст в Білосарайському і Бердянському районах пояснюється розмивом не тільки суглинистих, але й піщаних, піщано-глинистих відкладів еоплейстоцену [11, 123]. В Обитічному і Утлюцькому районах берега складені переважно лесовидними суглинками з похованими ґрунтами, які вміщують 8-12% піщаного матеріалу

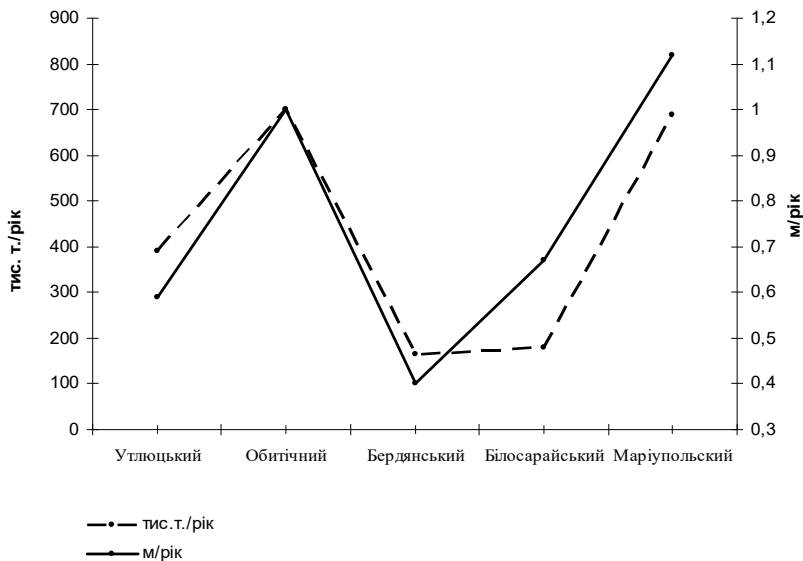


Рис. 4. Швидкість абразії (м/рік) та надходження матеріалу (тис.т./рік) в районах Північного Приазов'я [1]



В абсолютних цифрах надходження піщаного матеріалу складає від 30 до 60-70 тис. т./рік (Утлюцький р-н – 9% – 33 тис. т./рік; Обитічний р-н – 9,2% – 63,4 тис. т./рік; Бердянський – 27,6% – 41,4 тис. т./рік; Білосарайський р-н – 33,6% – 53,7 тис. т./рік). Максимальні обсяги його в Обитічному районі пояснюється великим об'ємом матеріалу абразії, при невеликому вмісту піщаної фракції (рис. 5, табл. 3). Для Маріупольського району вміст піщаної фракції складає 40,8%, а об'єм від 192 тис.т./рік [14, 80].

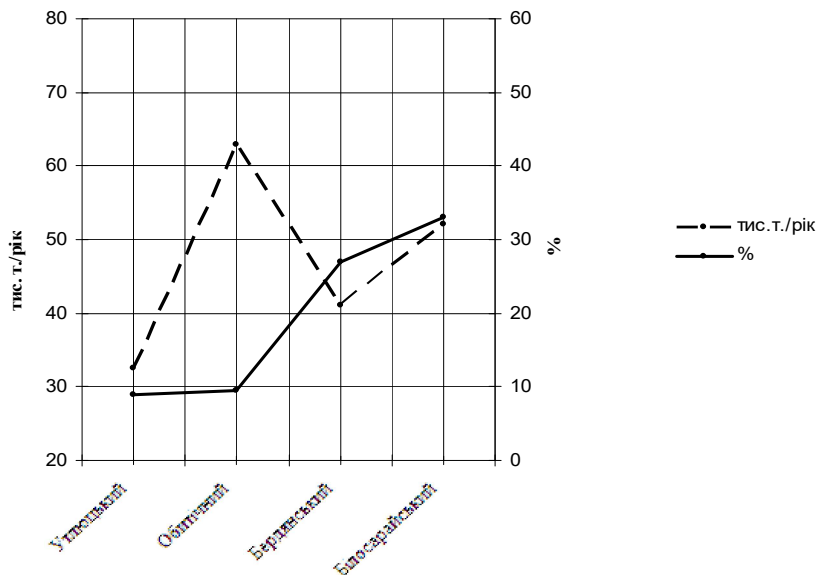


Рис. 5. Вміст піщаної фракції (% і тис.т./рік) в матеріалі від абразії берегів Північного Приазов'я [1]

Таблиця 3

Гранулометричний склад (в %) матеріалу від абразії кліфів північних берегів Азовського моря [1]

Назва району	Фракції, мм					
	0,5-0,25	0,25-0,1	0,1-0,05	0,05-0,01	0,01-0,005	<0,005
Утлюцький	4,5	4,5	10,3	26,9	26,9	26,9
Обитічний	4,6	4,6	6,7	28,0	28,0	28,0
Бердянський	13,8	13,8	7,0	21,8	21,8	21,8
Білосарайський	16,8	16,8	7,9	19,5	19,5	19,5

Як видно з рис. 5, вміст піщаної фракції збільшується в східному напрямку за рахунок розмиву піщаних, глинисто-піщаних відкладів давнього алювію та лиманно-морських відкладів. В Обитічному ж і Утлюцькому районах, як раніше зазначалось, розмиваються переважно суглинні породи.

Максимальний вміст піщаної фракції відмічається в породах кліфу північного берегу Таганрозької затоки, складені хапровськими пісками пліоцену. Однак, в силу

гідродинаміки в Таганрозькій затоці лише незначна частина піщаної фракції поступає у південно-західний вздовж береговий потік наносів.

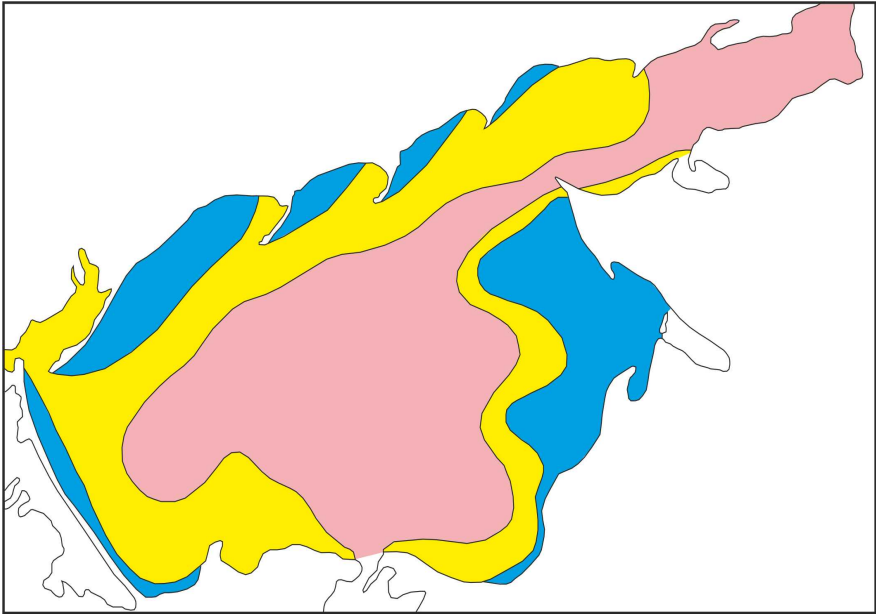
Надходження матеріалу в море від абразії берегів змінюється в залежності від штормової, вітрової активності, яка, в свою чергу, кореспондується із 10-11 річними циклами сонячної активності. Згідно досліджень В. А. Артюхіна [2, 67], В. А. Мамікіної [4, 33], Ю. П. Хрустальова [5, 42] за 1940–1952 рр. обсяги матеріалу від абразії берегів Азовського моря склали 9,85 млн. т./рік, за 1953–1972 рр. – 7,14 млн. т./рік, за 1972–1986 рр. – 4,72 млн. т./рік і за 1986–2000 рр. – 5,8 млн. т./рік. В такому ж співвідношенні коливалося надходження матеріалу і для районів Північного Приазов'я.

Згідно розрахунків по моделях [1] та натурних спостережень в XXI столітті величини абразії прогноуються або на рівні попередніх років (1970–1976 рр.), або з деяким зменшенням. В цьому висновку є один недолік. При розрахунках приймався нинішній літологічний склад берегів, тоді як з кожним роком берег стане вищим і відступаючи в сторону суші будуть розмивати давні піщані відклади, а отже збільшуватиметься об'єм матеріалу абразії.

## **1.2. Розмив морського дна.**

Розмив донних відкладів відмічається переважно до глибин 8-9 м на всьому протязі підводного схилу Північного Приазов'я (рис. 6).

Внаслідок хвилювання (різної інтенсивності) донні відклади замучуються і включаються в переміщення до берега і у вздовжбереговий потік наносів. Переміщується крупно-алевритовий і піщаний матеріал, пелітовий виноситься в море і осідає на глибинах поза зоною хвилювання. При штормовій погоді у вздовжбереговий потік наносів включається не тільки піщаний матеріал, а гравійний і галечниковий.



Умовні позначки: 1– зона стійкого розмиву; 2 – зона транзиту матеріалу і слабка акумуляція; 3 – область інтенсивної акумуляції

Рис. 6. Області акумуляції та розмиву в Азовському морі [5, 42]

При швидкості течії біля дна в 0,1-0,2 м/сек. переміщується черепашковий матеріал. Аналіз батиметричних карт та багаторічних спостережень показало, що донна абразія поставляє в берегову зону великий об'єм матеріалу. За останні півтора століття [1] він склав 11,1 млн. т. В ньому піщана фракція складає 9-10%, крупно-пилувата – 19%, пелітова – 71%.

Дослідження останнього десятиріччя [1] дозволили визначити в першому наближенні об'єм матеріалу, який поступає в берегову зону району дослідження від розмиву дна. Для Обитічної затоки (площа розмиву 2200 км<sup>2</sup>) при швидкості розмиву 2 мм/рік об'єм матеріалу складає (млн. т.) – 3,8; для Бердянської (площа розмиву 520 км<sup>2</sup>) при швидкості розмиву 2,1 мм/рік – 1,53; для Білосарайської (площа розмиву 200 км<sup>2</sup>) при швидкості розмиву 2,3 мм/рік – 0,62 млн. т. Невелика площа розмиву в Маріупольському районі (всього 100 км<sup>2</sup>), при швидкості розмиву 2 мм/рік в берегову зону поступає всього 0,28 млн. т. [1] (табл. 4).

Надходження матеріалу від розмиву дна [14]

Затока	Площа розмиву, км <sup>2</sup>	Середня швидкість розмиву мм/рік	Над-ходження матеріалу, тис./т	Фракції, тис./т		
				> 0,1 піщаниста	0,5-0,1 алевритова	< 0,05 пелітова
Білосарайська	200	2,3	620	30	140	450
Бердянська	520	2,1	1530	180	360	990
Обитічна	2200	2,0	3800	460	8700	2470
Західна частина північного берегу Таганрозької затоки	100	2,1	280	20	40	220

Таким чином, ми можемо брати в розрахунок об'єм у 5,9 млн. т. всього матеріалу і 690 тис. тон піщаної складової.

Звертає на себе увагу малий вміст піщаної фракції в Білосарайському та Маріупольському районах. Для першого пояснення заключається в тому, що Білосарайська затока розміщена в грабеноподібній западині, яка зазнала опускання в голоцені, про що свідчить велика (до 15 м) потужність голоценових мулів, в яких піщана фракція складає лише 5 %. Що ж стосується Маріупольського району, точніше західної частини Таганрозької затоки, то тут незначне надходження піщаного матеріалу в берегову зону пояснюється рядом факторів: захищеність від південних, південно-західних вітрів, транзит матеріалу (в тому числі твердого стоку) по затоці в західному, південно-західному напрямках.

В межах Утлюцької затоки, захищеної від штормових нагонів південних румбів косою Бірючий Острів та косою Федотова, обсяги матеріалу від розмиву донних відкладів не перевищуватиме 700 тис. т./рік, з яких на долю піщаної фракції припадає близько 40 тис. т./рік [14, 80].

Отже, аналізуючи величини абразії берегів і морського дна отримуємо однозначний висновок – надходження пляжеутворювального матеріалу (> 0,1 мм) від розмиву морського дна значно перевищує величину від абразії кліфів. Кількісні показники від абразії кліфів Північного Приазов'я складають 191 тис. т./рік, а об'єм піщаного матеріалу з кліфів Маріупольського району складає близько 190 тис. т./рік, що в сумі становить 380–382 тис. т./рік. Щоправда у вздовжбереговий потік, піщаний матеріал з кліфів Маріупольського району, очевидно складає не більше 80-90 тис. т./рік. Від розмиву морського дна в берегову зону поступає 700–720 тис. т./рік. [14, 81].

### 1.3. Твердий стік річок.

Для аналізу балансу наносів берегової зони Північного Приазов'я раніше мав значення твердий стік Дону та невеликих річок території (Молочна, Утлюк, Берда, Обитічна, Кальміус). На початку ХХ століття твердий стік малих річок Північного Приазов'я складав близько 1,1 млн. тон на рік. Однак, будівництво гребель, ставків, зрошення, утворення пересипу Молочного лиману призвело до практично нульового

варіанту твердого стоку цих річок в Азовське море. Єдиною артерією, яка постачає твердий стік в Таганрозьку затоку і далі вздовжбереговою течією є Дон. До будівництва Цимлянського водосховища твердий стік Дону становив 4,4 млн. тон/рік, після 1972 року (ввід в дію водосховища) – 1,02 млн. тон/рік, а з 1983 по 2004 роки всього 0,4 млн. тон/рік [1], що пояснюється будівництвом гідровузлів, ставків на притоках. Змінився і склад твердого стоку. Якщо до будівництва водосховища піщана фракція складала 12,2% (алевритова – 38%, пелітова – 84%), то після будівництва вміст піщаної фракції зменшився до 4%, а пелітової збільшився до 94%. При цьому зауважимо, що це стосується весняної повені. В межені винос піщаної фракції в море практично відсутній.

Піщана фракція, яка виноситься твердим стоком Дону, в кількісному відношенні становить близько 16 тис. тон/рік, тому не грає істотної ролі в утворенні кіс, пересипів і пляжів Північного Приазов'я. Загалом зменшився твердий стік у Азовське море в цілому, від 7,66 млн. тон/рік в 1940–1952 роках, до 1,28 млн. тон/рік в 1972–1986 роках до 1,33 млн. тон/рік в останні десятиріччя [19, 114].

Річний стік річок Північного Приазов'я (Кальміус, Берда, Обитічна, Молочна, Утлюк, Лозоватка, Корсак та ін.) до 50-х років ХХ століття становив 1,13 км<sup>3</sup>, а після будівництва ставків, зарегулювання стоку, від членування р. Молочної від моря пересипом він практично припинився. Тобто в море не поступає твердий стік від річок Північного Приазов'я [25, 330].

#### **1.4. Еоловий процес.**

Частіше всього він спостерігається весною та восени переважно за рахунок східних вітрів. Особливо значний перенос матеріалу відбувається під час пилових бур. Сильні пилові бурі повторюються кожні 10-11 років, середні 3-5 років. До 1978 року бурі були частими, а потім, разом із зменшенням активності східних вітрів, сильних бур, як в 1928, 1947, 1960, 1969 роках, вже не відмічалось. В час сильних бур випадає до 40 млн. тон твердих часток різного розміру. Після 1979 року відбулась лише одна середня буря в 1984 році, коли випало 11,1 млн. тон теригенного матеріалу. Як показує аналіз кількість еолового матеріалу зменшувалась до ХХІ сторіччя з 8,95 млн. тон в 1940-1952 рр. до 10-16 млн. тон в 1953-1972 рр., 5,77 млн. тон в 1972-1986 рр. і 3,5 млн. тон в 1986–2000 рр. Кількість еолового матеріалу зменшується і з північного сходу на південний захід (рис. 7, 8). Якщо в районі Утлюцької та Обитічної заток на 1 км<sup>2</sup> випадало 128-129 тон, то в районі Бердянської затоки – 232 тон, Білосарайської затоки – 277 т., а в Маріупольському районі понад 300 тон, при сумарних показниках: Утлюцький район – 100 тис. т./рік, Обитічний – 240 тис. т./рік, Бердянський – 170 тис. т./рік, Білосарайський – 150 тис. т./рік і Маріупольський 660 тис. т./рік (рис. 7) [19, 150].

Приблизно така ж закономірність зменшення еолового матеріалу встановлена по кількісній оцінці еолового матеріалу перенесеного бурями (1984) на льодову поверхню на льодову поверхню Утлюцької, Обитічної, Бердянської і Білосарайської заток (рис. 8).

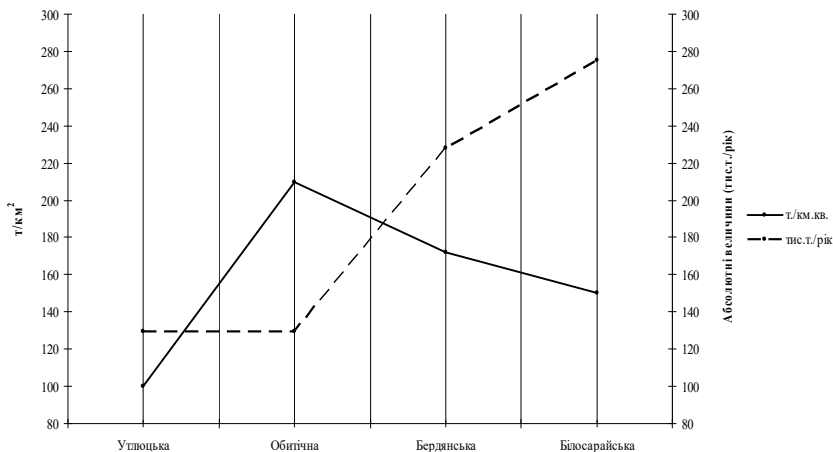


Рис. 7. Еоловий перенос матеріалу в Північному Приазов'ї [1]

В той же час зменшується кількість піщаних часток і в напрямі від берега на південь, в акваторію моря. На жаль, в межах досліджуваного району не було проведено таких досліджень, але опосередковано можна визначити по району Таганрога (табл. 5).

Якщо в межах пляжу вміст піщаної фракції перенесеної еоловим шляхом становив 50,57%, то на віддаленні в 200 м. від урізу моря вже 10,6%. Природно, що далі в море вміст піщаної фракції еолового матеріалу буде не меншим, як це видно по ст. Приморської, де в 300 м від урізу її вміст складає всього 4,8%.

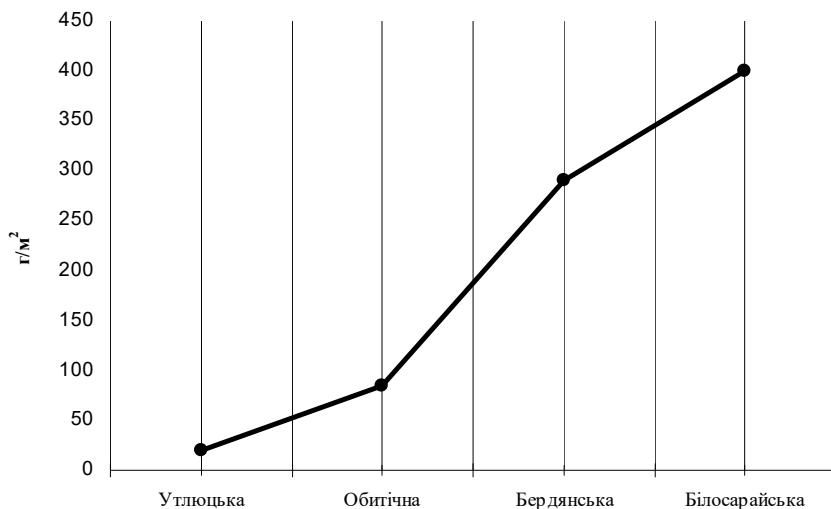


Рис. 8. Кількість еолового матеріалу осаджуваного в акваторіях заток північного берега Азовського моря [19,с.151]

Таблиця 5

Гранулометричний склад еолового компоненту в осадовому матеріалі [23]

Місце відбору, проб	Вміст, % по фракціям, мм						
	>0,25	0,1-0,25	0,05-0,1	0,01-0,05	0,005-0,01	0,001-0,005	<0,001
ст. Приморська							
пляж	52,46	32,43	3,12	2,38	2,75	0,74	6,12
в 70 м від урізу	1,84	4,86	4,97	26,35	15,31	19,05	27,62
в 300 м від урізу	-	2,42	2,42	13,71	37,90	38,71	4,84
м. Таганрог							
пляж	3,62	41,35	5,60	5,23	9,24	17,36	17,60
в 200 м від урізу	1,50	6,37	2,80	4,76	21,84	24,18	38,55

З огляду на зазначене можна опосередковано оцінити величину пляжеутворювального матеріалу, який поступає в берегову зону районів Північного Приазов'я. Кількість еолового матеріалу збільшується від Утлюцького і Обитічного районів до Білосарайського в 2,2 рази. Тобто ми можемо в першому наближенні визначити величину піщаного матеріалу, який поступає в берегову зону внаслідок піщаних бур: Утлюцького району – 25 тис. т/рік, Обитічного – 60 тис. т/рік, Бердянського – 80 тис. т/рік, Білосарайського – 70 тис. т/рік і Маріупольського – більше 100 тис. т/рік. Однак, це при умові вітрової активності, яка була до 1986–1987 років [19, 151].

Таким чином, у берегову зону Північного Приазов'я еоловим шляхом поступає пляжеутворювального матеріалу при середніх бурях 235 тис. т/рік та близько 100 тис. т/рік для Маріупольського району.

Отже, в Північне Приазов'я поступає теригенного матеріалу: від абразії кліфів – 380-385 тис. т/рік, від розмиву дна – 700-720 тис. т/рік, твердий стік Дону 16 тис. т/рік, еоловим переносом 235-330 тис. т/рік [1].

## 2. Надходження біогенного матеріалу в берегову зону.

Як уже відмічалось, в складі акумулятивних тіл Північного Приазов'я (коси, пересипи, пляжі) біогенний матеріал має значні об'єми. Високий вміст біогенного матеріалу в косах Приазов'я є однією із складових їх стійкості до розмиву. Кількість же цього матеріалу залежить від щорічного росту маси бентосних моллюсків (*Cardium*, *Cerithium*), на який впливає наявність зимових заморів, замулювання і захоронення під надвисокими об'ємами пелітового матеріалу (внаслідок абразії глинистих кліфів і пилових бур), забруднення морської води, тривалості штормового хвилювання і звичайно людська діяльність в береговій зоні. Як приклад можна навести особливо несприятливі для бентосу умови в 1960–1969 рр., пов'язані із сильними пиловими бурями та заморами. В декілька разів знизилась продуктивність *Cardium Edule* (основний постачальник мушель і детриту в берегову зону). При покращанні умов через 10 років продуктивність бентосу зросла в 3 рази. До подібних сценаріїв можна

віднести періоди підвищення сонячної активності, коли частими є сильні штормові нагони і в берегову зону (в деякі роки) попадає близько 2 млн. тон пелітового матеріалу від абразії кліфів. Зрозуміло, що цей матеріал не приймає участь в стабілізації пляжів, а прикриває шаром в 10-20 сантиметровим проверстком біоценозу бентосних молюсків. Як правило, тоді більшість молюсків гине [20, 48].

За даними розрахунків [6, 73] виходить, що за 2000 років на формування кіс поступило 4-5 млн. тон матеріалу > 0,1 мм/рік, з яких 2,7-3,3 млн. тон біогенного (мушлі, детриту) і 1,3-1,7 млн. тон теригенного, тобто біогенного практично в двічі більше. Якщо ж взяти до уваги постійне скорочення теригенного матеріалу через зменшення твердого стоку, то стане очевидним, що на сьогодні одним з основних факторів умовної стабілізації кіс, пересипів, пляжів є надходження біогенного матеріалу. Особливо це стосується кіс «азовського» типу, оскільки в косах Таганрозької затоки переважає теригенний матеріал (60-70%). В південно-західному напрямі частка теригенного матеріалу поступово зменшується, а біогенного збільшується. Вже в Білосарайській косі біогенного матеріалу стільки ж як і теригенного, в Бердянській вже переважає біогенний матеріал (60%) [9, 40]. Ще більша частка біогенного матеріалу в косі Обитічній – 65-70% і косі Федотова – 75-80% [10, 24]. Максимальний же вміст біогенного матеріалу в акумулятивному тілі коси Бірючий Острів – 85-90%, а в його дистальній частині і 95% [13, 45]. Ця частина коси примикає до глибин в 6-7 м, тобто району розвитку молюсків, звідси вони при сильному хвилюванні попадають безпосередньо на пляж. Така картина характерна і для дистальних частин інших кіс цим і пояснюється відносна стабільність. На глибинах менше 5 метрів присутні лише уламки мушель і детритів пісок. Відомо [6], що близько 30% мушель молюсків та їх уламків поступає на коси, 30% розчиняється і 40% захороняється в донних осадах. Погіршення умов існування молюсків в останньому столітті призвело до суттєвого зменшення продуктивності молюсків. Зменшення ж річкового стоку призвело до прогресуючого осолонення Азовського моря, що вплинуло на розвиток популяцій *Cardium Edule*, основного постачальника мушель в берегову зону. Поступово його ніші будуть займати більші за розміром і вагою *Mytilus*, *Ostrea*, не такі масові, а для винесення в берегову зону потрібні більш потужні хвилювання.

Наявні матеріали свідчать про поступове зменшення значення  $\text{CaCO}_3$ , в Азовському морі з початку ХХ століття від 19,9 млн. тон. до 10,5 млн. тон в 1980 р. і 9 млн. тон. в 2000 р. Таке зменшення кількості черепашкового матеріалу безпосередньо впливає на баланс пляжеутворювального матеріалу в береговій зоні і створює певний дефіцит наносів і як наслідок розмив кіс, пересипів, пляжів [1].

Аналізуючи сьгоднішні об'єми надходження біогенного матеріалу на коси, пересипи, пляжі, його співвідношення з об'ємом матеріалу від абразії, незаперечним є висновок про домінуючу роль біогенного чинника в їх стабілізації. Тим більше з огляду на дані [24] прогнозу зміни клімату, зарегулювання стоку, що призвело до зменшення з 1940 по 2000 роки надходження теригенного матеріалу скоротилось в 2,5 рази.

На підводному схилі цілі мушлі і їх детрит поширені нерівномірно. Виділяється три зони:



I зона – зона переважного поширення детриту і піску – до 5,7 м глибини (в одних ділянках 5-6, інших 6-7 м).

II зона – зона переважно цілих черепашок – від 5-6 до 10-11 м.

III зона – зона ритмічного чергування проверстків мулу і мушлі – глибше 10-11 м.

Тому коси, дистальної частини яких висунуті на глибини 7-8 м отримують матеріал з цілих черепашок прямо з дна. Цим і пояснюється відносна стабільність коси Бирючий Острів, в зону пляжу якого поступають великі маси черепашок [22, 77].

Згідно даних [6] кількість біогенного матеріалу в Азовському морі становить – 2,7 млрд. м<sup>3</sup>, що майже в два рази (1,4 млрд. м<sup>3</sup>) перевищує кількість теригенного матеріалу. Річний привніс бентосної мушлі з дна моря складає біля 19,2 млн. тон.

Об'єм черепашки та їх детриту, які поступають із зони розвитку молюсків ми опосередковано визначаємо наступним чином. Площа Азовського моря 39 тис. км<sup>2</sup>, а площа районів Північного Приазов'я близько 3,6 тис. км<sup>2</sup>, що становить 10,8-11,0% площі моря. 10% від 19,2 млн. т річного об'єму черепашкового матеріалу становить 1920 тис. т/рік. Як раніше зазначалось [6], 30% цього матеріалу розчиняється, 40% переходить в осадок і 30% поступає на формування кіс, пересипів, пляжів. Таким чином в коси, пересипи, пляжі Північного Приазов'я поступає 576 тис. т/рік, а при 11%-532 тис. т/рік.

Надходження черепашкового матеріалу в коси Північного Приазов'я, як і його продукція в різних районах неоднакова. Ми вже зазначали, що доля в Білосарайській та Бердянській косах становить 50-60%, Обитічної – 80-90%, коси Бирючий Острів – 90-95%, тому можемо опосередковано визначити надходження біогенного матеріалу в пляжеві зону (підводного і надводного пляжу). Максимальне надходження на косі Бирючий Острів (90-95%) пояснюється розташуванням його основи на глибинах 8-9 м, де спостерігається максимальна щільність молюсків на квадратний метр і час штормових наносів вони безпосередньо потрапляють в берегову зону. Саме тому пляжі коси Бирючий Острів містять максимальну кількість цілих черепашок, на відміну від коси Федотова і тим більше Бердянської і Білосарайської [13, 49]. Наявність мушель карангатських молюсків на пляжах коси Бирючий Острів свідчить про те, що в недалеку минулому інтенсивному розмиву піддавались карангатські відклади.

Таким чином, можемо з долею ймовірності стверджувати: на пляжі Північного Приазов'я поступає близько 500-600 тис. т/рік черепашкового матеріалу, що обумовлює стабілізацію деяких ділянок берегу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азовское море в конце XX – начале XXI веков: геоморфология, осадконакопление, пелагические сообщества. Т. X. / Отв. ред. Г. Г. Матишов. Апатиты: Изд-во КНЦ РАН, 2008. 295 с.

2. Артохин Ю. В., Мамыкина В. А. Межгодовая изменчивость поступления абразивного материала в береговую зону Азовского моря и его роль в прибрежном осадконакоплении. *Береговая зона моря*. М.: Наука, 1981. С. 67–72.

3. Даценко Л. М., Молодиченко В. В., Непша О. В. Північно-Західне Приазов'я: геологія, геоморфологія, геолого-геоморфологічні процеси, геоекологічний стан: [монографія]. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 308 с.

4. Даценко Л. М., Молодиченко В. В., Воровка В. П. Фізична географія Запорізької області. [Хрестоматія]. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 200 с.
5. Мамыкина В. А. Типы берегов северо-восточной части Азовского моря и особенности их динамики. *Морские берега. Тр. Океанографической комиссии*. 1961. Т. VIII. С. 33–44.
6. Мамыкина В. А., Хрусталеv Ю. В. Процессы абразии и аккумуляции в современном осадконакоплении на примере Азовского моря. *Океанология*. 1966. Т. 6. Вып. 3. С. 42–43.
7. Мамыкина В. А., Хрусталеv Ю. П. Современное состояние и перспективы развития аккумулятивных форм в Азовском море. *Береговая зона моря*. М.: Наука, 1981. С. 73–78.
8. Непша О. В. Динаміка північного берега Азовського моря. *Фізична географія і геоморфологія*. К.: ВГЛ «Обрії», 2010. Вип. 3 (60). С. 242–245.
9. Непша О. В. Загальні відомості про рельєф та відклади Бердянської і Білосарайської кіс Азовського моря. *Географія, геоecологія, геологія: досвід наукових досліджень: Матеріали VII Міжнародної наукової конференції, аспірантів і молодих вчених*. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2010. Вип. 7. С. 40.
10. Непша О. В. Голоценові відклади Бердянської та Обитічної кіс (Північне узбережжя Азовського моря). *Сучасні проблеми геологічних наук: Матеріали III Всеукраїнської конференції-школи*. К.: КНУ ім. Т. Г. Шевченко, 2011. С. 24–25.
11. Непша О. В. Кіммерійські відклади Білосарайської коси (північне узбережжя Азовського моря). *Збірник праць Інституту геол. наук НАН України*. 2011. Вип. 4. С. 123–126.
12. Непша О. В. Сучасні та реліктові акумулятивні форми рельєфу в береговій зоні Північного Приазов'я. *Геологічний журнал*. 2012. № 1. С. 74–77.
13. Непша О. В. Про будову кіс Північного Приазов'я. *Геологічний журнал*. 2013. № 3. С. 44–50.
14. Непша О. В. Абразія кліфів як фактор стабільності кіс і пляжів Північного Приазов'я. *Проблеми теоретичної і прикладної мінералогії, геології, металогенії гірничодобувних регіонів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Кривий Ріг, 24-26 листопада 2016 р.* Кривий Ріг: Видавничий центр Криворізького національного університету, 2016. С. 79–83.
15. Непша О. В. Вплив еолового фактору на надходження теригенного матеріалу з території Північного Приазов'я до акваторії Азовського моря. *Сучасна геологічна наука і практика в дослідженнях студентів і молодих фахівців. Матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. (22-24 березня 2017 р. м. Кривий Ріг)*. Кривий Ріг: Видавничий центр Криворізького національного університету, 2017. С. 149–152.
16. Непша О. В. Фактори, що обумовлюють сучасні процеси абразії північного берегу Азовського моря. *Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конференції молодих учених (15-19 травня 2017 р.)*. Мелітополь. 2017. С. 397–401.
17. Непша О. В. Надходження теригенного матеріалу внаслідок абразії кліфів та морського дна як фактор стабільності акумулятивних утворень Північного Приазов'я.

*Геолого-мінералогічний вісник Криворізького національного університету*. Кривий Ріг: Вид-во Криворізького національного університету, 2017. № 1. С. 32–41.

18. Непша О. В. Надходження теригенного матеріалу як фактор стабільності акумулятивних форм Північного Приазов'я. *Соціум і науки про Землю: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 21-23 вересня 2017 року, м. Запоріжжя*. 3.: Вид-во ЗНУ, 2017. С. 37–38.

19. Непша О. В., Герасимчук С. М. Мінливість надходження теригенного матеріалу до північного узбережжя Азовського моря від твердого стоку рік. *Сучасна геологічна наука і практика в дослідженнях студентів і молодих фахівців. Матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кривий Ріг: Видавничий центр Криворізького національного університету, 2018. С. 114–117.

20. Непша О. В. Надходження біогенного матеріалу в берегову зону Азовського моря як фактор стабільності акумулятивних форм Північного Приазов'я. *Геологія нафти і газу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і аспірантів (м. Харків, 19-20 квітня 2018 р.)*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. С. 48–52.

21. Прохорова Л. А., Непша А. В., Завьялова Т. В., Сапун Т. А. Особенности геолого-геоморфологического строения кос и пересыпей северного побережья Азовского моря. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Географічні науки*. Херсон: ХДУ, 2018. № 9. С. 169–185.

22. Прохорова Л. А., Герасимчук С. Н. Особенности геолого-геоморфологического строения косы Федотовой и Пересыпи Молочного лимана северного побережья Азовского моря. *Materiály XIV Mezinárodní vědecko-praktická konference «Moderní vymoženosti vědy – 2018»*. 2018. № 9. С. 76–79.

23. Хрусталеv Ю. П., Грудинова Л. Я., Серова В. В., Жмурко В. Я. Роль золотого материала в морском седиментогенезе аридной зоны (на примере Азовского моря). *Литология и полезные ископаемые*. 1988. № 2. С. 55–64.

24. Хрусталеv Ю. П. Закономерности осадконакопления во внутриконтинентальных морях аридной зоны / Отв. ред. А. П. Лисицын; АН СССР, Геогр. о-во. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1989. 260 с.

25. Черченко Х. В., Демченко Н. А. Сучасні особливості гідрологічного режиму та показників якості води річок північно-західного Приазов'я. *Заповідна справа у Степовій зоні України (до 90-річчя від створення Надморських заповідників). Праці Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. Урзуф, 14-15 березня 2017 року)*. Серія: «Conservation Biology in Ukraine». Вип. 2, Т. 2. Київ. 2017. С. 329–333.

## **СТРАТЕГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ) В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ**

На сучасному етапі розвитку міжнародних економічних відносин глобалізаційні процеси охопили усі сфери світового господарства, в тому числі й світовий ринок туристичних послуг. Сучасною тенденцією в економіці фактично усіх країн світу є зростання частки туристичних послуг, як у структурі валового внутрішнього продукту, так і в структурі споживання.

Особливо бурхливо туризм почав розвиватись після проведення у жовтні 1998 року у Ванкувері (Канада) Першої всесвітньої конференції «Туризм як впливова сила збереження миру» за участю делегацій із 65 країн світу, де вперше пролунав заклик до пропаганди і поширення мирного туризму як гаранта миру і безпеки, що впливає на різні сфери життя суспільства. Відтоді міжнародний туризм сприймається як чинник економічного, культурного розвитку держав, захисту навколишнього середовища та історико-культурної спадщини, міжнародного взаєморозуміння, миру [12].

Туризм став однією із головних платформ для зміцнення контактів і встановлення добросусідських відносин, саме він сприяє зміцненню авторитету держави чи окремого регіону на вітчизняній та міжнародній арені, формує імідж території, сприяє залученню інвестицій та розвиває інфраструктуру тощо.

Питанню розвитку міжнародного туризму присвячена ціла низка наукових праць зарубіжних та вітчизняних учених. Серед них варто згадати напрацювання А. Александрової, А. Кузишина, М. Долішнього, В. Євдокименка, В. Квартальнова, В. Кравціва, В. Мацолі, В. Федорченко, О. Бейдика, С. Кузика, О. Стафійчука, М. Мальської, Н. Крачила, В. Кифяка та інших. Регіональні проблеми розвитку туризму Карпатського регіону висвітлені у працях І. Антоненко, Н. Габчак, В. Кифяк, В. Гоблик тощо.

Однак, розвиток туризму, особливо в контексті міжнародного масштабу, настільки динамічний процес, що виникає необхідність прослідкувати сучасної тенденції його прояву в регіональному аспекті.

Починаючи з 1960-х років, відмічається безперервне зростання кількості міжнародних туристичних прибуттів (у середньому на 4 % щороку). За даними ЮНВТО 2017 рік став рекордним для міжнародного туризму. Світові туристичні дестинації прийняли 1323 млн. туристів, що на 84 млн. більше, аніж у 2016 році. За оцінками фахівців до 2030 року число туристичних прибуттів й надалі зросте до 1950 млн. осіб [4-5].

За даними ЮНВТО рейтинг країн світу за кількістю туристичних прибуттів виглядає наступним чином [11; 14]:

Таблиця 1

## Рейтинг країн світу за в'їздом туристів (за даними ЮНВТО)

Місце у рейтингу	Країна світу	Місце у рейтингу	Країна світу
<b>2013</b>		<b>2017</b>	
1	Франція	1	Франція
2	США	2	Іспанія
3	Китай	3	США
4	Іспанія	4	Китай
5	Італія	5	Італія
6	Туреччина	6	Великобританія
7	Німеччина	7	Німеччина
8	Великобританія	8	Мексика
9	Росія	9	Тайланд
10	Малайзія	10	Туреччина
11	Австрія	11	Австрія
12	Гонконг	12	Малайзія
13	Мексика	13	Гонконг
<b>14</b>	<b>Україна</b>	14	Греція
15	Таїланд	15	Росія
		...	
		<b>28</b>	<b>Україна</b>

До 2013 року в Україні фіксували щорічний приріст туристичних прибуттів. Так, за прогнозами ЮНВТО Україна до 2020 року повинна була б увійти в ТОП-20 країн найбільш популярних серед туристів. Однак, військово-політична обстановка, яка склалась на сучасному етапі, відкинула її далеко під третій десяток туристично привабливих напрямів.

Намітилась також стала світова тенденція зростання прибутків від туризму. Так, США у 2017 році заробили на туристах 210,7 млрд. дол. США, Іспанія – 68 млрд. дол. США, а Франція – 60,7 млрд. дол. США. Також у топ-10 потрапили Таїланд, Великобританія, Італія, Австралія, Німеччина, Макао (Китай) і Японія.

У Центральній та Східній Європі ріст прибутків від міжнародного туризму в 2017 році зафіксовано на рівні 4 % порівняно з минулим роком. Чимало туристичних дестинацій показали позитивну динаміку даного показника, зокрема, Грузія (+19 %), Словаччина (+17 %), Болгарія (+16 %), Румунія та Литва (+11 %), Угорщина (+7 %), Чехія та Польща (+4 %). Зростання прибутків від міжнародного туризму в Україні відмічається на рівні 7 %.

У рейтингу туристичної конкурентоспроможності країн світу Україна посідає досить невисоке місце. Так, у 2007 р. вона займала 78 місце (з індексом 3,89 із 7 можливих), у 2008–2009 рр. – 77 (з індексом 3,76 і 3,84 відповідно), у 2011 р. – 85 (з індексом 3,83), у

2013 р. – 76 (з індексом 3,98) [9]. У рейтингу 2015 р. наша держава представлена не була, оскільки відповідні дослідження не проводились. Але за неофіційними даними у порівнянні з дослідженням у 2013 році було втрачено 12 позицій (76-е місце зі 140 країн світу). У 2017 році наша держава за індексом конкурентоспроможності у сфері подорожей та туризму отримала оцінку в 3,5 бали з семи можливих і опинилась на 88-ому місці [6].

Якщо порівнювати позиції України із європейськими країнами, то наша держава знаходиться позаду всіх країн ЄС і випереджає тільки Македонію, Сербію, Албанію, Боснію і Герцеговину та Молдову. Розвиток туристичної сфери в Україні сьогодні значно поступається найближчим країнам-сусідам з Євросоюзу – Польщі, Угорщині, Чехії. Європейськими і світовими лідерами в секторі подорожей і туризму останніх років є Іспанія, Франція та Німеччина.

Дані рейтингів економічного розвитку туристичної сфери, які складаються Світовою Радою подорожей та туризму, свідчать, що прямий внесок сфери туризму у ВВП, зайнятість і капітальні інвестиції нашої країни нижче середніх європейських показників. Так, у 2017 році за прямим внеском у ВВП Україна займала 173 місце з часткою 1,5 % при середньому показникові в Європі – 2,5 %, за прямим внеском у зайнятість – 171 місце з часткою 1,4 % при середньому показникові в Європі – 1,8 %, а за внеском капітальних інвестицій – 175 місце з часткою 1,9 % при середньому показнику в Європі – 4,4 %.

Внесок туристичної індустрії у ВВП України станом на 2017 рік експертами оцінюється у 39,6 млрд. грн. або ж 1,46 млн. дол. США. За прогнозами цей показник надалі буде зростати в середньому на 2,8 % щороку до 2028 року включно і досягне позначки у 56,0 млрд. грн. [13].

В українській сфері туризму зайнято 228 тис. осіб (станом на 2017 рік). За даним показником Україна займає 56 місце у світі. За прогнозами частка зайнятих повинна зрости впродовж наступних десяти років до 278 тис. осіб (1,6 % від загального числа зайнятих). Для порівняння, у Польщі туристична сфера оцінена у майже 8 млн. дол. США або 1,7 % ВВП, зайнятість – 275,4 тис. осіб або 1,7 %; у Туреччині – 35,9 млн. дол. США або 5 % ВВП, зайнятість – майже 600 тис. осіб або 2,3 % від кількості зайнятого населення [9].

Інвестиції у сфері туризму в Україні станом на 2017 рік оцінено у 7,9 млрд. грн. (291 млн. дол. США), що становить 1,9 % від загальних інвестицій і дає можливість Україні займати 175-е місце у світі [13].

Український ринок міжнародного туризму є досить динамічним. Сьогодні нашу державу можна віднести до країн із середнім рівнем розвитку туристичного продукту, у якій в достатній мірі не використовуються сприятливі передумови для належного розвитку в'їзного туризму. Конкурентні переваги Україні, в першу чергу, забезпечує її вигідне геополітичне положення, природно-рекреаційний потенціал та багата історико-культурна спадщина.

За даними ЮНВТО левову частку прибутків від туризму в Україні дає внутрішній туризм (рис. 1). Внутрішні туристичні витрати формують 66,5 % частки надходжень у ВВП (станом на 2017 рік). У 2018 році цей показник зріс на 6,3 % і складав 92,2 млрд. грн. Прогнозується подальше зростання даного показника в середньому на 2,2 %

щороку. Натомість частки прибутків від іноземних туристів зросла у 2018 році на 9,8 % у порівнянні з 2017 роком до 48 млрд. грн. Подальше зростання туристичних прибутків від іноземних відвідувачів очікується на рівні 74,7 млрд. грн. (+4,%) [11; 13].

Головною статтею надходжень від туризму в Україні являється рекреація та відпочинок. Частка ділового туризму в 2017 році була незначною і становила трохи більше 10 % (рис. 1). Однак, вже у наступному 2018 році його частка зросла на 10,4 % і становила 15,3 млрд. грн. проти +7 % прибутків від рекреації та відпочинку.

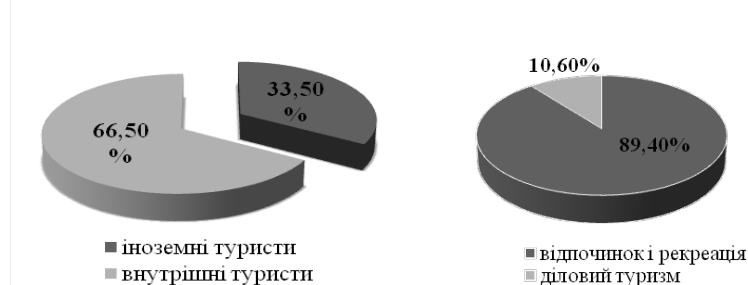


Рис. 1. Частка прибутків від туризму у ВВП України

Зведені показники, що демонструють сучасні тенденції розвитку туристичної індустрії в Україні, представлені у таблиці 2.

Сьогодні в Україні кожен регіон має свої унікальні та цікаві, як для внутрішніх, так і для іноземних туристів локації і туристичні атракції. Однак, реальні показники туристичної відвідуваності, обсяг туристичних зборів, витрати на розвиток інфраструктури та промоцію дозволяють виділити регіони-лідери за туристичною привабливістю [7].

За даними експертів Асоціації індустрії гостинності України до Топ-5 «туристичних» областей відносяться: Львівська, Одеська, Закарпатська, Івано-Франківська, Херсонська області.

Львівська область спеціалізується на замковому, пізнавальному, екологічному та гастрономічному туризмі. Вона є одним із лідерів за динамікою розвитку туристичної інфраструктури. Бюджетні надходження від туризму за останній рік в області зросли на 22 %. Туристичний збір за 2018 рік склав 13,4 млн. грн. [10].

Таблиця 2

**Показники розвитку туристичної індустрії України [13]**

Показники	2017	2017, %	2018	2018,*	Ріст з урахуванням інфляції, %
Прямі надходження у ВВП,	1467,4	1,5	2072,9	1,7	2,7
Загальні надходження у ВВП, тис. дол.	5452,2	5,7	7841,4	6,6	3,0

Прямий вплив на зайнятість населення, тис. ос.	228,0	1,4	278,0	1,6	1,4
Загальний вплив на зайнятість населення, тис. ос.	856,0	5,1	1056,0	6,0	1,5
Витрати іноземних туристів, тис. дол. США	1618,0	3,3	2765,0	5,1	4,5
Витрати внутрішніх туристів, тис. дол. США	3211,6	3,4	4259,1	3,6	2,2
Частка рекреації та туризму, тис. дол. США	4315,5	1,3	6125,7	1,5	2,9
Частка ділового туризму, тис. дол. США	514,1	0,2	898,5	0,2	4,7
Капітальні інвестиції, млн. дол. США	291,0	1,9	510,4	2,6	5,0

\* за прогнозами ЮНВТО

Одеська область – лідер пляжного туризму. Популярними серед туристів є райони Аркадія та Великий Фонтан, а також найвідоміші приморські курорти Затока і Кароліно-Бугаз. Влітку 2018 року саме Затока та Одеса опинилися у першій трійці популярності за кількістю запитів у Google щодо відпочинку на морі. Крім пляжів, туристів цікавить Білгород-Дністровська фортеця Аккерман, яку продовжують реставрувати для включення до списків ЮНЕСКО, село Шабо з Центром культури вина і так звана українська Венеція – село Вилкове в Дунайських плавнях. Впродовж 2018 року туристичний потік в область зріс на 28 %, а туристичний збір склав 11,5 млн. грн.

Закарпатська область – лідер гастрономічного туризму. Вона відома серед туристів, насамперед, національним та етнічним різноманіттям, бальнеологічними ресурсами, цвітінням сакур, нарцисів та крокусів. Туристичний збір в області за 2018 рік склав 3,8 млн. грн. [10]. Маючи унікальне прикордонне розміщення та сусідство з чотирма країнами ЄС, область може стати найбільшим туристично-відпочинковим та курортним регіоном України.

Територія області вважається сприятливим місцем для розвитку найрізноманітніших видів і форм туризму та відпочинку. Аналіз туристично-рекреаційних можливостей Закарпаття засвідчує, що область має передумови для перспективного розвитку культурно-пізнавального, лікувально-оздоровчого, гірськолижного, природничо-пізнавального, науково-освітнього, релігійного, мисливського, сільського, екологічного, водного, етнічного, спортивно-оздоровчого, ділового видів туризму [1].



Динаміка в'їзних туристичних потоків на територію області представлена у таблиці 3 та на рисунку 2.

Аналіз в'їзних туристичних потоків показує низхідну їх динаміку. Основними причинами зниження кількості туристів ми вбачаємо у зростанні цін на турпродукт, нестабільній політичній ситуації в Україні, які поєднуються на тлі світової економічної кризи. Разом з тим, лєвова частка туристів, особливо внутрішніх, не користуються послугами туристичних операторів і турагентів, відтак не враховуються в офіційній статистиці.

Для Закарпаття особливо характерний прикордонний туристичний обмін, але, як правило, він не завжди відбиває реальну кількість туристів. Це пояснюється, як мінімум двома основними аспектами: велика частка туристів із сусідніх країн відвідує Закарпаття з короткотривалими подорожами (менше, ніж на добу), часто з метою отримання прибутку, що суперечить визначенню поняття «турист»; значна кількість туристів із сусідніх держав, відвідуючи регіон з метою відпочинку, користуються послугами приватних засобів розміщення, які, у свою чергу, не відображають справжній доходи від здійснення своєї діяльності.

Таблиця 3

**Туристичні потоки в межах Закарпатської області, осіб [3]**

Роки	Кількість туристів, обслугованих суб'єктами туристичної діяльності України – всього	Із загальної кількості туристів			Кількість екскурсантів
		іноземні туристи	туристи – громадяни України, які виїжджали за кордон	внутрішні туристи	
2000	144775	6411	97181	41183	58916
2001	71104	6542	20518	44044	53912
2002	77225	6708	16675	53842	62164
2003	91054	11339	13881	65834	67566
2004	52569	10112	5320	37137	52144
2005	63796	14728	7377	41691	45669
2006	69942	11726	10011	48205	50226
2007	72970	8985	11456	52529	44098
2008	76965	10735	12710	53520	54640
2009	56320	7761	9305	39254	28394
2010	52080	8425	11423	32232	22053
2011	57029	9096	10931	37002	16618
2012	20180	733	11792	7655	4890
2013	19892	515	12963	6414	1776
2014	11625	6	9815	1804	3661
2015	10656	13	7594	3049	2586
2016	11601	68	7939	3594	898
2017	14652	102	10534	4016	6248



Рис. 2. Динаміка кількості обслужених туристів на території Закарпатської області, тис. осіб [3]

Як повідомляє прес-служба Закарпатської ОДА, у 2017 році Закарпаття відвідали 2 млн. туристів, що є рекордним показником за останні роки. Це на третину більше, ніж у 2016 році. Зросли і надходження від туристичної галузі – у порівнянні з 2016-м роком на 35 %. Найбільше туристів відвідали Берегівський, Хустський, Свалявський та Рахівський райони.

За даними Головного управління статистики в Закарпатській області продовж 2017 р. 14,7 тис. осіб офіційно скористалися туристичними послугами в межах області, з них 10,6 тис. осіб – громадяни України, які виїжджали за кордон, 4,0 тис. осіб – внутрішні туристи та 0,1 тис. осіб – іноземні громадяни. У порівнянні з 2016 р. кількість внутрішніх туристів у межах області, які виїжджали за кордон, збільшилася на 32,7 %, кількість внутрішніх туристів – на 11,7 %. Разом з тим, у 1,5 рази зросла кількість іноземних туристів, яким було надано екскурсійні послуги на території Закарпатської області, в той час, коли це число серед внутрішніх туристів зросло у 7,0 разів [3].

Місце Закарпатської області на туристичному ринку Західної України продемонстрована у таблиці 4.

Із загальної кількості туристів у 2017 р. проводили дозвілля та відпочинок на території Закарпатської області 99,1 %, перебували у службових, ділових поїздках, на навчанні – 0,4 %, перебували на лікуванні 0,2 %, займалися іншими видами туризму – 0,3 %. У загальній кількості туристів 16,8 % складали діти та підлітки (2,5 тис. осіб).

Усього упродовж 2017 р. суб'єктами туристичної діяльності області надано 100,8 тис. туроднів, на кожного туриста в середньому припадало по 7 туроднів (рис. 3).

Закарпатська область – досить своєрідний туристично-рекреаційний регіон України. Якщо за останні чотири роки по території України відмічається значний ріст продаж турпродукту в період червень-серпень та їх скорочення в період міжсезоння та зимовий період, то Закарпаття характеризується однаковою популярністю, як у літній, так і в зимовий періоди. Піковий сезон відвідування області припадає на період святкування новорічно-різдвяних свят та цвітіння сакур навесні.

**Кількість туристів, обслугованих суб'єктами туристичної діяльності,  
по Україні та Західному регіону в 2017 році, осіб [3]**

Регіони України	Усього	У тому числі		
		іноземних туристів	туристів, які виїжджали за кордон	туристів, охоплених внутрішнім туризмом
По Україні*	2806426	39605	2289854	476967
Закарпатська	14652	102	10534	4016
Волинська	17047	679	12429	3939
Івано-Франківська	73309	3190	14340	55779
Львівська	175150	6042	82653	86455
Рівненська	11168	–	9833	1335
Тернопільська	9558	–	7526	2032
Чернівецька	20341	82	19098	1161

\* Без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя

та частини зони проведення антитерористичної операції

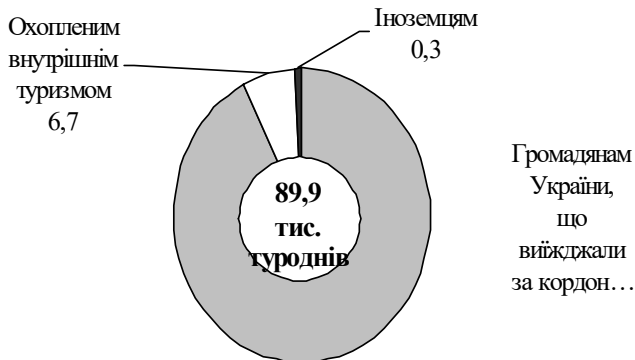


Рис. 3. Розподіл кількості туриднів, наданих населенню, за категоріями туристів, %  
Високий сезон – це січень для гірськолижних курортів та липень для кліматичних та бальнеологічних курортів. Сезон зниження туристичної активності припадає на квітень та жовтень. Так званий «мертвий» сезон на території нашого краю відсутній.

Географія в'їзного туризму сьогодні налічує понад 40 країн світу. Сьогодні за показником країни походження туристів прослідковується орієнтація на прийом відвідувачів із двох сусідніх держав (Угорщина, Словаччина), які забезпечили 37,5 % усіх іноземних туристів, Росії – 11,5 %, Білорусі – 8,9 %, Польщі – 5,9 % [4]. З точки зору диверсифікації потоків, формування близько двох третин усіх іноземних туристів за рахунок п'яти країн є негативним явищем і підвищує чутливість

туристично-рекреаційного комплексу до впливу політичних, економічних або екологічних чинників [12].

Потенційно достатніми є можливості активізації в'їзних туристичних потоків з Румунії, Чехії, інших країн СНД, що мають спільні або близькі до закарпатських історичні, культурні, мовні традиції. Перспективним напрямом є розвиток діаспорного туризму з Канади, США, Португалії, Італії, інших країн, де представлені українські емігранти різних хвиль.

Передумовою для розвитку в'їзного етнічного туризму на територію краю є наявність значної української діаспори в ряді країн: Росії – 4,4 млн. осіб, США – 1,2 млн. осіб, Канаді – 1,0 млн. осіб, Казахстані – 900 тис. осіб, Молдові – 600 тис. осіб, Білорусі – 237 тис. осіб, Аргентині – 220 тис. осіб, Бразилії – 155 тис. осіб [12].

У свою чергу, культура регіону збагачується присутністю угорської (151,5 тис. осіб), румунської (32 тис. осіб), російської (31 тис. осіб), словацької (5,7 тис. осіб), німецької (3,6 тис. осіб), ромської (14 тис. осіб), польської, єврейської національних меншин. Дуже колоритними є й етнічні групи власне українців на території області – лемки, бойки та гуцули. Знайомство з їх культурою, звичаями, дегустація страв національної кухні, знайомством з традиційним побутом, обрядами, стає все більш популярним напрямком екскурсійної тематики регіону.

Проведений аналіз свідчить, що у в'їзних туристичних потоках переважає приватна мета відвідування. Натомість частка лікувального туризму впродовж останніх років мала тенденцію до скорочення (рис. 4). Ситуація свідчить про відсутність достатньої інформації та просування вітчизняних туристичних продуктів на світовому ринку [4].

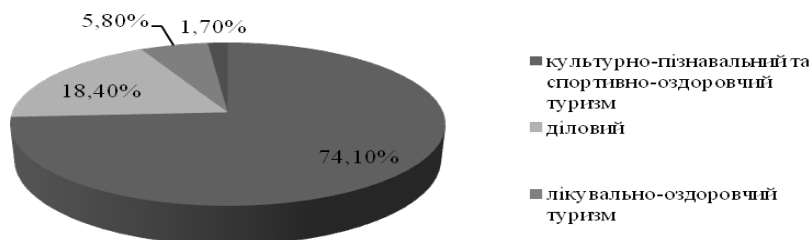


Рис. 4. Структура в'їзних туристичних потоків за метою подорожі

Позитивним чинником розвитку туристичної індустрії краю є наявна туристична інфраструктура. Мережа оздоровчих, рекреаційних та туристичних об'єктів на території Закарпатської області нараховує понад 400 санаторно-лікувальних та туристично-рекреаційних об'єктів; майже 400 сільських садиб, які готові надавати туристичні послуги, 21 туристично-інформаційний центр тощо.

Чільне місце в інфраструктурі рекреаційної галузі займають колективні засоби розміщення. До мережі спеціалізованих засобів розміщення у 2017 році увійшли: 16 санаторіїв, 2 дитячі санаторії, 1 пансіонат з лікуванням, 3 дитячих заклади оздоровлення цілорічної дії та дитячих центри, 3 будинки відпочинку, 1 пансіонат

відпочинку, 14 баз відпочинку та інших закладів відпочинку (крім турбаз), 2 оздоровчі заклади 1-2 денного перебування. Найбільша кількість перерахованих суб'єктів зосереджена у Тячівському (31,0 %), Свалявському (16,7 %), Мукачівському (9,5 %), Хустському, Ужгородському та Виноградівському (по 7,1 %), Березівському та Міжгірському (по 4,8 %) районах [3].

Динаміка кількості спеціалізованих закладів розміщення Закарпатської області представлена на рисунку 5.

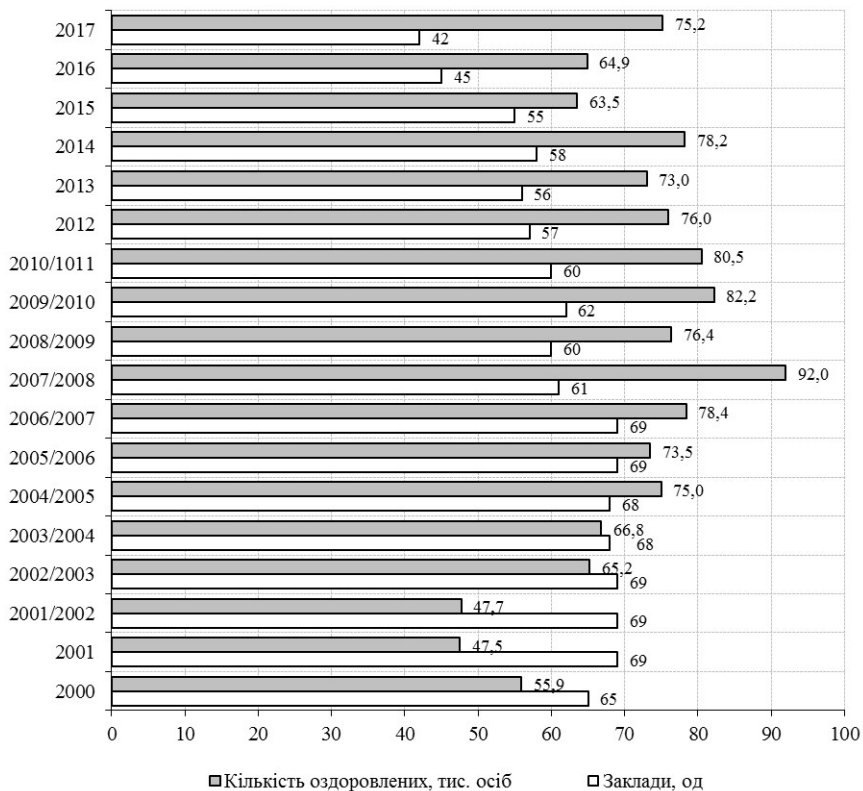


Рис. 5. Динаміка кількості спеціалізованих засобів розміщення та розміщених у них осіб [3]

Упродовж року у діючих закладах було розміщено 75,2 тис. осіб, що на 15,8 % більше, ніж у попередньому році. За віковою структурою розміщено 66,3 тис. дорослих осіб та 8,9 тис. дітей. Із загальної кількості розміщених 1,5 тис. осіб – іноземці, 2,8 тис. осіб – постраждали від аварії на ЧАЕС. Загалом усіма відпочиваючими в оздоровчих закладах проведено 967,1 тис. ліжко-днів або 12,9 ліжко-дня в середньому однією особою.

Як видно з рисунку 6, за даним показником Закарпатська область поступається лише сусідній Львівській області.

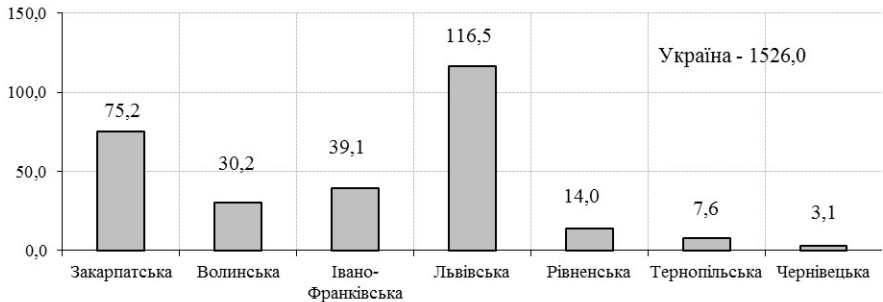


Рис. 6. Порівняльна характеристика кількості осіб, розміщених у спеціалізованих засобах розміщення в областях Західної України, тис. осіб (станом на 2017 рік) [3]

Структуру кількості розміщених туристів за типами закладів можна прослідкувати на рисунку 7.

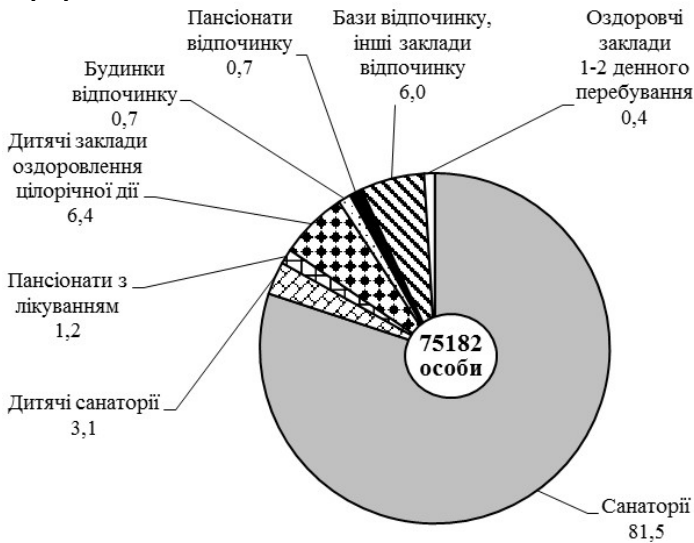


Рис. 7. Структура кількості розміщених туристів за типами закладів у межах Закарпатської області, % (станом на 2017 рік)

В інфраструктурі туризму Закарпатської області одне з центральних місць займають готелі та аналогічні засоби розміщування. На її території у 2017 році функціонувало 208 таких підприємств, створених юридичними особами та фізичними особами-підприємцями, у тому числі 147 готелів, 44 туристичні бази, гірські притулки, студентські літні табори, 12 мотелів, 4 хостели, 1 гуртожиток для приїжджих. Згідно функціональної структури підприємств, як і раніше, найбільш поширеними є готелі.

У 2017 році у загальному потенціалі готелів та аналогічних засобів розміщення за даними Головного управління статистики Закарпатської області налічувалося 4,7 тис. номерів, найбільшу частку з них (54,2 %) складали номери першої категорії, номери вищої категорії складали 18,9 % від загального номерного фонду (табл. 5).

**Таблиця 5**  
Основні показники роботи готелів та аналогічних засобів розміщення [3]

Показники	2000	2005	2010	2014	2015	2016	2017
<i>Кількість готелів та аналогічних засобів розміщення, од.</i>	39	38	67	229	213	211	208
у них:							
номерів, од	1395	1462	2512	4744	4358	4916	4663
одноразова місткість, місць	2839	3152	5380	10160	9466	10658	10169
Обслуговано приїжджих,							
тис. осіб	84,3	99,2	101,5	142,5	166,5	204,4	237,9
у т.ч. іноземців	9,2	34,5	17,5	10,0	9,3	21,9	29,8
Коефіцієнт використання місткості готелів та аналогічних засобів розміщення	0,19	0,34	0,15	0,15	0,19	0,19	0,20

Упродовж 2017 року послугами готелів та аналогічних засобів розміщення скористалися 237,9 тис. подорожуючих, що на 16,4 % більше, ніж у попередньому році. Із них 208,1 тис. осіб – громадяни України, 29,8 тис. – іноземці. Найбільше приїжджих зупинилося у містах Ужгород (42,4 тис. осіб або 17,8 %), Ужгородському районі (32,1 тис. осіб або 13,5 %), Виноградівському районі – 24,4 тис. осіб або 10,3 %, Міжгірському районі – 19,9 тис. осіб або 8,4 %, Перечинському районі – 19,2 тис. осіб або 8,1 %, місті Мукачево – 18,1 тис. осіб або 7,6 %, Мукачівському районі – 16,4 тис. осіб або 6,9 %, місті Берегово – 15,0 тис. осіб або 6,3 %, Рахівському районі – 12,2 тис. осіб або 5,1 % та Свалявському районі – 11,6 тис. осіб або 4,9 %. Готелями обслужено 74,0 % від загальної кількості розміщених приїжджих в області, туристичними базами, гірськими притулками, студентськими літніми таборами – 22,0 %, хостелами – 2,3 %, мотелями – 1,6 % та гуртожитками для приїжджих – 0,1 %.

Загальна сума доходів від наданих послуг готелів та аналогічних засобів розміщення у 2017 р. склала 229,7 млн. грн., що на 20,4 % більше, ніж у попередньому році, з них 173,4 млн. грн. – дохід від надання послуг власне готелів [3].

Туристичний потенціал Закарпаття на сьогодні розкрито не повною мірою, область використовує лише одну третину потенціалу, яким володіє. Основними перепонами, що перешкоджають розвитку туристичного сектору в регіоні, сьогодні виступають переважно чинники управлінського, економічного, екологічного, соціального та культурного характеру.

Відповідно до пункту 16 частини першої статті 43 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні», Указу Президента України «Про заходи щодо розвитку туризму і курортів в Україні», Стратегії розвитку туризму і курортів в Україні, обласною

радою була затверджена Програма розвитку туризму і курортів у Закарпатській області на 2015-2020 рр. Виконання завдань і досягнення основної мети програми може бути забезпечено за рахунок впровадження європейської моделі державно-приватного партнерства.

Серед шляхів вирішення проблем туризму на регіональному та місцевому рівнях, для оптимізації зовнішніх та внутрішніх туристичних потоків, ми вбачаємо в удосконаленні механізмів державного регулювання галузі з урахуванням зарубіжного досвіду. Забезпечення сталого розвитку туристичної галузі регіону значною мірою має базуватися на модернізації туристичної та курортно-рекреаційної інфраструктури. З цією метою видається необхідним запровадити спеціальний інвестиційний режим для сприяння будівництву і реконструкції об'єктів туристичної інфраструктури [8]. Водночас необхідне запровадження практики прямого фінансування з державного та місцевих бюджетів заходів щодо популяризації місцевого турпродукту, розвитку туристичної інфраструктури, зокрема облаштування маршрутів, місць для відпочинку в лісах та гірських районах, оглядових майданчиків, центрів туристичної інформації, інформаційних стендів на дорогах тощо.

З огляду на географічне положення області, перспективним є реалізація спільних міжнародних транскордонних проєктів з країнами-сусідами з метою розвитку рекреації і туризму, вдосконалення туристичної інфраструктури, збереження довкілля, поглиблення співробітництва, покращення економіко-соціального розвитку прикордонних територій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко І. Я. Ефективність туристично-рекреаційного потенціалу Закарпаття. *Туристський феномен: економічні, соціальні, екологічні та культурно-історичні передумови та наслідки: матер. між. науч.-практ. конф.* Святогорск. 2002. 245 с.
2. Безнесюк В. Туризм і його місце в соціально-економічному розвитку України. *Регіональна економіка*. 2010. № 1. С. 232–336.
3. Закарпаття – санаторії та туризм: статистичний збірник 2017 року / За ред. Г. Д. Гриника [відповід. за випуск Н. П. Яцкулич]. Головне управління статистики у Закарпатській області. 2018. 104 с.
4. Мальська М. П., Антонюк Н. В., Ганич Н. М. Міжнародний туризм і сфера послуг: підруч. К.: Знання, 2008. 661 с.
5. Міжнародний туризм [Електронний ресурс]: [Міжнародний туризм]. – Режим доступу: <http://www.worldtourism.org>. <<http://u.to/rdPu>>.
6. Полковниченко С. О. Оцінка конкурентоспроможності України на європейському ринку туристичних послуг / С. О. Полковниченко, А. О. Мурай [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6789>.
7. Прейгер Д. К., Малярчук І. А. Міжнародний туризм в Україні як форма розвитку інтеграційних комунікацій. *Стратегічна панорама*. 2005. № 3. С. 17–20.
8. Про Програму розвитку туризму і курортів у Закарпатській області на 2016–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ips.ligazakon.net/document/view/ZA150220?an=28>.



9. Рейтингові оцінки конкурентоспроможності українського туризму 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edclub.com.ua/analytika/rejtingovi-ocinky-konkurentospromozhnosti-ukrayinskogo-turizmu-2017>.

10. Статистичний збірник «Регіони України»-2018 / за ред. І. Є. Вернера [відповід. за випуск М. Б. Тімоніна] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat\\_u/2018/zb/11/zb\\_ru2ch2018.pdf](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/2018/zb/11/zb_ru2ch2018.pdf).

11. Сушко Н. В. Тенденції розвитку міжнародного туризму в Україні: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npchdu/History/2006\\_49/49-13.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/History/2006_49/49-13.pdf).

12. Чир Н. В., Габчак Н. Ф., Мельник А. В. Місце Закарпатської області на міжнародному ринку туризму. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Т. Шевченка*. К.: ВІКНУ, 2014. Вип. № 46. С. 234–240.

13. Travel & Tourism Economic Impact, 2018. Ukraine. URL: <https://www.wttc.org/-/media/files/reports/economic-impact-research/countries-2018/ukraine-2018.pdf>.

14. UNWTO Tourism Highlights, 2018 Edition. URL: <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284419876>.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Абдуллаєв Алтай** – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Алексєєнко-Лемовська Людмила** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**Арсененко Ірина** – кандидат географічних наук, доцент, завідувач кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Бєлікова Інна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з біостатистикою, Українська медична стоматологічна академія

**Габчак Наталія** – завідувач кафедри туризму, кандидат географічних наук, доцент, декан факультету туризму та міжнародних комунікацій Ужгородського національного університету

**Голованова Ірина** – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з біостатистикою, Українська медична стоматологічна академія

**Гричаник Наталія** – асистент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Гришко Світлана** – кандидат географічних наук, старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Голдин Пьотр (Goldyn Piotr)** – д-р габ., професор університету імені Адама Міцкевича в Познані, педагогічно-мистецького факультету в Каліші (Польща)

**Ґжесяк Ян (Grzesiak Jan)** – д-р габ., професор кафедри педагогіки та соціальної праці Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща)

**Даниско Оксана** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Донець Ірина** – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Донченко Лариса** – кандидат географічних наук, професор кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Дубіс Лідія** – доктор географічних наук, професор кафедри геоморфології і палеогеографії факультету математики, інформатики і архітектури ландшафту Люблінського католицького університету Івана Павла II; професор Львівського національного університету імені Івана Франка

**Зав'ялова Тетяна** – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Зайцева Юлія** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**Зимомря Іван** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету; професор Поморської академії в Слупську

**Зимомря Микола** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Зякун Алла** – кандидат історичних наук, доцент кафедри конституційного права, теорії та історії держави і права Сумського державного університету

**Іванова Валентина** – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Ільницький Василь** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Конончук Антоніна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Конончук Олена** – аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Корносенко Оксана** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Краснова Оксана** – викладач кафедри соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з біостатистикою, Українська медична стоматологічна академія

**Кузьменко Юлія** – доктор педагогічних наук, професор кафедри адміністративного права та адміністративного процесу Херсонського факультету Одеського університету внутрішніх справ

**Ляхова Наталія** – викладач кафедри соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з біостатистикою, Українська медична стоматологічна академія

**Мельник Андрій** – кандидат географічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри туризму Ужгородського національного університету

**Мудрак Галина** – кандидат географічних наук, доцент кафедри екології та охорони навколишнього середовища Вінницького національного аграрного університету

**Мудрак Олександр** – доктор сільгосп. наук, професор, завідувач кафедри екології, природничих та математичних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»

**Непша Олександр** – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Нестерович Богдан** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Пагута Мирослав** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Плужнікова Тетяна** – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з біостатистикою, Українська медична стоматологічна академія

**Прохорова Лариса** – кандидат геологічних наук, доцент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Прусак Павел (Prusak Paweł)** – професор Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі (Польща)

**Ребар Інесса** – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Сапун Тетяна** – асистент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Тамбовцев Геннадій** – кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Тарасенко Галина** – доктор педагогічних наук, професор кафедри екології, природничих та математичних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»

**Ткачук Станіслав** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Товстяк Марія** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з біостатистикою, Українська медична стоматологічна академія

**Філімонова Ірина** – аспірант кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Чир Надія** – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри туризму Ужгородського національного університету

**Чупахіна Світлана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

**Шаболдов Олександр** – аспірант кафедри української літератури Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Шелестова Людмила** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник; провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

**Яровенко Тетяна** – викладач української літератури Харківського кооперативного торгово-економічного коледжа, кандидат філологічних наук

**Ясінські Зенон (Jasiński Zenon)** – д-р габ., надзвичайний професор, Вища школа управління та адміністрації професійної школи в Ополе (Польща)



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

PARADYGMATYCZNE ASPEKTY I DYLEMATY ROZWOJU NAUK I EDUKACJI

Pod redakcją:  
Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Ilnytskyj

---

ПАРАДИГМАТИЧНІ АСПЕКТИ Й ДИЛЕМИ РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ

*Редактори-упорядники –  
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 24.05.2019 р. Підписано до друку 30.05.2019 р.  
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 17,2. Зам. № 832  
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