

AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH W KONINIE  
АКАДЕМІЯ ПРИКЛАДНИХ НАУК У КОНІНІ  
UNIWERSYTET NARODOWY W UŻHORODZIE  
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
POŁUDNIOWO-WSCHODNI INSTYTUT NAUKOWY W PRZEMYSŁU  
ПІВДЕННО-СХІДНИЙ НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ У ПЕРЕМІШЛІ  
NARODOWY UNIWERSYTET BUDOWNICTWA OKRĘTOWEGO IM. ADMIRAŁA  
МАКАРОВА  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ ІМЕНІ АДМІРАЛА  
МАКАРОВА

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

***TOM 14: WARTOŚCI, SENSY I TRANSFORMACJE WE  
WSPÓŁCZESNYM DISKURSIE HUMANISTYCZNYM***

**Pod redakcją naukową:  
Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj**

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

***TOM 14: ЦІННОСТІ, СМИСЛИ І ТРАНСФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ  
ГУМАНІТАРНОМУ ДИСКУРСІ***

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

Konin – Użhorod – Przemyśl – Mikołajów  
2025

Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв  
2025

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

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 14: Цінності, смисли і трансформації у сучасному гуманітарному дискурсі [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. 310 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom 14: Wartości, sensy i transformacje we współczesnym dyskursie humanistycznym [monografia zbiorowa] / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomrya, V. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Przemyśl – Mikołajów: Poswit, 2025. 310 s.

ISBN 978-617-8736-07-1

УДК 371.1:001(08)  
ББК 74.04я43

***Редакційна колегія:***

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; д-р габ, проф. **В.Гоголек**; д-р філол. н., проф. **І.Зимомря**; канд. тех. н., доц. **С.Слободян** (відповідальний секретар); д-р іст. н., проф. **В.Ільницький**; д-р габ, проф. **Р.Каліновскі**; д-р пед. н., проф. **Ю.Кузьменко**; д-р філол. н., проф. **О.Добровольська**; д-р пед. н., проф. **Т.Мішеніна**; д-р габ, проф. **К.Новаковська**; д-р пед. н., проф. **О.Невмержицька**; д-р габ, проф. **Р.Паженцкі**; д-р філол. н., проф. **А.Печарський**; д-р габ., проф. **В.Прокопюк**; д-р габ., проф. **М.Смялек**; д-р габ., проф. **К.Жухелковська**; канд. філол. н., доц. **Р.Жовтані**; канд. пед. н., доц. **М.Зимомря**, канд. філол. н., доц. **О.Зимомря**.

***Kolegium redakcyjne:***

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab. **W Goglek**, prof. dr hab., prof. **I.Zymomrya**; dr **S.Slobodian** (executive editor); dr hab., prof. **W.Ilnytskyj**; dr hab., zw. prof. **R.Kalinowski**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **O. Dobrowolska**; dr hab., prof. **T.Mishenina**; dr hab., prof. **K.Nowakowska**; dr hab., prof. **O.Newmerzycka**; dr hab., prof. **R.Parzęcki**; dr hab., prof. **A.Peczarskyj**; dr hab., prof. **W.Prokopiuk**; dr hab., prof. **M.Śmialek**; dr hab., prof. **K.Żuchelkowska**; dr **R.Żowtani**; dr **M. Zymomrya**, dr **O.Zymomrya**.

***Рецензенти:***

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

***Recenzenci:***

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

ISBN 978-617-8736-07-1

© Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, 2025  
© Посвіт, 2025

## ЗМІСТ

### ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

|                                                                                                                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бичок А.</b> Поєднання індивідуальної, групової і комплексної форм навчання при вивченні іноземної мови.....                                                                                                                                | 7   |
| <b>Валєєв Р.</b> Перспективні технології професійної підготовки поліцейських.....                                                                                                                                                              | 16  |
| <b>Гонсалес-Муніс С.</b> Вербальні та невербальні засоби відображення травми у жіночих воєнних мемуарах та щоденниках («Вибір: прийняти можливе», «Балерина Аушвіца» Едіт Еви Егг та «Чернігів-2022. Війна очима цивільних» Олени Грицюк)..... | 30  |
| <b>Grzesiak J.</b> Wyzwania wobec edukacji nauczycieli kraju ojczystego.....                                                                                                                                                                   | 54  |
| <b>Grzesiak J., Milek K.</b> Wartości wybranych form arteterapii dzieci w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.....                                                                                                                   | 63  |
| <b>Zymomrya M., Zymomrya I.</b> Próba słowa: literaturoznawstwo, krytyka, przykład. Michałowi Romanowi – 95 .....                                                                                                                              | 89  |
| <b>Ільницький В.</b> Референт СБ Карпатського крайового проводу ОУН Володимир Лівий-«Йордан», «Митар» (1919–1948) .....                                                                                                                        | 108 |
| <b>Носкова М.</b> Аналіз стану готовності вчителів закладів загальної середньої освіти України до дистанційного навчання у 2022–2024 pp. ....                                                                                                  | 126 |
| <b>Prokopiuk W.</b> Drogi kształtowania się i rozwoju potencjału osobowości współczesnych nauczycieli.....                                                                                                                                     | 142 |
| <b>Проценко А., Сопотницька О., Суханова Г., Непша О.</b> Дидактичний потенціал застосування мультимедійних технологій у сфері фізичної культури.....                                                                                          | 153 |
| <b>Росенко Д., Рибалко Л.</b> Інноваційні методи підготовки хореографів до використання танцю як засобу психоемоційного відновлення.....                                                                                                       | 165 |
| <b>Śmialek M. J., Ptak M. M.</b> Wzrastanie nauczyciela w mądrości pedagogicznej.....                                                                                                                                                          | 176 |

### СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Гнот С.</b> Спортивні сюжети Едварда Жарського на сторінках часопису «Життя і Знання».....                                                                    | 184 |
| <b>Голова Н.</b> Основні підходи та моделі соціального захисту населення в країнах Європейського Союзу.....                                                      | 197 |
| <b>Левада О., Гришко С., Непша О., Шепітько Д.</b> Суспільно-географічні проблеми ринку праці України в умовах воєнного стану.....                               | 211 |
| <b>Мельник В., Тесленко О., Цимбалістий С., Крикун О.</b> Інноваційні технології в системі цивільного захисту: виклики та можливості цифрової трансформації..... | 224 |

|                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Павловська Т., Стельмах В.</b> Водний режим річки Західний Буг (Волинська область, Україна) і тенденції його змін упродовж 2001–2024 рр. ....                          | 239 |
| <b>Прохорова Л., Зав’ялова Т., Непша О., Коваль Д.</b> Ґрунтотворні фактори в Запорізькій області: їх роль та взаємодія.....                                              | 268 |
| <b>Пюрко О., Пюрко В., Арабаджи-Тіпенко Л.</b> Морфо-диверсифікаційність рослин роду <i>Betula</i> L. як діагностична ознака техногенного навантаження.....               | 279 |
| <b>Ткаченко В., Хоменко І., Фоменко В.</b> Соціальні прогнози в художній літературі, аудіовізуальному та аудіальному мистецтві: одиничні випадки чи системне явище? ..... | 289 |
| <b>Христова Т., Христовой Д.</b> Циклічні фізичні вправи як ефективний засіб реабілітації при хворобах органів дихання у студентської молоді.....                         | 298 |
| <b>Відомості про авторів.....</b>                                                                                                                                         | 307 |



## CONTENTS

### HUMANITIES

|                                                                                                                                                                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Bychok A.</b> Combination of individual, group and complex forms of learning when learning a foreign language.....                                                                                                                                                          | 7   |
| <b>Valieiev R.</b> Promising technologies for professional training of police officers.....                                                                                                                                                                                    | 16  |
| <b>Honsalies-Munis S.</b> Verbal and Non-verbal Means of Trauma Representation in Female War Memoirs and Diaries («The Choice: Embrace the Possible», «The Ballerina of Auschwitz» by Edith Eva Eger, and «Chernihiv-2022. War through Civillian Eyes» by Olena Hrytsiuk)..... | 30  |
| <b>Grzesiak J.</b> Challenges for the Education of Teachers in Their Homeland.....                                                                                                                                                                                             | 54  |
| <b>Grzesiak J., Milek K.</b> Values of Selected Forms of Art Therapy for Children in the Opinions of Early Childhood Education Teachers.....                                                                                                                                   | 63  |
| <b>Zymomrya M., Zymomrya I.</b> The Trial of the Word: Literary Studies, Criticism, Translation. To Mykhailo Roman – 95 .....                                                                                                                                                  | 89  |
| <b>Ilnytskyi V.</b> Referent of the Security Service of the Carpathian Regional Leadership of the OUN Volodymyr Livyi-«Yordan,» «Mytar» (1919–1948).....                                                                                                                       | 108 |
| <b>Noskova M.</b> Assessing the Readiness of Teachers from Ukrainian General Secondary Education Institutions for Distance Learning between 2020 and 2024.....                                                                                                                 | 126 |
| <b>Prokopiuk W.</b> Paths of Shaping and Developing the Personal Potential of Contemporary Teachers.....                                                                                                                                                                       | 142 |
| <b>Protsenko A., Sopotnytska O., Sukhanova H., Nepsha O.</b> Didactic potential of multimedia technologies in physical education.....                                                                                                                                          | 153 |
| <b>Rosenko D., Rybalko D.</b> Innovative methods of training choreographers to use dance as a means of psycho-emotional recovery.....                                                                                                                                          | 165 |
| <b>Śmialek M. J., Ptak M. M.</b> The Teacher’s Growth in Pedagogical Wisdom.....                                                                                                                                                                                               | 176 |

### SOCIAL SCIENCES. NATURAL SCIENCES

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Hnot S.</b> Sport stories by Edward Zharsky in the pages of the journal «Zyttia i Znannia».....                                          | 184 |
| <b>Holova N.</b> Main approaches and models of social protection of the population in the countries of the European Union.....              | 197 |
| <b>Levada O., Hryshko S., Nepsha O., Shepitko D.</b> Social and geographical problems of the Ukrainian labour market under martial law..... | 211 |

|                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Melnyk V., Teslenko O., Tsymbalisty S., Krykun O.</b> Innovative technologies in the civil protection system: challenges and opportunities of digital transformation..... | 224 |
| <b>Pavlovska T., Stelmakh V.</b> The water regime of the Western Bug River (Volyn Oblast, Ukraine) and trends in its changes during 2001–2024.....                           | 239 |
| <b>Prokhorova L., Zavyalova T., Nepsha O., Koval D.</b> Soil-forming factors in the Zaporizhzhia region: their role and interaction.....                                     | 268 |
| <b>Pyrko O., Pyurko V., Arabadzy-Tipenko L.</b> Morpho-diversification of plants of <i>Betula L.</i> genus as a diagnostic sign of technogenic load.....                     | 279 |
| <b>Tkachenko V., Khomenko I., Fomenko V.</b> Social Predictions in Fiction, Audiovisual and Audio Arts: Isolated Cases or a Systemic Phenomenon? .....                       | 289 |
| <b>Khrystova T., Khrystovoi D.</b> Cyclic physical exercises as an effective means of rehabilitation for respiratory diseases in students.....                               | 298 |
| <b>Information about the authors.....</b>                                                                                                                                    | 307 |

**WARTOŚCI, SENSY I TRANSFORMACJE WE WSPÓŁCZESNYM  
DYSKURSIE HUMANISTYCZNYM  
ЦІННОСТІ, СМИСЛИ І ТРАНСФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ  
ГУМАНІТАРНОМУ ДИСКУРСІ**

**ГУМАНІТАРНІ НАУКИ**

**Алла БИЧОК**  
(Тернопіль, Україна)

**ПОЄДНАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ, ГРУПОВОЇ І КОМПЛЕКСНОЇ  
ФОРМ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*The success of professional activities of specialists of different levels largely depends on the formation of communicative skills and abilities, namely professional foreign language communication and ethics of specialists associated with interdisciplinary and key competencies. The article clarifies that a qualified specialist must possess the skills and abilities of various types of work with information, developed logical thinking and formed speech. The tasks of group work are formulated: the formation of skills aimed at establishing contacts in future professional activities, «building» relationships, «recognizing» the speaker's psychological position, managing one's own psychological state in the process of professional communication. The main goals of individual work are considered: stimulating the cognitive activity of future specialists; developing individual abilities; forming «business ethics»; developing and improving managerial skills and abilities; increasing the level of readiness for business communication and performing professional functions. The use of role-playing, business and situational games, creative tasks and virtual communication in learning foreign languages is also considered.*

Глобалізаційні процеси в освіті та економіці, новітні технології, які стрімко розвиваються, сприяють розширенню співпраці між державами та фахівцями різних країн.

Варто зазначити, що успіх професійної діяльності спеціалістів різних рівнів значною мірою залежить від сформованості комунікативних умінь та навичок, а саме професійного іншомовного спілкування та етики фахівців, пов'язаних з міжфаховими та ключовими компетенціями.

Враховуючи те, що в основі навчально-виховного процесу є особистість студента, то до неї має застосовуватись індивідуальний підхід, одним із завдань якого є вдосконалення процесів сприйняття та переробки нової автентичної й актуальної інформації, яку студенти отримують ззовні, ана-

лізуючи та порівнюючи її зі своїм власним досвідом; формування та зміна власних думок і суджень по відношенню до людей, об'єктів, предметів та ідей; вплив позитивних і негативних емоцій на сприйняття та оцінку інформації і на поведінку особистості; наявність відповідних процесів, що сприяють ефективному навчінню та допомагають при встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

Варто звернути особливу увагу на сформовані навички комунікації – вміння слухати і чути, засвоювати та передавати інформацію, вміти керувати процесом спілкування, виховувати в собі та удосконалювати особистісні якості / риси поведінки та характеру в поєднанні з логічним мисленням, яке є основою в сприйнятті, аналізі та засвоєнні інформації і плануванні професійної діяльності.

Варто зазначити, що ґрунтовна робота має бути проведена в напрямку формування риторики у студентів. Студенти мають досконало володіти наукою красномовства, яка ґрунтується на теорії та дослідженні теоретичних основ і особливостях ораторського мистецтва. Їх завдання – у вивченні структури мовлення керівника, сформованих умінь і навичках переконати співрозмовника в істинності власних думок, ідей чи суджень. Для отримання позитивного результату фахівець повинен створити ефект емоційно-естетичної піднесеності, використовуючи майстерність усного і писемного красномовства та його засобів.

Студенти, які володіють риторикою, в традиційному розумінні можуть «відігравати» домінуючу роль у професійному спілкуванні, творчо вирішуючи професійні завдання, які виникають в процесі діяльності; вміють правильно використовувати мовні засоби, продуктивно організовуючи спільну професійну діяльність. Вони мають знати та вміти використовувати: розуміння інформації загалом та професійної, зокрема; способи її збереження та опрацювання; основні типи алгоритмів; мови програмування та програмне забезпечення своєї професійної діяльності; мережу Інтернет як інструмент ділового спілкування. Варто зазначити, що інформаційна культура є складовою культури професійного спілкування майбутнього фахівця, компонентами якої є: культура подання інформації, її сприймання та користування, використання новітніх інформаційних технологій.

Отже, кваліфікований фахівець повинен володіти умінями та навичками різних видів роботи з інформацією, розвиненим логічним мисленням та сформованим мовленням.

У нашому дослідженні ефективними колективними формами навчання були наступні:

- лекція, під час якої не лише здійснювалася пізнавальна діяльність, а й формувалися переконання студентів, активізувалося логічне мислення, уміння аналізувати та робити висновки;

- практичне заняття, що сприяло формуванню практичних умінь і навичок та комунікативної взаємодії;

– семінар, на якому формувалися та удосконалювалися навички висловлювання, спостереження, аналізу, взаємодії з іншими та роботі в певній групі, у самостійному регулюванні своєї поведінки;

– дискусія, мета якої полягала у здійсненні спільної діяльності у формі співпраці, що об'єднувала всіх учасників певної підгрупи із «використанням» пізнавальної мети.

Вагомих результатів у навчальному процесі було досягнуто в результаті застосування:

– рольових ігор, які сприяли розвитку конкретного професійного мислення та вмінню використовувати знання для різноманітних розрахунків, стимулювали розвиток ініціативності та творчості;

– ділових ігор, що виступали засобом активізації навчання в спеціально створених умовах та «навчали» студентів приймати оптимальні рішення в контексті конкретних проблемних ситуацій;

– ситуаційних ігор, які містили професійні завдання, для розв'язання яких студенти використовували знання конкретних навчальних дисциплін;

– дослідницьких ігор, що проводилися з метою перевірки гіпотези щодо нових принципів організації та взаємовідносин в колективі;

– імітаційних ігор, які сприяли формуванню умінь та навичок професійно-комунікативної взаємодії;

– розповіді, яка формувала свідомість студентів за допомогою слова, яке є не лише джерелом отримання знань, але й засобом організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю; відбувався вплив на почуття студентів, результатом якого є розуміння та усвідомлення моральних оцінок та норм поведінки в суспільстві;

– бесіди, під час якої здійснювалося повідомлення нового навчального матеріалу, його закріплення, повторення, перевірка і оцінка знань;

– ігрового проектування, завданням якого було: формування навичок у студентів щодо виявлення складних організаційних проблем, відпрацювання методичних рішень, планових завдань;

– тренінгів, що сприяють формуванню цілісності пізнавального стилю, пошуковій активності, удосконаленню умінь та навичок аналізу та синтезу, самопізнання та саморозвитку [9]; встановленню контактів з іншими людьми. Варто зазначити і те, що дуже часто психологічні тренінги на початковому етапі професійної діяльності фахівця спрямовані на ліквідацію депресії та відновлення контролю над собою.

– самостійної роботи, яка полягала у формуванні окремих якостей особистості, наприклад, уваги, відповідальності, спостережливості та в удосконаленні комунікативних умінь і навичок.

Отже, завданнями групової роботи були: сформувати вміння, спрямовані на налагодження контактів у майбутній професійній діяльності, «побудові» взаємовідносин, «розпізнаванні» психологічної позиції мовця, управлінні власним психологічним станом в процесі професійного спілкування.

Особливої уваги заслуговує індивідуальна робота, мета якої полягає у:

- стимулюванні пізнавальної активності майбутніх фахівців;
- розвитку в них індивідуальних здібностей;
- формуванні «ділової етики» та її особливостей;
- розвитку та удосконаленні управлінських умінь та навичок;
- підвищенні рівня готовності студентів до ділового спілкування та виконання професійних функцій.

Зупинимося конкретніше на рольових іграх. Варто зазначити, що:

- рольова гра є ефективним засобом формування комунікативності студентів;

- вона мотивує, стимулює спілкування студентів та їх взаємодію;
- відображає природні переживання мовців;
- містить проблемний характер створеної ситуації.

Таким чином, у процесі застосування рольової гри створюється найбільш достовірна модель спілкування, оскільки представлена мовленнєва і немовленнєва поведінка учасників. Мотиваційно-стимулюючи її особливості актуалізують потреби у запитанні, переконанні, доказі, висловленні думки; сприяють формуванню навчальної співпраці та партнерської взаємодії. Враховуючи особливу форму моделювання ситуацій професійної взаємодії майбутньої діяльності, з'ясовано, що за її допомогою учасники гри розвивають і вдосконалюють важливі професійні уміння.

Необхідно зазначити, що різновидом рольових ігор є ділова і ситуативна гра, яка полягає у моделюванні певних етапів професійної діяльності.

Пропонуємо добірку рольових, ділових та ситуативних ігор, які сприятимуть, по-перше, формуванню у майбутніх фахівців аналітичних і регуляторних умінь; по-друге, розвитку професійно-комунікативних умінь та навичок, особистісних рис майбутнього фахівця; по-третє, формуванню культури професійного спілкування. Доцільно використовувати такі:

- «інтерв'ю»;
- «реклама»;
- «презентація»;
- «прес-конференція»;
- «Брейн-ринг»;
- «круглий акваріум»;
- «дзеркало»;
- «директор-керівник»;
- «без маски»;

Гра «Інтерв'ю» виступала показником сформованості навичок ділового спілкування та поведінки з поєднанням знань базових економічних дисциплін.

Вибір важливої та необхідної професійної інформації у компактному вигляді з використанням наочних засобів забезпечувала гра «Реклама».

Навички аналізу та переконання, міміки і жестів, ораторського мистецтва найкраще спостерігалися у грі «Презентація».

Використання гри «Брейн-ринг» є актуальним на заключному етапі вивчення матеріалів лінгвокраїнознавчого характеру в поєднанні з професійною спрямованістю.

З метою розвитку професійно-комунікативних умінь студентів була включена гра «круглий акваріум», під час якої студенти-учасники поступово «вступали» в дискусію один з одним.

Застосування гри «Дзеркало» було ефективним у розвитку рефлексії та емпатії майбутніх фахівців. Вона передбачає взаємний обмін думок і вражень про дії партнерів.

Гра «Директор-керівник» передбачає різні рівні труднощів, з якими зустрічається майбутній фахівець, акцентуючи увагу на свободі поведінки учасників гри. Вона сприяє формуванню культури професійного спілкування майбутнього фахівця, його лідерських якостей та вказує на те, що роль керівника є посиленою для кожного студента.

З метою формування гуманістичних рис особистості, забезпечення щирих висловлювань та побажань була використана гра «Без маски». Кожен студент отримував аркуш паперу з написаною фразою, або висловом без закінчення і повинен був завершити її.

«Прес-конференція» виступала своєрідним підсумком сформованих умінь та навичок діалогічного, монологічного та ситуативного мовлення.

Таким чином, рольова гра визначається як багатофункціональна діалогова діагностична і корекційно-тренінгова методика.

Оскільки соціальним замовленням сучасного суспільства є розвиток творчої особистості, який практично не завжди здійснюється, ми пропонуємо формувати креативність студента, адже вона:

- визначає продуктивно творчу спрямованість особистості і є основним стрижнем її соціальної орієнтації в житті;
- є базовою детермінантою професійної творчості;
- сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця та його самоактуалізації у соціальній сфері [12].

З метою кращого засвоєння знань з базових дисциплін та удосконалення професійних умінь і навичок ми використовували на заняттях різного типу творчі завдання. Варто підкреслити ефективність такої діяльності, оскільки мовний матеріал був представлений німецькою професійною лексикою. При виконанні творчих завдань зверталася увага на лінгвокраїнознавчу інформацію, діловий етикет, риторику, мову тіла (жести, міміки), «золоті правила поведінки». Необхідно відзначити ефективність таких завдань:

- 1) виконання презентації-доповіді та презентації-реклами;
- 2) проведення переговорів;
- 3) ділове листування, розмови по телефону, ділові зустрічі, наради;
- 4) віртуальні тренажери або бізнес-симуляції;
- 5) ведення професійно спрямованого діалогічного монологу;

- 6) залучення студентів до наукових досліджень;
- 7) проведення відеоконференцій, консультаційних заходів з використанням інформаційно-технологічних структур;
- 8) складання резюме;
- 9) проведення студактивного заняття;
- 10) сприймання повідомлення на слух (власного читання та аудіювання) та вміння «будувати» повідомлення (говоріння та письмо);
- 11) написання анотацій, тез, рефератів;
- 12) написання відгуків-рефератів.
- 13) опрацювання аутентичних матеріалів та розвиток навичок професійної комунікації при використанні служб Інтернету;
- 14) робота з аудіо- та відеотекстами творчого спрямування [1, 2, 6, 11, 13, 14, 15, 19].

Вважаємо за необхідне підкреслити, що віртуальне спілкування має багато позитивних аспектів у формуванні професійного спілкування. Варто зазначити, що інформація є завжди актуальна, автентична за змістом, формою та функціями. Як правило, вона підготовлена професіоналами, високої якості з фотографіями, графіками і діаграмами; надається можливість доступу до інтерактивних серверів; формується вирішення важливих професійних проблем і розв'язання завдань; здійснюється професійна комунікація з представниками фірм, організацій та обмін досвідом; є широкі можливості для групової роботи, стимулювання міжсуб'єктної взаємодії та забезпечення зручними й ефективними засобами для навчання, спілкування чи співпраці.

Зупинимося детальніше на цьому виді роботи. З метою оптимізації формування мовлення студентів ми запропонували аутентичні аудіо- та відеотексти. Лінгвістичний аспект характеризувався великою кількістю своєрідної лексики: наявність фразеологізмів, ідіом, сталих виразів, слів із стилістичним забарвленням, часток, неологізмів та архаїзмів. Особливістю відзначався і синтаксис: порядок слів у реченні, їх логічна незавершеність, фрагментарність висловлювань. Соціокультурна спрямованість професійної підготовки майбутнього фахівця реалізується за допомогою лексичного запасу.

Зважаючи на типові та нетипові ситуації спілкування, розрізняють фонову, безеквівалентну лексику, розмовні кліше, лексику з експресивним забарвленням, діалектизми.

Таким чином, щоб увійти в контекст іншої культури, треба знати і розуміти усі її реалії та особливості комунікації нації, народу.

Варто зазначити, що психологічний аспект вищезазначених текстів відображається в діяльнісній структурі говоріння. При його опрацюванні відбувається мовленнєва взаємодія та вплив на читача-слухача і створюється необхідна основа для розвитку говоріння, що сприяє активізації мислення студентів. При цьому структура, змістова наповненість і оформлення ві-



део- та аудіотекстів стимулює підвищення мотивації та створює умови для «занурення» в мовленнєве середовище.

Ефективність їх застосування полягає у:

- формуванні уявлення студентів про специфічні особливості іншої культури;
- наявності інформації, яка відповідає віковим та статевим особливостям, інтересам студентів;
- зображенні та звуковому супроводі сюжету, що активізують до роботи на занятті, забезпечуючи їй невимушеність;
- наочності ситуації крайнознавчого характеру, яка сприяє кращому запам'ятовуванню елементів аутентичності;
- у ході роботи спостерігається краще розуміння тексту, формуються його зв'язки з реальними подіями та фактами;
- кращому розумінню та вивченню особливостей мови тіла (жестів і міміки) носіїв певної спільноти;
- формуванні ораторського мистецтва із врахуванням мовленнєвої специфіки народу.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що виконання практичних творчих завдань сприяло практичному формуванню професійних навичок майбутніх фахівців.

Особливу результативність навчально-виховного процесу забезпечило використання ситуації успіху. Ученими визначено три етапи створення ситуації успіху:

1. Мотиваційний етап. Відбувається створення викладачем у студентів установки на успішне виконання поставленого завдання.

2. Організаційний етап. Викладачем забезпечуються умови для виконання завдання. На цьому етапі використовуються прийоми: емоційне розвантаження, зміна завдань за бажанням студентів, допомога групи.

3. Підсумковий етап. Організація викладачем діяльності з використання результату виконаної роботи як стимулу до нового навчального завдання.

Дотичними до проблеми організації успішної діяльності майбутнього фахівця є проблеми самовиховання та самоменеджменту. З метою її розв'язання студенти повинні опанувати технологію професійного самовиховання, яка передбачає виконання алгоритму наступних дій, серед яких основними є: цілепокладання, планування, вибір методів і засобів самовиховання, реалізація цілей, самоконтроль, корекція програми самовиховання із врахуванням результатів самоконтролю та самооцінки [17, 181; 18].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Олексенко В. Високі педагогічні технології. *Вища освіта України*. 2007. № 2. С. 70–76.

2. Андрущенко Т. Особливості епохи ренесансу: ідеологія, освіта і культура. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 19–26.

3. Бичок А. В. Групова робота на занятті як форма навчання при підготовці фахівців економічного профілю. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka* 2020. Warszawa / Kraków (PL). 30.03.2020-31.03.2020. С. 15–17.

4. Бичок А. В. Роль і значення «культури професійного спілкування» як проблема сучасного перекладознавства. *Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 22-23 листопада 2024 р.)*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 235–237.

5. Брижак Н. Ю., Мішкулинець О. О. Ключові компетентності як складова професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Освіта і наука*. 2021. № 1(30). С. 39–43.

6. Драб Н. Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2002. № 1. С. 22–25.

7. Канюк О. С. Науково-педагогічні аспекти викладання англійської мови у вищій школі в умовах дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 47. С. 63–67.

8. Коваленко А. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм та методів роботи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 3. С. 250–255.

9. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2000. 189 с.

10. Кузів М. З., Паничок Т. Я., Шилінська І. Ф., Бичок А. В. Проектна робота на занятті з іноземної мови. *Вісник науки та освіти*. 2025. №. 1(32). С. 333–342.

11. Личко Л. Я. Формування у студентів-менеджерів англomовної професійно спрямованої компетенції в говорінні. *Іноземні мови*. 2005. № 1. С. 30–35.

12. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 76–82.

13. Лукашевич М., Даниленко Н. Глобалізаційний аспект впливу засобів масової комунікації на процес політичної соціалізації. *Вища освіта України*. 2004. № 2. С. 30–36.

14. Олійник А. Болонські домовленості як правове й організаційне підґрунтя інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 14–20.

15. Семенчук Ю. Іноземна мова – для реального життя. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 2. С. 143–152.

16. Сорокіна Г. М., Краснова Н. В. Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Scientific collection «INTERCONF»: зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. (Манчестер, Великобританія, 19 берез. 2021 р.)*. Манчестер, 2021. С. 229–234.

17. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008). Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 320 с.

18. Янкович О. І. Розвиток професійно-педагогічної культури студентів у вищих педагогічних закладах України (1957–2007). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2007. № 4. С. 110–113.

19. Reuter E. Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. 416 s.

## **ПЕРСПЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ**

*The author identifies several trends and effective technologies for professional police training. For example, the station rotation model is an effective technology. When conducting classes in a bomb shelter, this model enables adaptation to limited resources and the integration of various teaching methods.*

*Training and didactic games have proven to be effective in preparing police officers to conduct interviews in hostile communication environments. Detective-themed quests aimed at developing various interrogation tactics and quests aimed at identifying who is lying, aimed at developing the ability to identify signs of deception.*

*Digital interactive educational technologies are a prerequisite for implementing distance and blended learning in practice-oriented special disciplines. Their main advantages are increased situational learning motivation, organic integration with multimedia, and the promotion of individualized learning. The basic forms are video lesson cycles, online dialogue simulators, interactive test tasks, and a full-fledged virtual learning environment.*

*Interactive police quests deserve special mention, as they provide cadets with access via LMS to scenario-based practical tasks, which, through gamification, increase the motivation of students and expand the range of educational methods that improve the effectiveness of police training.*

Українське суспільство у складні часи протистояння військовій агресії продовжує євроінтеграційні реформи. Важливою умовою їхньої ефективності постає функціонування правоохоронних органів держави, що обумовлено як їх роллю у забезпеченні національної безпеки та нормального розвитку суспільства, так і нагальною потребою продовження реорганізації поліції, подальшої імплементації в її діяльність євроатлантичних стандартів, принципів, інструментів.

У свою чергу, таке перетворення Національної поліції України неможливо без запровадження сучасних освітніх технологій у професійну підготовку правоохоронців, у тому числі під час навчання в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання, які готують поліцейських.

Важливість цього аспекту розвитку суспільства широко усвідомлюють вчені, що обумовило низку досліджень, що зробили в останні роки колективи західних вчених під керівництвом: М. Bruijnes, L. Caso, M. Hartwig, M. Searcy, A. Vrij, M. O'sullivan, R.E. Riggio, і науковці з України та близь-

кого зарубіжжя: Т. Вайда, О. Волошина, Р. Гоннов, І. Єпішко, О. Камчатна, А. Квакіна, О. Комісаров, В. Литвин, В. Лукін, В. Ляшенко, О. Макарова, Д. Оверченко, О. Осипова, Л. Пелепейченко, О. Приймак, Т. Спільник, С. Стороженко, Д. Цуркан та ін.

Ми вважаємо за доцільне у цьому дослідженні зупинитися на узагальненні досвіду впровадження окремих сучасних педагогічних технологій і методів в освітній процес Дніпровського державного університету внутрішніх справ.

Важливим аспектом поліцейської діяльності у країнах сталої демократії є поступовий перехід до нової моделі, яка отримала назву *community policing*, тобто «поліцейська діяльність, орієнтована на громаду». Ця модель передбачає тісну інтеграцію поліції з територіальними громадами, коли правоохоронці значно розширюють спектр своїх цілей (зокрема, до «покращення якості життя мешканців громади та вирішення її проблем»), а суспільство надає свої ресурси поліції для спільного розв'язання проблем [20]. Водночас, у період воєнного часу збільшилися кількість стресорів [22], що впливають на правоохоронців.

По-перше маємо відзначити освітні технології та методики, які дозволяють налагодити ефективне навчання у скрутних умовах захисних укриттів та бомбосховищ. Так, однією з проблем, з якою зіткнулися заклади вищої освіти під час воєнного часу – це проведення навчальних занять у приміщеннях захисного укриття чи бомбосховища. Відповідні умови включають низку негативних психологічних чинників: пригнічений стан здобувачів освіти, їхня підвищена тривожність, втрата навчально-пізнавальної мотивації. Їх «виривають» із потоку навчального заняття, і певні його етапи необхідно повторити знову, зокрема, актуалізацію опорних знань, мотивацію навчально-пізнавальної діяльності.

Також потрібно відзначити негативні фізичні фактори: губиться частина навчального часу під час пересування до захисного укриття; всередині захисних споруд навчальний простір сильно звужується та змінюється його конфігурація; як правило, в захисних спорудах недостатньо якісне освітлення, не дуже добра звукова ізоляція від сусідніх «аудиторій», відсутні сучасні засоби навчання, зокрема, мультимедійний проєктор, інтерактивна дошка. Через негативні фізичні чинники простір безпосередньої взаємодії викладача та його контролю істотно звужується. Наш досвід свідчить про суттєві труднощі реалізації в умовах захисного укриття різних методів фронтальної роботи з усією студентською групою. Тому доречним постає використання різних варіантів роботи в малих групах. Але і при використанні викладачем у звичайній навчальній аудиторії поділу на малі групи після переходу до бомбосховища викладачеві іноді доводиться знову розподіляти здобувачів, тому що кардинально змінюється конфігурація навчального простору.

Згідно досвіду Дніпровського державного університету внутрішніх справ, серед усіх варіацій методик поділу загальної групи на малі групи найкраще зарекомендувала себе **технологія ротації станцій**. Загалом ця модель є різновидом ротаційного навчання, в якому учні «чергуються за фіксованим розкладом або на розсуд викладача між видами навчальної роботи...», при цьому «ротація включає принаймні одну станцію з онлайн-навчанням» [1]. Акцентуємо, що змішане навчання, згідно наших попередніх досліджень [14], збільшує рівень задоволеності студентів у порівнянні з традиційним і дистанційним форматом.

Ротація станцій є моделлю змішаного навчання, тому що окремі «станції» (стадії, фази, локації) передбачають роботу здобувачів з дистанційними технологіями. У класичному варіанті таких станцій три та кожна пропонує різну форму взаємодії: з навчальним контентом (станція дистанційних технологій), з викладачем та одногрупниками. Відповідно, на станції роботи з електронним контентом може домінувати індивідуальна робота з ресурсом (ресурсами). На станції роботи з викладачем може мати місце і фронтальні методи роботи, бо підгрупа значно менше загальної і викладачеві вистачає простору та ресурсів для цього. На станції колективної роботи студенти співпрацюють в межах малої групи, згідно отриманого завдання.

Основною перевагою моделі ротації станцій є концентрація часу безпосередньої взаємодії студента з викладачем, що особливо важливо за умов непропорційного співвідношення кількості студентів до кількості викладачів. В умовах воєнного стану модель ротації станцій також дозволяє вирішити проблему дефіциту навчального простору, оскільки в умовах бомбоховища чи захисного укриття простір з нормальними умовами навчання обмежений не тільки через кількість людей та відсутність окремих засобів навчання, а й через наявність стороннього шуму та відволікаючих увагу факторів.

Перевагами застосування моделі є її гнучкість, можливість запровадити методи проблемного, активного, студенто-центрованого навчання (яке виглядає імперативом в контексті прав здобувачів освіти [18]), когнітивного учінства, спільноти дослідників, перевернутого класу, конструктивізму, техніки навчальних колективних проєктів, рольових та ділових ігор, ситуаційних сценаріїв, різних прийомів електронного навчання [17]. Так, Combs наводить та аналізує приклади поєднання постулатів андрагогіки з методами *соціального конструктивізму*. Дійсно, за умов створення навчального середовища, у якому центральне місце належить не викладачеві / інструктору, а інтерактивним зв'язкам між учнями, навчання збільшує свою ефективність [7]. Як правило, це збільшує мотивацію та залученість здобувачів освіти, дозволяє організувати їх самостійну навчально-пізнавальну діяльність [16].

Водночас, технологія ротації станцій вимагає наявності у викладачів навичок організації групової роботи без його безпосередньої участі, попередньої розробки електронного ресурсу (наприклад, завдання проєктного чи дослідного характеру, або вебквесту) для станції дистанційної роботи. Нарешті, потрібно продумати не один сценарій заняття, а три, бо кожна підгрупа проходить свою траєкторію. Найбільш логічною траєкторію постає спочатку індивідуальна робота (наприклад, отримання завдання та перші персональні дії щодо його розв'язання), потім – самостійна групова робота (наприклад, обговорення вжитих індивідуально дій та їхніх результатів, формулювання рішення), і вже на третій станції (фазі) – представлення викладачеві знайденого рішення, виправлення помилок, у разі невдачі – спільний з викладачем пошук оптимальних заходів і відповідей.

Проте таку траєкторію може пройти лише одна підгрупа з трьох. Для другої підгрупи (найчастіше, найслабкішої) першою станцією буде робота з викладачем, на якій можна вислухати варіанти пропонованих здобувачами дій, спостерігати за ними та коригувати їх, а також надати підказки. Для третьої ж підгрупи першою станцією є колективна групова робота з розв'язання завдання. Бажано, щоб в такій групі був лідер, який зможе організувати чи координувати таку роботу.

Специфічними труднощами реалізації моделі ротації станцій в умовах війни є організація роботи станції дистанційних технологій без доступу до Інтернету, оскільки мобільний інтернет-зв'язок у бомбосховищах є нестабільним або подекуди недоступним, тим більше при руйнуванні критичної інфраструктури. Тому доречним виглядає розміщення ресурсу для станції онлайн-навчання на локальному джерелі інформації (наприклад, флешкарта) чи інтранеті (внутрішній мережі) закладу освіти.

Крім того, модель ротації станцій є гнучкою для наповнення. Фактично вона є формою і її можна заповнити різним змістом. Досвід засвідчує, що позитивно зарекомендували поєднання моделі ротації станцій із технологіями вебквестів, завданнями проєктного та дослідного характеру, а також концепцією когнітивного учнівства. Ці технології здатні підвищити навчально-пізнавальну мотивацію здобувачів освіти, принаймні ситуативну, в ході навчального заняття, коли вони сприймають проблемне завдання, вбудовану загадку, детективний сюжет чи інший прийом сторітелінгу.

Таким чином, технологія ротації станцій здатна нівелювати окремі негативні чинники освітнього процесу в умовах захисного укриття чи бомбосховища: дефіцит навчального простору, сторонній шум – за рахунок концентрації уваги на меншій кількості об'єктів. Технологія є гнучкою та легко поєднується з іншими методиками, зокрема, зорієнтованими на підвищення ситуативної навчальної мотивації. Це дозволяє пом'якшити такі негативні чинники, як підвищена тривожність, відволікання на сторонні чинники.

Важливо, що запровадження моделі ротації станцій дозволяє ґрунтувати навчання на досягненнях і принципах **андрагогіки**: 1) суб'єкти діяльності учіння (далі учні) повинні знати, навіщо їм саме цей навчальний матеріал; 2) навчальний матеріал повинен бути пов'язаний з їхнім досвідом; 3) учні не навчатимуться, поки не будуть готові та мотивовані до навчання; 4) тому викладач повинен бути фасилітатором, допомагати долати труднощі, прокрастинацію, тощо. Іноді виокремлюють ще більше принципів андрагогіки, але ці чотири є базовими та їхня реалізація є необхідною (хоча й не достатньою) передумовою навчання поліцейських. Фахівці на Заході дослідили вже багато аспектів впровадження андрагогіки до службової підготовки офіцерів. Зокрема, Birzer акцентує, що андрагогіка реалізує по-справжньому студенто-центрований підхід до навчання [4]. Водночас, фахівець погоджується, що для формування механістичних навичок (наприклад, техніка самозахисту, водіння автомобіля, поведіння зі зброєю) доцільним є використання традиційних дидактичних методів.

У свою чергу Déverge розглядає *проблемне навчання* як можливу ефективну форму реалізації андрагогічних принципів у професійній підготовці поліцейських [9, 31]. Дійсно, розв'язання проблем (problem solving) є зараз центральним аспектом поліцейської діяльності, та навчання може базуватися саме на конкретних проблемах та способах їх подолання. У свою чергу таке проблемне навчання краще за все реалізовувати за допомогою *методу case study*, який вже завоював юридичну освіту та активно впроваджується в підготовку правоохоронців [10].

Важливим трендом в останній варто визнати **вдосконалення практичного навчання** (*experiential learning*). Зокрема, треба відзначити використання у навчанні *відеоматеріалів*, знятих портативними відеореєстраторами патрульних поліцейських [12], реалізацію ситуативних *сценаріїв* з професійними акторами [5; 6], так зване «когнітивне наставництво» (*cognitive apprenticeship*), в якому наставник під час навчання на робочому місці враховує імпліцитні когнітивні процеси, що беруть участь у формуванні поліцейських навичок [13].

Вічною та центральною складовою поліцейської діяльності була та залишається професійна комунікація: із заявниками, потерпілими, свідками, порушниками, споживачами поліцейських послуг, представниками публічної влади та громадськості, колегами та сторонніми особами. Зокрема, важливим аспектом поліцейської діяльності постає опитування громадян. Досить часто такі опитування здійснюються не в умовах співробітництва, а в умовах скритого чи явного протистояння. Респонденти поліцейського опитування в окремих випадках повідомляють недостовірні відомості чи навмисно їх викривляють, використовують різні стратегії комунікації, щоб уникнути спілкування чи викриття, зокрема, стратегії залякування, нерозуміння. Такі ситуації відбуваються і в професійній діяльності юристів.



Центром відповідних наукових розвідок постають засади формування у поліцейських та юристів навичок професійного спілкування. Відповідна технологія включає три етапи, зокрема, **тренінги та ділові ігри**. На першому етапі забезпечується вивчення теоретичних аспектів недружньої комунікації, зокрема, концепцію міжособистісних відношень Тімоті Лірі (позиції домінування та підкорення, а також ставлення агресивності чи дружнелюбності у співрозмовників [11]), вербальні та невербальні ознаки брехні та різні тактики комунікації під час поліцейського опитування. Вони адаптовані нами з роботи М. Вруїнес та її співавторів [6]: доброзичливості («показують намагання зрозуміти, реагують зі співчуттям»), ідентичності («підкреслюють спільність, називають спільних ворогів»), авторитетності («заслужовують довіру, показують власний досвід»), звернення до емоцій («знаходять те, що в ситуації та її наслідках може викликати сильні емоції»), попередження («попереджують про небезпечні наслідки, переходять на особистість»), створення кордонів («заперечують факти, ігнорують співрозмовника»), нерозуміння («повторюють вже сказане, помилково інтерпретують запитання»), легітимізації («звертаються до норм законодавства та правил»), торгівлі («просять щось замість свого, пропонують взаємні поступки»), раціонального переконання («висловлюють аргументи, долають протиріччя»).

Другий етап – практичний, на ньому здобувачі освіти спостерігають, аналізують, обговорюють фрагменти реальних та постановочних опитувань. Третій етап включає ділову гру одного з двох типів: перший зорієнтовано на відпрацювання різних тактик комунікації, їхню ідентифікацію з боку респондентів та протидію ним. Така гра представляє собою сценарій з детективною фабулою, в якому лише статисти знають свою роль та під час імітації поліцейського опитування поступово розповідають про події, реагуючи згідно визначеної ролі, зокрема, надають правдиву інформацію лише у разі, що до них застосували певну тактику. Наприклад, для одних це тактика «звертання до емоцій», для інших – тактика ідентичності тощо.

Ця дидактична гра включає наступні стадії: (1) Доведення початкової фабули злочину. (2) Первісне опитування «заявника». (3) Рефлексія курсантами отриманих відомостей, визначення першочергових дій та заходів, визначення наступних персонажів для опитування. (4) Доведення викладачем результатів ініційованих курсантами поліцейських дій і заходів (наприклад, квартирного обходу та масового опитування, огляду місця події, перегляду відеореєстрації, результатів експертиз тощо). (5) Опитування інших персонажів (по мірі їхнього виявлення в ході «розслідування»). (6) Рефлексія курсантами використаних тактик опитування, позицій персонажів та їх ставлення до поліцейського. Звісно, стадії 2-6 можуть неодноразово повторюватися до «розкриття злочину».

Технологія розробленої нами ділової гри передбачає розробку декількох сценаріїв (які мають детективний сюжет) та детальне інструктування акторів, що вони обирають певну гілку сценарію залежно від стратегії комунікації поліцейського. Зокрема, розпочинають співпрацювати (або зізнаватися чи визнати провину), коли поліцейський вдало виявив співчуття, розуміння, зафіксував нелогічність свідчень, підібрав раціональну аргументацію, тощо. Після зміни актором тактики спілкування або після завершення сценарію, викладач організує рефлексію аудиторії з таких питань: яку тактику обрав підозрюваний з самого початку; яку позицію зайняв; чи визначив своє ставлення до комунікації; чи змінив він позицію, ставлення, тактику; що вплинуло на таку зміну; які саме вербальні та невербальні ознаки свідчили про обрання, нівелювання, зміну позиції, ставлення, тактики.

Для ускладнення та урізноманітнення протікання ділової гри розроблені додаткові картки, про зміст яких знають лише окремі статисти. Ці картки вимушують змінити тактику на певну з зазначених, або навпаки, зберігати тактику протягом зазначеного часу, навіть за умов вірних дій поліцейського. Також розроблено окремі картки-завдання для «поліцейського». Вони примушують його нівелювати свої позиції, ставлення, тактики, змінити їх залежно від певних умов чи протягом певного часу. Відповідно, у цьому випадку викладач організує рефлексію аудиторії з відповідних питань.

Сценарії розроблено таким чином, що персонажі дуже часто викривляють інформацію з некритичних для них мотивів («персонаж не вчиняв ДТП, але сідав за кермо у стані сп'яніння та не хоче у цьому зізнатися», «підлітки виходили з кімнати палити, але бояться зізнатися та наполягають, що нікуди не виходили», «дівчина кохає хлопця та створює для нього алібі», «персонаж взагалі не хоче спілкуватися з поліцейськими», «злочинець навмисно обговорює іншу особу», тощо). Приклад відповідного сценарію наведено нами у роботі [23].

Беззаперечними перевагами цього виду дидактичних ігор є практичне відпрацювання розумових та комунікативних навичок, формування пізнавальної самостійності правоохоронців [21], підвищення мотивації завдяки детективному сюжету, активна колективна робота, комплексне застосування знань з різних галузей юриспруденції. Водночас, прийому притаманні певні недоліки. Зокрема, неможливо повторно використати той же сценарій; окремі здобувачі можуть уникнути активної роботи, крім процесу безпосереднього опитування (коли їх призначає викладач); спостерігається складність природнього імітування статистами вербальних та невербальних ознак обману.

М. Bruijnes зі співавторами реалізовувала технологію такої ділової гри за допомогою акторів та викладача, який в ролі «мета-агента» спостерігав за комунікацією поліцейського та спрямовував актора до тієї чи іншої

гілки сценарію залежно від дій (слів) поліцейського [6]. Така технологія потребує професійних акторів, які здатні природньо невербальним чином виражати свій емоційний стан, відношення до події та поліцейського тощо. Наші спроби замінити професійних акторів викладацьким складом, волонтерами та іншими курсантами нажаль виявили певне нівелювання технології. Але навіть такий спрощений варіант придатний для первісного напрацювання вищезазначених навичок курсантами першого курсу.

Тому ми запроваджуємо другий тип ділових ігор. Він спрямований у першу чергу на напрацювання навичок ідентифікації ознак обману, при цьому статисти тут не грають, а дійсно розповідають свої спогади, або викривляють їх. Ця методика адаптована нами з роботи Dando та Bull [8]. В її основі лежить не імітація емоцій і спогадів, а їх реальне переживання, хоч і в ігровій формі. Так, нами створена проста рольова онлайн-гра, в якій статисти напередодні квесту отримують рандомним способом розподілені рольові завдання одного з двох типів: «один день з життя мирного жителя» чи «один день з життя терориста». «Мирний житель» протягом свого дня повинен «виконати» певні завдання – наприклад, торговець-реалізатор отримати завдання від власника торгової точки переміститися для торгівлі на центральну площу міста, відібрати потрібний товар, завантажити його, замовити автомобіль, привезти та вивантажити товар тощо. Статисти, які отримали роль «терориста», навпаки, за день до вибуху знаходять відсутні компоненти для вибухового пристрою, виготовляють його, здійснює рекогносцировку на центральній площі міста, закладає пристрій, однак під час опитування в ході квесту такий статист також намагається зіграти роль мирного жителя.

Завдання здобувачів освіти – провести опитування всіх статистів, «виявлених поблизу від вибухового пристрою», та спробувати ідентифікувати реальні вербальні і невербальні ознаки обману з їх боку та врешті встановити «терориста».

Цей тип квесту має більш високу реіграбельність у порівнянні з першим типом. Доцільним є запровадження високого заохочення за вдале виконання завдання – щоб штучно «підвищити ставки» і тим самим більше стимулювати емоційно-мотиваційну сферу для провокації неусвідомлених вербальних і невербальних ознак обману (у «терориста») і для контролю власних емоцій (у здобувачів, які здійснюють «опитування»). Зокрема, доречно використання високих балів за заняття і різні елементи гейміфікації, такі, як бейджи й «умовні бали-гроші», які можна обмінювати на певні привілеї.

Варто рекомендувати проводити попередній етап гри («один день з життя») за день до нього. У цьому випадку спогади про виконані статистами завдання мігрують з області оперативної пам'яті в довготривалу пам'ять.

У розвинутих країнах Заходу у професійну підготовку поліцейських активно запроваджуються так звані серйозні ігри (serious game), які пред-

ставляють собою комп'ютерні середовища, які в режимі реального часу створюють ефекти присутності та імітують високо деталізовану віртуальну реальність, що відображає типові та екстремальні ситуації професійної поліцейської діяльності (сцени та сценарії правопорушень, переслідування, опитування, застосування зброї тощо). Відповідні комп'ютерні програми потребують значних фінансових, людських та часових витрат, тому, як правило, вони націлені на імітацію екстремальних ситуацій та застосування поліцейськими сили, спецзасобів та вогнепальної зброї, які важко реалізувати традиційними засобами навчання [2]. Аналогічні програмні продукти потребують нереальні для українських вишів фінансові витрати. Навіть у країнах з високо-розвинутою економікою запроваджуються інші методи тренування важливих тактичних навичок поліцейського. Тому нашу увагу привернув вищезазначений досвід впровадження у професійну підготовку поліцейських у Нідерландах технології ділових тренувальних ігор, узагальнений Merijn Bruijnes зі співавторами [6].

Проте **інформатизація професійної підготовки** постає наступним важливим трендом її розвитку. Це відповідає інформатизації освіти та суспільства, але набуває специфічних рис. У руслі загального тренду за допомогою різноманітних систем дистанційного навчання (LMS) для поліцейських створюються дистанційні курси. Як правило, вони зорієнтовані на змішане очно-дистанційне навчання, так зване **blended learning**. Наприклад, Brand та Mahlke узагальнюють досвід використання у змішаному навчанні німецьких поліцейських спецкурсу, присвяченого їхній підготовці до повідомлення громадян про смерть їх близьких [5]. У курсі використана модель «перегорнутого навчання» (flipped classroom), коли до початку аудиторних занять поліцейські вивчають первинні матеріали (зокрема, текстові про правові засади повідомлення про смерть, відео інтерв'ю про невдалий досвід повідомлення, аудіо реакції родичів тощо).

З урахуванням специфіки підготовки поліцейських також розробляються та впроваджуються **симулятори** професійного середовища та професійної діяльності. Вони включають як бюджетні діалогові тренажери, так і коштовні високо-реалістичні симулятори, які згадувались вище. Але й для низькобюджетних інформаційних засобів навчання притаманна властивість інтерактивності. Поширений підхід до роз'яснення сутності освітньої інтерактивності тяжіє до теорії систем та слушно наполягає, що інтерактивний режим заняття (засобу) досягається тоді, коли освітня система отримує нову якість, що сприяє досягненню її мети – навчання відповідного суб'єкта.

Крім того, варто відзначити три рівня інтерактивності освітніх дистанційних технологій, що виокремлюють, зокрема, Bent Andresen та Katja van den Brink [3, 30]: перший рівень – реактивної взаємодії (наприклад, студент натиснув певну кнопку електронного підручника – побачив підказку), другий рівень – активної взаємодії, коли учень керує навчальним засобом

(зокрема, студент обирає певну траєкторію вивчення курсу), третій рівень – обопільної взаємодії (зокрема, багатостороння взаємодія у віртуальному освітньому середовищі [15]).

Які ж переваги має **інтерактивний режим**, інтерактивні форми заняття, інтерактивні педагогічні прийоми та навчальні засоби? По-перше, це *підвищення ситуативної мотивації до навчання* [19]: ці засоби здатні перехопити увагу завдяки певним технікам і прийомам, зокрема: симуляції (спілкування, реальності, умов майбутньої професійної діяльності тощо), гейміфікації, сторітелінгу, яскравості, новизни, моделювання.

До таких засобів можна віднести (1) Відеоуроки з вбудованими запитаннями, від варіантів відповіді на які залежить подальший хід заняття. (2) Віртуальні діалогові тренажери, які імітують певну типову ситуацію професійної діяльності (що стосується професійно підготовки поліцейських, то це, зокрема, реагування на повідомлення потерпілого, або опитування громадянина чи перевірка його документів тощо). До такого тренажеру інтегрується фотографії навколишнього середовища, «співрозмовника» та аудіо- чи текстові повідомлення. Залежно від обраних студентом (курсантом) варіантів дії і комунікації, сценарій розгортається за різними гілками, наприклад, що ведуть до ескалації та деескалації конфлікту. (3) Інтерактивні тестові завдання з графічними об'єктами, придатними до розташування (перетягування) в умовному віртуальному просторі (наприклад, розміщення на схему фігур поліцейських, автомобілів, засобів укриття, загорож тощо). (4) Повноцінне віртуальне навчальне середовище, що надає можливості для віртуального спілкування різних суб'єктів освітнього процесу та спільного виконання певних завдань, у тому числі проектного характеру.

Другою перевагою можна визнати природню *інтеграцію інтерактивності з мультимедійністю*. Зазначені інтерактивні засоби органічно дозволяють розширити модальність презентації навчального контенту, який подається не лише у вигляді тексту, але й графічних образів, аудіоповідомлень, відеоматеріалів [21, 114]. Це особливо важливо, наприклад, для здійснення контрольних заходів з практико-орієнтованих дисциплін.

Нарешті, інтерактивні дистанційні технології навчання дозволяють підтримувати *індивідуалізацію навчання*. Створене віртуальне освітнє середовище, зокрема, дистанційний курс, можна налаштувати для адаптації під кожного користувача, рівень його навчальних амбіцій, уподобання, когнітивний стиль навчання тощо.

Крім того, маємо зупинитись на ще одній технології навчання, що поєднує у собі практичну складову професійної підготовки, її інформатизацію та її гейміфікацію. Вивчення специфіки підготовки поліцейських у передових країнах Заходу свідчить про значне поширення в межах практичної підготовки сценарного методу та прийому ситуативних завдань, коли здобувачі освіти під керівництвом викладача відпрацьовують практичні дії в

ситуаціях, наближених до реальних. Для цього використовується моделювання найбільш типових ситуацій службової діяльності, а також нестандартних екстремальних ситуацій, з підвищеним ступенем ризику. Ця методика активно застосовується і в підготовці вітчизняних поліцейських [23].

Також необхідно виділити тренд на гейміфікацію освіти, націлений на підвищення як ситуативної, так і стійкої навчальної мотивації. У центрі перетину цих трьох тенденцій ми бачимо технології інтерактивних поліцейських квестів. Від сценарного методу і прийому ситуативних практичних завдань вона сприймає форму і зміст. Так, поліцейський квест являє собою послідовне розгортання якої-небудь практичної ситуації, в низці випадків заснованої на реальному кейсі, а іноді – сконструйованої на основі моделі типової або нестандартної службової ситуації.

Втілення інтерактивний поліцейський квест отримує від освітніх інформаційних технологій. Для цього ми розробляємо їх у форматі html-5 з дотриманням стандартів SCORM і розміщуємо у системах дистанційного навчання (що підтримують стандарт SCORM, таких як MIA Освіта та MOODLE).

Застосування різних модальностей презентації навчального контенту (текст, графіка, аудіо, відео – як на рис. 1) призначено: 1) для підвищення ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів; 2) для диференціації навчання за домінантним у курсантів психотипом; 3) для зниження їхньої втомлюваності [21, с. 160].

Гейміфікація інтерактивних поліцейських квестів реалізована: змагальним характером; наскрізним сюжетом (найчастіше детективним); упровадженням спеціальних завдань, зорієнтованих не на специфічні поліцейські навички, а на мотивацію й загальні когнітивні навички (спостережливість, аналіз, синтез); самою інтерактивністю, тобто негайним відгуком на дії здобувачів.

З урахуванням практики реалізації інтерактивних поліцейських квестів в освітньому процесі Дніпровського державного університету внутрішніх справ ми можемо сформулювати такі рекомендації щодо їх розробки та впровадження. Природним чином зміст поліцейського вебквесту структурується на певні етапи. При цьому структуру майже кожного етапу можна диференціювати на змістовну фазу, під час якої або (і найчастіше) актуалізуються наявні в них знання та вміння, або курсанти вивчають новий матеріал, або знайомляться з певною порцією нової (чи вступної) інформації, яка стосується змісту завдання. Доцільно включати до відповідного блоку допоміжні ресурси (наприклад, посилання на тексти нормативно-правових актів або навчальної літератури). Другою фазою кожного етапу є завдання, спрямоване на перевірку якості вивчення основного навчального матеріалу. До цього блоку доцільно включати підказки, посилання на сервіси чи ресурси, які можуть допомогти вирішити завдання.

Ураховуючи високу ситуативну мотивацію, яку здатні викликати інтерактивні поліцейські квести, ми використовуємо їх під час організації самопідготовки курсантів і для забезпечення станції самостійної роботи під час проведення занять в умовах захисного укриття за умов впровадження вищезгаданої моделі ротації станцій [16].

Таким чином, під час воєнного часу та за необхідності проведення занять в умовах захисного укриття ефективною технологією стала модель ротації станцій, яка завдяки своїй гнучкості дозволяє адаптуватись до складного освітнього простору й інтегрувати різні педагогічні методи.

Технології тренінгів і ділових ігор дозволяють покращити підготовку поліцейських до здійснення опитування в умовах недружньої комунікації. Ефективно себе зарекомендували квести з детективним сюжетом, спрямовані на напрацювання різних тактик опитування та квести з визначенням того, хто каже неправду, спрямовані на напрацювання вмінь ідентифікації ознак обману.

Інтерактивні освітні технології є необхідною умовою реалізації дистанційного та змішаного навчання спеціальних практико-зорієнтованих дисциплін у професійній підготовці правоохоронця. Основними їх перевагами є підвищення ситуативної навчальної мотивації, органічна інтеграція з мультимедійністю та сприяння індивідуалізації навчання. Базовими формами є цикли відеозанять, діалогові онлайн-тренажери, інтерактивні тестові завдання та повноцінне віртуальне навчальне середовище.

Окремо слід відзначити інтерактивні поліцейські квести, які забезпечують доступ курсантам через LMS до практико-орієнтованих завдань сценарного типу, які за рахунок гейміфікації дозволяють підвищити мотивацію здобувачів освіти та розширити спектр освітніх методик, що підвищують ефективність професійної підготовки поліцейських.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Aline Sarria, Elizabeth Carrandi Molina. An Innovation Sensation: Shifting Charter Schools from Traditional to Blended Learning Models. *Florida Charter School Conference*, Orlando, FL, November 2013.
2. Andersen J.P. et al. Highly realistic scenario based training simulates the psychophysiology of real world use of force encounters: implications for improved police officer performance. *Journal of law enforcement*. 2016. vol. 5. C. 5
3. Andresen B. B., van den Brink K. *Multimedia in education: Curriculum*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013.
4. Birzer M.L. The theory of andragogy applied to police training. *Policing: an international journal of police strategies & management*. 2003. T. 26 (1). C. 29–42.

5. Brand M., Mahlke K. DNR and the Use of Blended Learning Methodology in German Police Education. *International Conference on Web-Based Learning*. Springer, Cham, 2017. C. 196–201.

6. Bruijnes M., et al. Keeping up stories: design considerations for a police interview training game. *Proceedings of the Social Believability in Games Workshop (SBG2013)*. Centre for Telematics and Information Technology (CTIT), 2013. C. 14–28.

7. Combs B.J. *Distance Education in Law Enforcement: Exploring Kentucky's Barriers*. Doctor of Education Thesis. Morehead State University, 2016. 186 c.

8. Dando C.J., Bull R. Maximising opportunities to detect verbal deception: Training police officers to interview tactically. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*. 2011. T. 8. № 2. C. 189–202.

9. Déverge, C.A. *Police education and training: A comparative analysis of law enforcement preparation in the United States and Canada*. Masters Thesis. University of Southern Mississippi. 2016. 129 c.

10. Graham E.R., Zengin S. Issues to Consider for Using e-Learning Effectively: Smart Learning in Law Enforcement Contexts. *Journal of Graduate School of Social Sciences*. 2011. T. 15. № 1. C. 1–9.

11. Leary T. *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Resource Publications, 2004. Previously published by John Wiley & Sons, 1957.

12. Phelps, J. M., et al. Experiential learning and simulation-based training in Norwegian police education: Examining body-worn video as a tool to encourage reflection. *Policing: a journal of policy and practice*. 2016. T. 12. № 1. C. 50–65.

13. Tyler, M.A., McKenzie, W.E. Training by the dashboard lights: Police training officers' perspectives. *Studies in the Education of Adults*. 2014. 46 (1), C. 74–90.

14. Valieiev, R., et al. In the Search for the Golden Mean: Students' Satisfaction with Face-to-Face, Blended and Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Issue 13 (1), p. 20–40.

15. Валєєв Р.Г. Конструювання віртуального освітнього середовища при підготовці майбутніх поліцейських у ВНЗ. *Всеукраїнська наук.-практ. конф. «Національна поліція Донеччини: проблеми становлення та стратегія розвитку – 2016»*: Зб. тез доповідей. Маріуполь: ДВНЗ «ПДТУ». С. 157–159.

16. Валєєв Р. Застосування моделі змішаного навчання «ротація станцій» під час проведення навчальних занять в умовах захисного укриття та бомбосховища. *Безпека дитини: правовий, організаційний, психологічний, освітній та інформаційний виміри: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 19 жовт. 2023 р.)*. Дніпро: Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2023. С. 27–31.



17. Валєєв Р. Г. Використання дидактичних прийомів e-Learning для розвитку пізнавальної самостійності суб'єктів навчання. *Постметодика*. 2010. № 4 (95). С. 7–14.

18. Валєєв Р. Г. Загальна характеристика конституційного права на освіту. *Наук. вісн. Херсонського держ. ун-ту. Серія: юридичні науки*. 2014. Вип. 1. Том 1. С. 49–54.

19. Валєєв Р. Г. Впровадження інтерактивних технологій у тактико-спеціальну підготовку правоохоронців. *Сучасні проблеми забезпечення національної безпеки держави: тези III Міжнар. наук.-практ. конф. (26 листопада 2020 р.)*. К.: Інститут УДО України КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. С. 280–282.

20. Валєєв Р. Г. Поліцейська діяльність, орієнтована на громаду, як складова соціального розвитку держави. *Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави: тези доп. XII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 1 груд. 2023 р.)* / МВС України, ХНУВС, Наук. парк «Наука та безпека»; КМСС. Вінниця: ХНУВС, 2023. С. 128–130.

21. Валєєв Р. Г. *Формування пізнавальної самостійності курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України засобами інформаційних технологій*: дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Луганськ: ЛНУ, 2013. 362 с.

22. Валєєв Р. Г., Герасимчук Ю. В. Стресори у роботі поліцейського: підходи західних науковців. *Вісн. Луганського держ. ун-тету внутр. справ ім. Е. О. Дідоренка*. 2019. № 3 (87). С. 220–234.

23. Валєєв Р. Г., Герасимчук Ю. В. Тренінг комунікації поліцейського: обґрунтування методичної доцільності та приклад сценарію. *Актуальні проблеми державно-правового розвитку України в контексті інтеграційних процесів: матеріали IV-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 18 травня 2019 р.)*. Дніпро: «ЛІРА ЛТД», 2019. С. 306–309.

**VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF TRAUMA  
REPRESENTATION IN FEMALE WAR MEMOIRS AND DIARIES  
(«THE CHOICE: EMBRACE THE POSSIBLE», «THE BALLERINA OF  
AUSCHWITZ» BY EDITH EVA EGER, AND «CHERNIHIV-2022. WAR  
THROUGH CIVILLIAN EYES» BY OLENA HRYTSIUK)**

*The research studies the strategies by which women survivors narrate, mediate, and visually encode traumatic experience in autobiographical and testimonial forms. It concentrates on two Holocaust memoirs by Edith Eva Eger («The Choice: Embrace the Possible» (2017), «The Ballerina of Auschwitz» (2023)) and the recent Ukrainian civilian war testimony by Olena Hrytsiuk («Chernihiv-2022. War Through Civilian Eyes» (2023)). By juxtaposing historical and contemporary narratives of violence, persecution, and survival, the study underscores the continuities and transformations in female-authored war memoirs across different temporal and cultural contexts.*

*The theoretical framework of the study draws on trauma studies (Cathy Caruth, Judith Herman, Dominick LaCapra, Eugen Koh), feminist literary criticism (Elaine Showalter, Vira Ageyeva, Tamara Hundorova), theories of memory and postmemory (Marianne Hirsch, Paul Ricoeur), and theories of intermediality (Werner Wolf). It highlights how gendered perspectives shape testimonial practices, rendering women's bodies and voices as both sites of victimization and resilience. At the same time, the research integrates insights from visual culture studies and art therapy research, recognizing the crucial role of non-verbal representation, images, drawings, photographs, in transmitting experiences that exceed or resist verbal articulation. In this regard, the analysis situates Olena Hrytsiuk's art-memoir within the wider tradition of post-traumatic visual testimony, while also emphasizing its specificity as a Ukrainian female voice responding to the 2022 Russian invasion.*

*Edith Eger's memoirs are examined through the lens of testimonial witnessing. «The Choice» is shown to merge clinical insight with autobiographical narrative, as Edith Eger, a psychologist and Holocaust survivor, negotiates between remembering and therapeutic reframing. «The Ballerina of Auschwitz», adapted for young adult audiences, exemplifies intergenerational trauma transmission, foregrounding strategies of narrative simplification and ethical pedagogy. In both cases, verbal representation dominates, but non-verbal motifs, bodily memory, gestures, silences, are equally significant in shaping the reader's affective reception.*

*By contrast, Olena Hrytsiuk's «Chernihiv-2022» foregrounds the integration of visual and textual registers. Through paintings, sketches, and diary entries produced during the siege of Chernihiv, the memoir constructs an immediate*

*civilian testimony that combines documentary urgency with artistic mediation. The study demonstrates how non-verbal means, black and white colour drawings, sketches, and poetry function as semiotic vehicles of trauma, communicating shock, dislocation, and grief in ways that words alone cannot. Here the notion of «postmemory» is expanded to encompass not only intergenerational transmission but also intermedial translation of trauma into different semiotic systems.*

*The comparative perspective reveals both continuities and ruptures in female war memoirs. Continuities include the centrality of the female body as witness and archive of violence, the intertwining of private suffering with collective history, and the persistent tension between silence and speech. Ruptures concern the medium of testimony: while Holocaust memoirs predominantly rely on written narrative, contemporary Ukrainian testimony incorporates hybrid multimodal strategies, reflecting both digital circulation of war imagery and the urgency of bearing witness under siege conditions.*

## **1. Introduction**

The study of war memoirs has traditionally been dominated by male-authored narratives that foreground combat, military strategy, and political leadership. Such texts, often canonized as representative of wartime experience, have historically marginalized alternative perspectives that prioritize the civilian, the familial, and the embodied dimensions of conflict. Women's war memoirs, in contrast, occupy a liminal yet crucial space within the canon of testimonial literature. They reconfigure the discourse of war by foregrounding trauma as a phenomenon inscribed upon the body and psyche, mediated through gendered modes of expression, and transmitted via both verbal and non-verbal channels.

The present study examines three memoirs authored by women from different historical moments and cultural backgrounds: Edith Eva Eger's *«The Choice: Embrace the Possible»* (2017) and *«The Ballerina of Auschwitz»* (2023), and Olena Hrytsiuk's *«Chernihiv-2022. War Through Civilian Eyes»* (2023). Edith Eva Eger, a Hungarian-born Jewish Holocaust survivor, combines autobiographical testimony with psychological reflection, situating her individual trauma within the broader cultural catastrophe of the Jewish nation. Olena Hrytsiuk, a Ukrainian artist and architect, documents her experience of the Russian invasion of Chernihiv in 2022, intertwining prose, poetry, and visual art. Taken together, these works provide a unique opportunity to trace continuities and divergences in how women narrate and represent trauma across time, culture, and medium.

The originality of this research lies in its dual focus on verbal and non-verbal means of trauma representation. While Holocaust memoir studies have long analyzed narrative fragmentation, silence, and metaphor as strategies of traumatic articulation, the explicit integration of non-verbal modalities such as

dance, performance, colour, and visual imagery into a comparative framework remains underexplored. By adopting an interdisciplinary methodology grounded in trauma theory (C. Caruth, 1996; D. LaCapra, 2001), feminist narratology (E. Showalter, 1977; Sidonie Smith and Julia Watson, 2010), and intermediality (Werner Wolf, 2014), this paper examines the multimodal strategies through which women bear witness to war.

Trauma theory underscores the paradox of testimonial literature: trauma is simultaneously that which demands narration and that which resists representation. As Cathy Caruth (1996) argues, trauma often returns belatedly, in fragmented or distorted forms, producing narrative disjunctions that reflect the survivor's psychic struggle. In women's memoirs, these disjunctions frequently intersect with culturally gendered tropes (maternal imagery, bodily vulnerability, silence and voice) which shape how trauma is encoded. Yet language alone is often inadequate for conveying the extremity of suffering. In this respect, *non-verbal modalities* assume critical importance. Edith Eger's dancing before Dr. Mengele in Auschwitz epitomizes how embodied performance can simultaneously signify humiliation, survival, and inner resistance. Similarly, Olena Hrytsiuk's black-and-white artwork and poetic fragments function as non-verbal testimony, externalizing unspeakable experiences and inscribing trauma visually upon the page.

Furthermore, the focus on female authorship highlights the intersection of trauma representation with gendered subjectivity. As Judith Butler (2004) has observed, the body is both *precarious and politically charged*; in wartime contexts, the female body becomes a contested terrain of violence, endurance, and ethical witnessing. Edith Eger and Olena Hrytsiuk negotiate this terrain differently but comparably: Eger's memoirs oscillate between silence and speech, victimhood and resilience, while Olena Hrytsiuk transforms her artistic practice into both resistance and communal testimony.

This study also introduces the concept of *transhistorical testimonial resonance*, which designates the ways in which female-authored memoirs speak across temporal and geopolitical divides. Though separated by nearly eighty years, Edith Eger's Holocaust testimony and Olena Hrytsiuk's wartime account of Chernihiv during the first month of the full-scale invasion in Ukraine converge in their gendered strategies of encoding trauma: reliance on maternal imagery, alternation between silence and articulation, the centrality of the body, and the use of non-verbal forms of expression. Such resonances suggest that female-authored testimonial literature constitutes a transhistorical archive of suffering and resilience, one that unsettles linear narratives of war and foregrounds memory as both cultural inheritance and ethical obligation.

Thus, the **aim of this study** is to analyze verbal and non-verbal means of trauma representation in Holocaust memoirs by Edith Eva Eger «The Choice: Embrace the Possible» (2017), «The Ballerina of Auschwitz» (2023) and in the Ukrainian civilian war testimony by Olena Hrytsiuk «Chernihiv-2022. War

Through Civilian Eyes» (2023) in the gender aspect. In order to achieve the given aim, we intend to examine how trauma is represented verbally and non-verbally in the selected memoirs, to observe how gender shapes testimonial strategies across historical and cultural contexts, and finally to theorize the role of female-authored war memoirs as sites of ethical remembrance and transhistorical dialogue.

By integrating verbal and non-verbal analysis, this research contributes to the interdisciplinary fields of trauma studies, gender studies, and memory studies. It situates women's memoirs not at the margins of war literature but at its ethical and aesthetic core, demonstrating that the representation of trauma extends beyond the boundaries of language into embodied and artistic practices of survival and testimony.

## **2. Topicality of the Research**

The topicality of this research is determined by several converging factors: the current state of trauma studies, the reconfiguration of war testimony in the 21st century, and the growing recognition of women's voices as indispensable in the construction of cultural memory. While the Holocaust remains one of the most extensively documented traumas of the twentieth century, ongoing conflicts such as the Russian war against Ukraine have created new archives of testimony that demand immediate scholarly attention. The comparison of Edith Eva Eger's Holocaust memoirs and Olena Hrytsiuk's account of besieged Chernihiv enables a comparative exploration of how women across different epochs and cultural contexts articulate trauma, negotiate gendered subjectivities, and transform private suffering into public testimony.

From the perspective of trauma theory, the urgency lies in addressing how extreme experience resists full narrative assimilation (Caruth, 1996) and yet compels survivors to seek verbal and non-verbal modes of articulation. The Holocaust memoirs of Edith Eger exemplify belated narration, fragmentation, and metaphorical encoding of unspeakable events, whereas Olena Hrytsiuk's wartime text reflects an immediacy of documentation through poetry, prose, and visual art. The comparison allows for the identification of both historically specific and transhistorical strategies of expression, revealing continuities in how trauma is gendered, embodied, and transmitted across generations.

Another aspect of topicality derives from the interdisciplinary methodology of the study. Trauma is not solely a linguistic construct but also an embodied and multimodal phenomenon. Non-verbal modes, dance, silence, painting, colour, and poetic rhythm, function as semiotic resources through which survivors externalize experiences that escape ordinary language. By integrating verbal analysis with visual semiotics (O. Chernenko, 2023) and intermediality studies (Werner Wolf, 2014), this research contributes to methodological innovation in philology, offering tools for examining hybrid testimonial texts that combine prose, poetry, and artwork. Such an approach is particularly

relevant in the Ukrainian context, where civilian authors often resort to visual and performative means to bear witness to ongoing violence.

The cultural and political significance of this research further enhances its topicality. In the Ukrainian case, female testimony functions not only as personal expression but as a form of cultural resistance against the attempt to erase Ukrainian language and culture. Olena Hrytsiuk's memoir is emblematic of how women participate in safeguarding collective memory under conditions of existential threat. Similarly, Edith Eger's Holocaust testimonies demonstrate how survivor narratives extend beyond historical record into ethical pedagogy, offering future generations interpretive frameworks for resilience and moral responsibility. In both instances, women's memoirs operate as cultural artifacts that bridge individual suffering and collective remembrance.

Finally, the study introduces and develops the concept of *transhistorical testimonial resonance*, which describes the phenomenon whereby female-authored war memoirs, though separated by decades and geopolitical contexts, converge in their strategies of trauma representation (D. Denborough, 2011). This theoretical contribution responds to the contemporary need to understand trauma not as an isolated historical event but as a recurring cultural and gendered experience that transcends temporal boundaries. By situating Holocaust memoirs alongside contemporary Ukrainian testimonies, the research highlights the ways in which women's narratives establish dialogues across time, enabling a comparative ethics of remembrance that is urgently needed in the current global landscape of violence and displacement.

In conclusion, the topicality of this research arises from its intersectional focus on trauma, gender, and multimodality; its intervention into the underexplored corpus of female-authored war memoirs; and its relevance to both historical and contemporary contexts of violence. It contributes to trauma studies, feminist narratology, and visual semiotics while also serving broader societal functions: preserving memory, challenging dominant narratives, and foregrounding women's voices as central agents of cultural resilience.

### **3. Methodology**

The present research adopts an *interdisciplinary methodological framework* that combines insights from trauma studies, feminist narratology, gender theory, visual semiotics, and intermediality. Such an approach is indispensable for the study of war memoirs, as trauma is not only a linguistic phenomenon but also an embodied and multimodal experience that demands a flexible analytical lens (Caruth, 1996; LaCapra, 2001). The texts under examination, Edith Eva Eger's «*The Choice: Embrace the Possible*» (2017) and «*The Ballerina of Auschwitz*» (2023), as well as Olena Hrytsiuk's war diary «*Chernihiv-2022. War Through Civilian Eyes*» (2023), demonstrate how trauma is encoded through both verbal narration and non-verbal means such as silence, dance, and visual art. To capture this hybridity, the methodology integrates close textual analysis, thematic coding, and semiotic interpretation of multimodal elements.

### 3.1 Research Design and Corpus

The research employs a *qualitative comparative design*, with each memoir analyzed individually and then brought into dialogue within a transhistorical framework. Such design allows both for recognition of context-specific strategies – Holocaust testimony in Edith Eger’s case and the real-time documentation of war in Olena Hrytsiuk’s – and for the identification of recurrent gendered motifs across temporal and cultural divides. The corpus was selected for its complementarity. Edith Eger’s memoirs provide retrospective accounts that put side by side personal survival in Auschwitz with post-war psychological healing. «*The Choice*» functions as a hybrid between autobiographical narrative and therapeutic guide, while «*The Ballerina of Auschwitz*» offers a more linear reconstruction of wartime events. Olena Hrytsiuk’s memoir, by contrast, emerges directly from the siege of Chernihiv in 2022 and integrates not only prose but also poetry and visual artwork. Together, these texts exemplify the diversity of female-authored testimony while foregrounding the centrality of trauma, memory, and gendered expression.

### 3.2 Verbal Representation: Narrative, Metaphor, and Silence

The analysis of verbal representation draws upon feminist narratology and trauma theory. As Cathy Caruth (1996) and Dominick LaCapra (2001) argue, trauma resists linear narration, often returning in fragmented or repetitive forms. Edith Eger’s Holocaust memoirs exemplify this pattern, with abrupt temporal shifts, repetitions of traumatic episodes, and silences that signal psychic rupture. For instance, her description of the last moment with her mother in «*The Ballerina of Auschwitz*» is marked by ellipsis and fragmented recall, reflecting both the immediacy of trauma and its delayed, mediated reconstruction:

*«If I could distill my entire life into one moment, into one still image, it is this: three women in dark wool coats wait, arms linked, in a barren yard. They are exhausted. They’ve got dust on their shoes They stand in a long line.*

*The three women are my mother, my sister Magda, and me. This is our last moment together. We don’t know that. We refuse to consider it. Or we are too weary even to speculate about what is ahead. It is a moment of severing – mother from daughters, life as it has been from all that will come after. And yet only hindsight can give it this meaning.»* (Eger, 2023: 1). The author begins her memoir with these strong lines, trying to narrate her personal traumatic experience through the lens of collective female war trauma.

Metaphorical analysis, following the framework of J. Lakoff and M. Johnson (2003), was employed to identify recurrent conceptual metaphors. In Edith Eger’s work, dance becomes a metaphor of both humiliation and survival, while in Olena Hrytsiuk’s poetry war is conceptualized through images of graves, scorched earth, and bodily violation. These metaphors are not merely stylistic ornaments but cognitive frames that mediate the unspeakable, allowing trauma to be expressed through culturally resonant imagery. Silence, too, is treated as a verbal strategy. S. Felman and D. Laub (1992) emphasize that *testimony* is

performative rather than purely representational, and silence can itself be a performative act of resistance or mourning. In Edith Eger's texts, prolonged silences around her mother's death or her guilt over survival function as signifiers of trauma that cannot be fully articulated. In Olena Hrytsiuk's memoir, silences are sometimes marked typographically, with ellipses or blank space on the page, which function as semiotic markers of what remains unsaid.

### 3.3 *Non-Verbal Representation: Dance, Art, and Colour*

Beyond verbal analysis, this study incorporates *visual semiotics*, *performance theory* and *theory of intermediality* to address non-verbal dimensions of testimony. Gunther Kress and Teo van Leeuwen's (2006) «*grammar of visual design*» provides a framework for interpreting Olena Hrytsiuk's black-and-white illustrations, focusing on salience, composition, and modality. Her exclusive reliance on monochrome is read as a symbolic choice that encodes the binary of life and death, innocence and violence, echoing the stark moral polarities of wartime experience. Similarly, Edith Eger's dance in Auschwitz is interpreted not only as a remembered event but as a non-verbal testimony that operates on two levels: as forced performance under conditions of violence and as a later symbol of resilience and freedom. *Performance theory* (Richard Schechner, 2004) highlights the paradoxical function of dance in her memoirs: it is both a tool of Nazi domination and an embodied strategy of psychic survival. By analyzing dance as a semiotic resource, the study expands trauma analysis beyond language into the domain of embodied expression. Poetic rhythm and layout also function as semiotic devices. Olena Hrytsiuk often incorporates verse into her prose, creating a shift in register that condenses meaning into rhythm and imagery. These poems serve as non-verbal intensifiers of trauma representation, providing a form of semiotic compression where linear prose cannot suffice.

### 3.4 *Comparative Framework and Transhistorical Resonance*

The comparative methodology highlights both continuities and divergences. On one hand, both Edith Eger and Olena Hrytsiuk rely on maternal imagery, the centrality of the female body, and the oscillation between silence and speech to convey trauma. On the other hand, their media differ significantly: E. Eger retrospectively integrates her testimony with therapeutic discourse, while O. Hrytsiuk documents events in real time through multimodal forms. This contrast underscores the study's central claim of *transhistorical testimonial resonance* that women's war memoirs, though separated by decades and cultures, converge in their strategies of encoding trauma.

From this methodological framework, the following *hypotheses* emerge:

1. Female-authored war memoirs reveal recurrent *gendered strategies* of trauma representation: maternal imagery, bodily focus, and testimonial oscillations between silence and articulation, used across historical contexts.



2. Non-verbal modalities such as dance, art, and silence serve as compensatory mechanisms when language falters, embodying trauma in forms beyond discourse.

3. Despite contextual divergences, these texts exemplify *transhistorical testimonial resonance*, whereby women's narratives of war produce dialogic continuities across time and space.

#### 4. Results

The analysis of Edith Eva Eger's «*The Choice: Embrace the Possible*» (2017) and «*The Ballerina of Auschwitz*» (2023) alongside Olena Hrytsiuk's «*Chernihiv-2022. War Through Civilian Eyes*» (2023) allows us to return to key theoretical anchors in trauma, memory, and gender studies and to situate the findings within broader scholarly debates. Cathy Caruth's (1996) formulation of trauma as both «*an unclaimed experience*» and a «*crisis of representation*» remains essential to understanding the structural fragmentation observed in both Holocaust and contemporary Ukrainian memoirs. In each case, testimony is not presented as a coherent, linear story but rather as a constellation of fragments, silences, and disruptions that embody the impossibility of fully assimilating catastrophic events. Edith Eger's abrupt ellipses and parataxis echo Caruth's insights about belatedness, while Hrytsiuk's sudden thematic shifts, paratactic syntax, and blank pages resonate with trauma's insistent return in forms that evade narrative mastery.

At the same time, Shoshana Felman and Dori Laub's (1992) notion of *testimony* as performative rather than purely representational provides a key lens for understanding the alternations between silence and articulation. Judith Butler's work on the body's *precariousness* (*Precarious Life*, 2004; *Frames of War*, 2009) deepens the analysis by highlighting how war inscribes itself upon vulnerable bodies, particularly those of women. In Edith Eger's memoirs, the body emerges as a site of both degradation and resistance: her forced dance before Josef Mengele becomes at once an instrument of Nazi domination and a performance of psychic freedom. Olena Hrytsiuk's civilian body, by contrast, is rendered precarious by bombardment, hunger, and fear, yet it also embodies resilience through acts of care for children, parents, and neighbours. Judith Butler's insistence that the body is always already political helps illuminate how women's memoirs destabilize the binaries of private/domestic and public/political, exposing the political stakes of everyday survival. In this sense, the female body in both Holocaust and Ukrainian contexts is both the target of violence and the medium of testimony.

Marianne Hirsch's theories of *family frames* (1997) and *postmemory* (2012) provide another crucial interpretive framework, especially regarding the prominence of maternal imagery and intergenerational dialogue. Edith Eger's fragmented recollections of her mother's last moments in Auschwitz (remembering the back of her head but not her face) constitute what M. Hirsch would call a family frame: a structuring absence through which trauma is

transmitted. Olena Hrytsiuk, though narrating her own immediate experience, invokes similar maternal frames when expressing anxiety for her son Arseniy and her beloved man Sasha, care for her elderly parents, and evoking the protective presence of her grandmother Anna. Such invocations reveal how familial imagery continues to structure the articulation of trauma, whether in the retrospective Holocaust memoir or in the real-time testimony of contemporary Ukraine. M. Hirsch's concept of postmemory also resonates with the Ukrainian case, where the memory of the Holodomor, World War II, and Soviet repression inflects present testimonies, creating layers of remembered and inherited trauma.

Eugen Koh's psychoanalytic explorations of *art and trauma* (2005, 2014) underscore the significance of non-verbal strategies, particularly the role of creativity in transforming overwhelming experiences into symbolic forms. E. Koh emphasizes that artistic production, whether painting, music, or dance, provides survivors with a «*transitional space*» where trauma can be externalized and reworked without being fully verbalized. Edith Eger's dance, remembered and re-narrated decades later, exemplifies such a transformation, as does Olena Hrytsiuk's black-and-white artwork. Both authors mobilize art as a modality of survival, confirming E. Koh's argument that creativity constitutes a reparative response to psychic rupture.

From a *visual semiotic perspective*, Gunther Kress and Theo van Leeuwen's (2006) «grammar of visual design» helps to decode Hrytsiuk's illustrations as integral elements of testimony. The stark contrasts of black-and-white, the focus on ruined landmarks, and the use of blank spaces all function as semiotic markers of trauma. These images are not mere supplements to prose but constitute multimodal testimony, extending Hirsch's and Butler's insights into the visual domain. The interrelation between paratactic linguistic structures and abrupt visual strokes in Olena Hrytsiuk's text illustrates how trauma disrupts not only narrative but also visual harmony.

Comparing Holocaust and Ukrainian testimonies reveals both divergences and resonances. On one level, Edith Eger's memoirs are retrospective, shaped by decades of belated narration, therapeutic reflection, and cultural mediation. Olena Hrytsiuk's text, by contrast, documents war as it unfolds, integrating diary entries, poetry, and artwork in real time. Yet despite this temporal gap, both texts converge in their reliance on maternal imagery, narrative fragmentation, non-verbal modalities, and oscillations between silence and articulation. This merging substantiates the claim of transhistorical testimonial resonance: female-authored war memoirs, despite divergent contexts, echo one another in their strategies of representing trauma. Such resonance suggests that trauma is not only historically specific but also culturally and gendered in recurrent ways.

The *gendered dimension* of these strategies merits particular emphasis. As Tamara Hundorova (2019) argues in her studies of Ukrainian women's writing,

female authors often destabilize militarized narratives by foregrounding relationality, vulnerability, and care. Similarly, Oksana Zabuzhko (2014) highlights how women's literary voices in Ukraine function as cultural resistance against erasure, turning domesticity and bodily vulnerability into sites of political agency. In both Edith Eger's and Olena Hrytsiuk's memoirs, maternal imagery, sisterhood, and domestic metaphors function not as marginal details but as central testimonial strategies. Vira Ageyeva (2016) has noted that Ukrainian women's literature often intertwines the personal and the collective, inscribing the female body into the nation's memory. This observation aligns with Butler's emphasis on the politicization of vulnerability and further underscores the necessity of situating female-authored memoirs at the center of cultural memory studies.

The contribution of these findings to trauma studies and philology lies in their extension of analysis beyond the verbal into multimodal, embodied, and performative registers. While trauma studies have long emphasized fragmentation, metaphor, and silence, less attention has been given to dance, illustration, and poetic rhythm as equally valid forms of testimony. Integrating insights from Koh, Hirsch, Butler, and Ukrainian scholars demonstrates that art and embodiment are not peripheral but central to understanding how trauma is communicated and remembered. For philology, this means expanding the definition of «text» to include multimodal configurations where words, images, and bodies interact in the act of testimony.

Further in our research we shall focus our attention on four main aspects analyzed in the chosen war memoirs, such as survival and psychological reconstruction, maternal imagery and familial metaphors, non-verbal testimony through dance, poetry, and visual art, and the female body as archive and testimony.

#### *4.1. Trauma, Survival, and Psychological Reconstruction*

Since Edith Eger's memoir «*The Choice*» is structured as a negotiation between the memory of Auschwitz and her later career as a psychotherapist in the United States of America where she moved after World War II, such dual perspective allows her to narrate survival both as immediate endurance and as long-term psychological reconstruction. She recalls, for instance, her moments of dissociation: «*It is the opposite of what happened to me when I danced for Josef Mengele my first night at Auschwitz. Then, I transported myself out of the barracks and onto the stage of the Budapest opera house. Then, my inner vision saved me.*» (Eger, 2017: 162–163). This passage exemplifies C. Caruth's (1996) insight that trauma is both unassimilable and narratively generative. The imaginative escape functions as psychic survival, but in narrating it decades later Edith Eger also constructs a therapeutic model: imagination becomes not only memory but an ethical lesson for her patients and readers. Her survival is narrated in recursive, non-linear fragments. She recalls horrific periods of starvation in Auschwitz when people were forced to eat human flesh to survive.

Edith makes a difficult decision to eat grass instead of human meat: «*But it's watching a starving person eat a dead person's flesh that makes the bile rise in me, that makes my vision black. I cannot do it. And yet I must eat. I must eat or I will die. Out of the trampled mud grows grass. I stare at the blades, I see their different lengths and shades. I will eat grass. I will choose this blade of grass over that one. I will occupy my mind with the choice. This is what it means to choose. To eat or not eat. To eat grass or to eat flesh. To eat this blade or that one.*» (Eger, 2017: 88). The description of making a hard choice between survival and death, food and starvation situates the body at the threshold of endurance, while the self-directed shame reflects what D. LaCapra (2001) terms the «*secondary trauma of guilt.*»

In «*The Ballerina of Auschwitz*», written for younger readers, survival is reconstructed more linearly but still punctuated by gaps. She recalls her final moments with her mother: «*The three women are my mother, my sister Magda, and me. This is our last moment together. We don't know that...*» (Eger, 2023: 1). The memoir addresses young readers, yet it does not simplify trauma; instead, it translates rupture into a form of ethical pedagogy. As Marianne Hirsch (2012) argues, such retellings constitute *postmemory*, where the experience is mediated for the next generation.

Olena Hrytsiuk's memoir similarly frames survival as both physical endurance and creative reconstruction. She recalls hiding in a basement during bombardments: «*We woke up before 6 a.m. Grabbed a quick breakfast, poured some tea in the thermos flask, watched and listened to the news when the wailing of air alarm from TV made us go downstairs to the basement. <...> Once my father forgot to bring a radio and depressing silence fell on the people who had already started getting to know each other. This despair had to be weakened. Most of the temporary inhabitants of the basement were elderly women. I have risen from my sports mat and recited my poem: «The Trypillia court is being carried from the fair by Scythian women with mobile phones in their pockets...»» (Hrytsiuk, 2023: 57–58). Here, poetry creates a temporary refuge, transforming fear into shared cultural resilience. The linkage between creativity and survival validates E. Koh's (2014) assertion that art constitutes a reparative space for trauma.*

Furthermore, Olena Hrytsiuk explicitly connects survival to memory transmission. She writes: «*I have been thinking about my friends and acquaintances during the siege but there was no mobile connection and later no strength to get in touch. And then, echoing the events, phone calls, messages, and Facebook posts began to arrive. I am listing them here precisely because each of us experienced a personal blockade of Chernihiv, each took his place and made his choice, each relied on the choices of others, not seeing, not hearing, not knowing, but feeling that even when we are alone – we are together. Together we fight, survive and sacrifice something.*» (Hrytsiuk, 2023: 245). Her testimony oscillates between immediacy and anticipation, echoing

P. Ricoeur's (2004) observation that memory is both retrospective and prospective, aimed at future reception.

#### 4.2. Maternal Imagery, Sisterhood, and Familial Metaphors

Maternal imagery dominates Edith Eger's memoirs. Her recollection of her mother's back on their last meeting rather than her face exemplifies what M. Hirsch (1997) terms a «family frame»: trauma is mediated through partial, fragmented images of kin. Survivor guilt crystallizes around this memory: «*I see the three of us from behind, as though I am next in line. Why does memory give me the back of my mother's head but not her face?*» (Eger, 2023: 10). The absence of the face becomes a metaphor for the impossibility of full recollection of the traumatic event.

Edith's relationship with her mother and her sisters also epitomizes female solidarity. In fear that her sister Magda could be killed by the Nazi guards when trying to find vegetables in the neighbouring garden, Edith started praying to her mother the way the latter had prayed to her mother's portrait over the piano in their old house: «*A few more shots crack. There's no sight of Magda. Help me. Help me. I realize that I'm praying to my mother. I'm talking to her the way she used to pray to her mother's portrait over the piano.*» (Eger, 2023: 100). This dynamic illustrates M. Hirsch's (2012) point that trauma is transmitted within kinship structures, where absent figures remain central.

Olena Hrytsiuk also frames her testimony through maternal and domestic imagery. In the heavily bombed city Olena and her father walk across the city to check on her apartment and water the flowers there. Everyday they receive new accounts of the destructions in Chernihiv when amazing historic buildings where she used to work or study collapsed under Russian bombs. Her family and the family of her boyfriend Sasha become her shelter and her refuge. In order to distract everyone from the horrors of war, she invites her family members to the 'imaginary coffee shop' in her own kitchen: «*In the evening I told Ira that we are going to the coffee shop to get some coffee and ice cream. Ira looked at me as if I went mad and calmly confirmed that we could go anywhere we wanted. But I didn't stop. 'We invite you and Nadiya Konstantynivna to our room in 5 minutes'. We gathered in the spacious dining room. I had already set the table with cups of coffee and melted strawberries covered with chunks of melted ice cream. 'I invite everyone to the official opening of the coffee shop At Sasha's,' – announced I. It was so absurd and pleasant that everyone loved the idea.*» (Hrytsiuk, 2023, p. 141). The reconfiguration of domestic space aligns with T. Hundorova's (2019) argument that Ukrainian women's literature destabilizes militarized narratives by foregrounding vulnerability and care.

Both authors reflect on their maternal lineage as sources of wisdom and strength. Edith Eger's bond with her elder sister Magda reveals the sustaining power of female solidarity in the camp. Olena Hrytsiuk's recollection of a portrait of her grandmother, created in 1941, becomes a moment of temporal

fusion, connecting past and present crises: *«I looked at the portrait of grandmother Anna, painted on the sheet torn from the school notebook in red and green pencil. Who would ever think of painting a portrait in red and green? Fantastic work of art, I can't paint this way... There is an encoded signature in the bottom corner. I should have asked while she was alive what he wrote to her when he had finished the portrait. 1941st. I should have asked, what people prepared in case of the war threat while she was alive»* (Chernihiv, p. 11). The author appeals to her female ancestor for advice and protection. She often writes about history and the respect of the deceased ancestors, for example, she uses an image of feeding the birds as a ceremony of paying tribute to the dead and offering gifts to the souls of the forefathers of the nation.

Likewise, in Edith Eger's memoirs she often uses the image of her grandmother's portrait that used to hang over the piano in the living room of her house. She remembers her mother talking to the portrait in search of advice and comfort, and she herself prays to this portrait in times of danger. This invocation of female ancestors ties personal trauma to a collective female history.

#### *4.3. Non-Verbal Testimony: Dance, Poetry, and Visual Art*

Non-verbal modalities are crucial to these testimonies. Edith Eger's coerced dance for Joseph Mengele is perhaps the most iconic example: *«He never takes his eyes off me, but he attends to his duties as he watches. I can hear his voice over the music. He discusses with other officer which ones of the hundred girls present will be killed next. If I miss a step, if I do anything to displease him, it could be me. I dance. I dance. I am dancing in hell.»* (Eger, 2023: 76). Dance operates here as both degradation and resistance. S. Felman and D. Laub's (1992) concept of testimony as performative clarifies this paradox: the body enacts what words cannot articulate.

For Olena Hrytsiuk, poetry and visual art constitute parallel non-verbal testimonies. Her poem *The Invitation for the Emperor* exemplifies aestheticized rage: *«Come to me and dig a grave... I will plow you with a tractor»* (Hrytsiuk, 2023: 199). The violent imagery channels grief into symbolic annihilation of the aggressor. Her artwork is equally significant. She depicts Chernihiv's landmarks in stark black-and-white. As she explains in her interview: *«I used black-and-white colours to depict the places of my much-loved city on the background of the scorched land by the war»* (Hrytsiuk, 2023: 245). The whole colour and image arrangement of Olena Hrytsiuk's published book contributes to the visual image of warfare which was intended by the author. The absence of colour becomes a symbolic encoding of deprivation, echoing R. Barthes' (1977) theory of symbolic minimalism. Gunther Kress and Theo van Leeuwen's (2006) semiotics further reveal how composition and contrast in her drawings mirror the paratactic syntax of her prose.

Ukrainian scholars provide important context here. Vira Ageyeva (2003) emphasizes that women's creativity often functions as a counter-discourse to violence, transforming private pain into collective testimony. Olena Hrytsiuk's

integration of art and prose exemplifies this dynamic. Similarly, S. Pavlychko (1992) highlights how Ukrainian feminist discourse reclaims cultural space through creativity, a function evident in O. Hrytsiuk's hybrid text.

#### 4.4. *The Female Body as Archive and Testimony*

The body is central across the memoirs under study. For Edith Eva Eger, the forced body under Mengele's gaze is simultaneously a site of humiliation and resistance. In later passages, she reflects on how bodily memory persisted in therapy sessions with her patients: *«From Dr. Rogers I learned two of my most important phrases in any therapeutic encounter: I hear you say... and Tell me more. I also learned how to read my patients' body language and how to use my own body to communicate my unconditional love and acceptance.»* (Eger, 2017: 211). Here, bodily memory exemplifies J. Butler's (2009) argument that the body is always politically inscribed.

In Olena Hrytsiuk's memoir, the body is civilian, precarious under siege. She describes how she and her parents slept on the floor in the corridor and how her body ached all over after sleepless nights in the basement. How people went to the toilet in the basement in front of everyone because it was too dangerous to go outside. However, she also warmly depicts her feeling to her boyfriend Sasha, who she met during the first days of war, and who she decided to marry just after a month of their acquaintance. This is how she describes her marriage ceremony in the midst of war: *«I told Sasha about a deep force of the bow and bowed nine times as a wife to a husband. Sasha said that he felt goosebumps on his skin which surprised me, as he might not have felt anything, but he did! Then I asked him to bow to me as a husband to a wife. He awkwardly collapsed on the floor, put his palms on my feet and bowed sincerely. His one bow was worthy of my nine ones. At that moment I felt that everything was going to be well for us. And Sasha said that from my feet his palms burnt like fire.»* (Hrytsiuk, 2023: 94). The body's functions (such as a bow) become a testimony of love and devotion in harsh times of war. Olena Hrytsiuk's memoir demonstrates the female body as both witness and archive of violence as well as love.

#### 4.6. *Comparative Synthesis*

The findings reveal both divergences and resonances across the memoirs. Edith Eger's Holocaust testimony is retrospective, shaped by decades of silence and later therapeutic framing, whereas Olena Hrytsiuk's text is immediate, multimodal, and inscribed in real time. Yet despite these differences, both converge in their reliance on maternal imagery, fragmentation, silence, and non-verbal modalities. Together, they exemplify what this study terms transhistorical testimonial resonance: female-authored war memoirs, despite their historical and cultural divergence, echo one another in their strategies of trauma representation.

**Table 1.**  
*Comparative Strategies of Trauma Representation in Female War Memoirs*

| <b>Dimension</b>                | <b>Eger's Holocaust Memoirs (<i>The Choice, The Ballerina of Auschwitz</i>)</b>            | <b>Hrytsiuk's <i>Chernihiv-2022</i></b>                                              | <b>Shared Resonances</b>                                                                |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Verbal strategies</b>        | Fragmented narrative, ellipses, parataxis; survivor guilt framed in therapeutic discourse. | Immediate diary-style narration, anacoluthon, parataxis; focus on communal survival. | Fragmentation, silence, parataxis, metaphorical encoding.                               |
| <b>Non-verbal strategies</b>    | Dance as coerced humiliation and symbolic resistance; later reframed as therapy.           | Poetry and black-and-white artwork; blank pages as silence.                          | Creativity as survival, non-verbal testimony compensating for linguistic insufficiency. |
| <b>Maternal/domestic motifs</b> | Mother as absent figure, sisterly solidarity.                                              | Maternal anxiety for son, care for parents and neighbours.                           | Family frames as structuring trauma; maternal imagery as anchor of resilience.          |
| <b>Silence/fragmentation</b>    | Decades of silence; ellipses and narrative rupture.                                        | Real-time narrative gaps; blank spaces and abrupt shifts.                            | Silence as testimony; fragmentation as structural marker of trauma.                     |
| <b>Body as testimony</b>        | Body forced into dance; later body as therapeutic medium.                                  | Civilian body under siege; physical and mental pain, exhaustion, care.               | Body as archive of trauma, precarious yet resilient.                                    |
| <b>Function of memory</b>       | Retrospective narration framed through therapy; intergenerational pedagogy.                | Immediate testimony for posterity; addressed to future readers.                      | Memory as cultural inheritance; testimony as ethical obligation.                        |
| <b>Historical framing</b>       | Holocaust as belatedly narrated catastrophe.                                               | Russian invasion of Ukraine as ongoing civilian trauma.                              | Trauma as transhistorical and gendered experience.                                      |



The comparative synthesis presented in *Table 1* underscores how divergent historical and cultural contexts, the Holocaust of the mid-twentieth century and the Russian invasion of Ukraine in the twenty-first, nonetheless generate convergent testimonial strategies in female-authored memoirs. Edith Eger's retrospective narrative is framed through belated articulation and therapeutic discourse, while Olena Hrytsiuk's testimony bears the imprint of immediacy and multimodality. Yet, as the table demonstrates, both deploy fragmentation, silence, and parataxis to encode rupture, thereby substantiating C. Caruth's (1996) claim that trauma resists linear narration and returns in fragmented forms. Silence, whether rendered as decades of withholding in Eger or as blank pages in O. Hrytsiuk, emerges as testimony in itself, affirming S. Felman and D. Laub's (1992) insistence on the performative dimension of witness.

The table also highlights the central role of maternal and domestic imagery. Edith Eger's absent mother and her bond with her sisters Magda and Klara, and O. Hrytsiuk's anxiety for her son and care for elderly parents and neighbours, exemplify what M. Hirsch (1997, 2012) calls «family frames.» These familial tropes function as anchors of resilience within the chaos of violence. Ukrainian feminist scholars have long emphasized this feature: T. Hundorova (2019) notes that women's narratives destabilize militarized discourse by foregrounding relationality and vulnerability, while O. Zabuzhko (2014) interprets female-authored testimony as cultural resistance against erasure. The resonance of maternal imagery across the memoirs confirms that gendered frameworks of trauma representation persist across temporal and geopolitical divides.

Finally, the table illustrates the body's dual role as both archive and testimony. Edith Eger's coerced dance before J. Mengele and her later reframing of dance as therapy demonstrate how the body simultaneously bears violence and produces agency. Olena Hrytsiuk's civilian body, precarious under siege yet sustaining others through care and endurance, aligns with J. Butler's (2004, 2009) theorization of bodily precarity. In both cases, the female body is politicized and rendered central to memory, aligning with V. Ageyeva's (2003) and S. Pavlychko's (1992) insistence that Ukrainian women's writing redefines cultural subjectivity through embodied experience.

Taken together, these findings confirm that women's memoirs, despite their separation by decades and cultures, converge in their semiotic strategies of representing trauma. The table thus provides not merely a summary of results but a foundation for theoretical reflection. It demonstrates the validity of the concept of transhistorical testimonial resonance, whereby female-authored war memoirs articulate suffering and resilience through recurring motifs and multimodal forms. This synthesis opens the way for a deeper engagement with trauma, memory, and gender studies, which will be undertaken in the Discussion section.

## 5. Discussion

The comparative analysis of Edith Eva Eger's «The Choice: Embrace the Possible» (2017) and «The Ballerina of Auschwitz» (2023) alongside Olena Hrytsiuk's «Chernihiv-2022. War Through Civilian Eyes» (2023) opens a productive space for reflection on trauma, memory, and gendered testimony. It has been determined that trauma in female war memoirs is articulated through a constellation of strategies, such as fragmentation, silence, maternal imagery, non-verbal modalities such as dance, body gestures, poetry, and visual art. The task of the present discussion is to situate these findings within broader theoretical debates, to reflect on their implications for trauma and memory studies, and to delineate the significance of female-authored testimony as a transhistorical archive of resilience.

Cathy Caruth's (1996) foundational definition of trauma as «an unclaimed experience» that resists integration into narrative yet demands testimony provides an essential framework for understanding the strategies observed in the memoirs by Edith Eva Eger and a war-diary by Olena Hrytsiuk. In «The Ballerina of Auschwitz», the ellipses and parataxis that mark Edith Eger's final moments with her mother exemplify the crisis of representation. The text does not supply a full image of the event but instead inscribes absence itself as a sign of trauma. Similarly, Olena Hrytsiuk's abrupt shifts from external bombardment to personal concern, illustrate the same disjunction. Trauma disrupts coherence, compelling survivors to oscillate between fragments of external reality and intrusive memories.

This fragmentation resonates with Dominick LaCapra's (2001) distinction between «acting out» and «working through.» Edith Eger's decades of silence, before collecting her courage to share her painful experience, represent the acting-out of trauma, while her later narration and therapeutic framing embody a process of working through. Olena Hrytsiuk, in contrast, writes in real time, sketching her diary entries on her mobile phone and on scratch paper in the bomb shelters, in her boyfriend's house where she and her family were hiding from the air raids, and as a result she documents trauma in its immediacy, before working-through becomes possible. Her memoir reveals trauma not as belated but as contemporaneous, unfolding alongside narrative production. Taken together, these cases suggest that trauma testimony is not bound to a single temporal modality but can function both retrospectively and immediately, challenging Cathy Caruth's emphasis on belatedness by extending it to include contemporaneous articulation.

The results of the research highlighted the centrality of non-verbal testimony in all three memoirs: Edith Eger's dance and body language and Olena Hrytsiuk's poetry and artwork.

Dance, which in normal life is a language of beauty and expression, in the memoirs of Edith Eger is perverted by the aggressors into a grotesque tool of control and humiliation. When asked to dance in front of the notorious Angel of

Death Josef Mengel, Edith manages to stick to her inner strength and keep her mind free, whereas her body was imprisoned: *«As I dance, I discover a piece of wisdom that I have never forgotten. I will never know what miracle of grace allows me this insight. It will save my life many times, even after the horror is over. I can see that Dr. Mengele, the seasoned killer who just this morning murdered my mother, is more pitiful than me. I am free in my mind, which he can never be»* (Eger, 2023: 58). The command to dance becomes symbolic: a forced performance that turns the body into a site of trauma, while the language of the aggressors becomes the language of abuse.

These examples align with S. Felman and D. Laub's (1992) argument that testimony is performative rather than purely representational. Edith Eva Eger uses the image of the dance and ballet to demonstrate her ways to escape in her inner world from the hardships of her imprisonment. If at the beginning of her story *dance* is described as means of family reunification (when her parents danced with her in their dining room), later it is transformed into a symbol of resilience and survival. In the part of «The Choice» where Edith Eger writes about her adult years when she became an accomplished psychologist, she mentions her good friend and her teacher, another Holocaust survivor Viktor Frankl: *«One of the last times I saw Viktor Frankl was at the Third World Congress on Logotherapy, in Regensburg in 1983. He was almost eighty; I was fifty-six. <....> I still carried painful images and mourned the losses of the past. But I no longer felt like I was the victim of anything. I felt.... tremendous love and gratitude for my two liberators: the GI who pulled me from a heap of bodies at Gunskirchen, and Viktor Frankl, who gave me permission not to hide anymore, who helped me find the words for my experience, who helped me to cope with my pain... The last night of the conference, we **danced**. There we were, two aging **dancers**. Two people enjoying the sacred present. Two survivors who had learned to thrive and be free»* (Eger, 2017: 286). Dance for Edith Eger turns into an embodiment of freedom, it has become a means of coming to grips with her past traumas and learning how to live with them.

In Olena Hrytsiuk's case, poetry and art perform a similar role. Her ironic address to the dictator in her poem «The Invitation for the Emperor» (2014) transforms rage into aesthetic rhythm: *«Come to me and dig a grave, / That you yourself may die in that grave. / Do you want the lands of Crimea? Do you want Polissya? / May you each these lands until you die. / I will plow you with a tractor, you son of a bitch, / So that there won't be any trace left of the dictator!»* (Hrytsiuk, 2023: 199). Here, testimony is enacted not only in what is said but in the very act of poetic creation. The author uses very abrupt and even vulgar vocabulary to enhance her hatred towards the Russian dictator and the aggressor army. Similarly, her stark black-and-white illustrations constitute non-verbal testimonies that perform trauma on the visual plane. As Eugen Koh (2014) argues, artistic production creates a *«transitional space»* for trauma processing, allowing survivors to externalize pain without fully verbalizing it.

Both memoirs confirm this view: art, dance, and poetry are not supplementary but integral to testimony.

Silence emerged as one of the central motifs in both Edith Eger's and Olena Hrytsiuk's memoirs. For Edith Eger, silence was prolonged across decades, when she arrived in the USA as an immigrant in the 1950s, she had no desire and no strength to talk about her painful experience: *«I just wanted ... to hide from the past. In my yearning to belong, in my fear of being swallowed up by the past, I worked very hard to keep my pain hidden. I hadn't yet discovered that my **silence** and my desire for acceptance, both founded in fear, were ways of running away from myself – that in choosing not to face the past and myself directly, decades after my literal imprisonment had ended, I was still choosing not to be free. **I had my secret, and my secret had me.**»* (Eger, 2017: 18). This acknowledgment reflects the paradox that silence can function both as repression and as testimony, and that one needs tremendous courage to break the silence and to speak the truth. In Olena Hrytsiuk's war diary, silence is visualized through blank pages and typographic breaks, embodying trauma in the very materiality of the book.

S. Felman and D. Laub (1992) emphasize that *silence* is not absence but testimony to the impossibility of testimony. Edith Eger's silence, retrospectively narrated, becomes part of her witness; Olena Hrytsiuk's blank spaces, embedded within the narrative itself, externalize the limits of articulation. These strategies exemplify what R. Barthes (1977) terms the «grain» of language, the non-semantic texture that conveys affect. Silence here is textured, material, and performative, reminding readers that trauma is articulated as much in what is withheld as in what is spoken.

One of the key findings of the research was the centrality of maternal imagery, sisterhood, and domestic metaphors. M. Hirsch's concept of *family frames* illuminates these strategies. Edith Eger's recollection of her mother's back, rather than her face, functions as a fragmented family frame, structuring memory through absence. Survivor guilt intensifies this image, as she repeatedly wonders if her answer to J. Mengele sealed her mother's fate. Olena Hrytsiuk's maternal anxiety for her son and care for her parents similarly structures her testimony through familial frames.

Ukrainian feminist scholarship provides further depth to this motif. T. Hundorova (2019) argues that women's narratives destabilize militarized discourses by foregrounding relationality and care, while Vira Ageyeva (2016) highlights how female voices in Ukrainian literature reconfigure the boundaries between private and public. Olena Hrytsiuk's memoir exemplifies both dynamics: maternal care and domestic imagery are politicized, transforming kitchens and dining rooms into shelters and sites of resistance. O. Zabuzhko (2014) has described this as the «*feminization of memory*,» whereby the domestic becomes a locus of national resilience. In Edith Eger's and Olena

Hrytsiuk's works maternal imagery is not marginal but central, functioning as both the site of trauma and the anchor of survival.

Judith Butler's theorization of *bodily precarity* (2004, 2009) is indispensable for interpreting the representation of the female body in these memoirs. For E. Eger, the body forced into dance becomes a paradoxical site: simultaneously the instrument of Nazi domination and the medium of inner resistance. Her later reflection that her body remembered trauma even when she could not speak aligns with J. Butler's claim that the body is always already inscribed by political and social forces.

Olena Hrytsiuk's memoir likewise situates the body at the center of testimony. Her descriptions of hunger, cold, and exhaustion portray the civilian body as precarious, but also as sustaining others through acts of care. She writes about bodily pain and her illness that resulted from sleepless nights in the basement of her house or from sleeping on the floor of her corridor to hide from the explosions. Here, bodily rhythms structure the temporality of survival. But also, body is the source of strength and wisdom, such as the bow ceremony which she carried out for her future husband. Olena Hrytsiuk often appeals to her ancestors for wisdom, advice and blessing, showing a strong cultural bond with her nation. This resonates with Vira Ageyeva's (2003) argument that female subjectivity in Ukrainian literature is constituted through embodied vulnerability.

One of the most significant contributions of O. Hrytsiuk's memoir is its multimodality: the integration of prose, poetry, and artwork. This hybridity expands the definition of testimony beyond verbal narrative, aligning with G. Kress and Theo van Leeuwen's (2006) semiotic theory of multimodality. The juxtaposition of stark monochrome drawings with paratactic prose demonstrates how trauma disrupts both narrative and visual harmony. Edith Eger's memoirs, though not visually multimodal, integrate embodied performance (dance) as a non-verbal dimension of testimony. In both cases, trauma exceeds linguistic boundaries, demanding representation across multiple semiotic registers. This finding contributes to trauma studies by demonstrating that female-authored memoirs expand testimony beyond the textual into embodied and artistic modalities. It also supports E. Koh's (2005, 2014) claim that art provides a reparative space for trauma processing, confirming that multimodality is not peripheral but central to survival.

The findings substantiate the theoretical concept of transhistorical testimonial resonance, which describes the convergence of female-authored testimonies across temporal and cultural divides. Despite contextual divergences, Holocaust and Russian invasion, retrospective and immediate, therapeutic framing and real-time documentation, E. Eger and O. Hrytsiuk converge in their strategies: reliance on maternal imagery, oscillation between silence and speech, use of non-verbal modalities, and inscription of trauma on the female body.

This resonance challenges linear conceptions of history, suggesting instead that women's war memoirs form a transhistorical archive of trauma representation. As P. Ricoeur (2004) argues, memory is always dialogic, bridging past and present. E. Eger's Holocaust testimony and O. Hrytsiuk's Ukrainian testimony thus speak to one another across decades, constructing what M. Hirsch (2012) would describe as a postmemorial dialogue. Among Ukrainian scholars this finding aligns with O. Zabuzhko's (2009) insistence that women's voices constitute the ethical core of national memory.

While the analysis demonstrates significant resonances, a broader comparative framework, including women's testimonies from other parts of Ukraine and male and female authored works of fiction (such as a novel by novel «Atemschaukel» (published in English as «The Hunger Angel») by Romanian German author Herta Müller) would test the applicability of transhistorical resonance in a wider context. Furthermore, while this study integrates trauma theory, narratology, and semiotics, it would benefit from interdisciplinary collaboration with psychology and art therapy research, particularly regarding the reparative dimensions of non-verbal testimony.

The discussion has demonstrated that female-authored war memoirs, despite divergent contexts, converge in their semiotic strategies of trauma representation. Fragmentation, silence, maternal imagery, and non-verbal modalities function as recurring motifs across Holocaust and Ukrainian testimony. These strategies substantiate theoretical claims from trauma studies (Caruth, LaCapra, Felman & Laub), feminist theory (Butler, Hirsch), and Ukrainian scholarship (Hundorova, Aheieva, Zabuzhko, Pavlychko). At the same time, they point toward a new conceptual framework: transhistorical testimonial resonance. This concept highlights how women's voices across time constitute an archive of suffering and resilience that destabilizes militarized narratives and foregrounds vulnerability, care, and creativity as central to cultural memory. The findings thus extend trauma studies beyond the linguistic into multimodal and embodied dimensions, positioning women's memoirs at the ethical and aesthetic core of war literature.

## **6. Conclusion and Recommendations**

The analysis of Edith Eva Eger's «*The Choice: Embrace the Possible*» and «*The Ballerina of Auschwitz*» alongside Olena Hrytsiuk's «*Chernihiv-2022. War Through Civilian Eyes*» demonstrates that trauma in female war memoirs is articulated through a combination of verbal and non-verbal strategies that converge despite historical, cultural, and medial differences. On the verbal level, narrative fragmentation, parataxis, ellipses, metaphorical encoding, and testimonial oscillations between silence and articulation emerge as linguistic correlates of trauma, exemplifying the inassimilability of extreme experience. On the non-verbal level, Edith Eger's dance and body language, and Olena Hrytsiuk's black-and-white artwork and poetic interludes function as alternative semiotic resources, compensating for the limits of language.

Across both contexts, recurrent gendered motifs, maternal imagery, domestic spaces, and the female body as both violated and resilient, reveal the centrality of relationality and embodied experience in female-authored testimony. At the same time, each author deploys strategies specific to her historical moment: Edith Eger retrospectively frames her testimony through therapeutic discourse, while Olena Hrytsiuk records war in real time through multimodal forms.

Taken together, the findings validate the methodological premise that trauma is both a linguistic and multimodal phenomenon, and they substantiate the theoretical claim of transhistorical testimonial resonance, whereby women's war narratives, despite temporal and cultural distance, converge in their semiotic strategies of representing suffering and resilience.

The recommendations arising from this research are multiple. For trauma studies, there is a need to integrate multimodal approaches that take non-verbal forms of testimony, art, dance, silence, as seriously as linguistic analysis. For comparative literature, prioritizing female-authored war memoirs across cultures and epochs is essential to redressing the historical marginalization of women's voices. For Ukrainian scholarship, the urgent task is to preserve, archive, and disseminate women's wartime testimonies, ensuring that they enter the global canon of trauma literature. For pedagogy, memoirs such as those of Edith Eger and Olena Hrytsiuk can be fruitfully integrated into courses on literature, trauma, and memory, teaching students not only about history but also about resilience, ethical witnessing, and the power of creativity in survival. Finally, for future research, attention should be directed to new forms of digital and artistic testimony such as social media diaries, performance art, and multimedia installations that continue to reshape the landscape of trauma representation in the twenty-first century.

## REFERENCES

1. Агеєва В.П. (2008). *Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму*. Київ. Вид-во Факт. 358 с.
2. Грицюк О. (2023). *Чернігів-2022. Війна цивільними очима*. Харків. Ранок. 256 с.
3. Гундорова Т. (2013). *Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми: есеї*. К. Грані-Т, 2012. 548 с. (Серія «De profundis»).
4. Забужко, Оксана. (2009). *Музей покинутих секретів*. Київ. Видавництво Факт. 832 с.
5. Barthes, Roland. (2011). *The Preparation of the Novel: Lecture Courses and Seminars at the Collège de France (1978-1979 and 1979-1980)*, (ed. by Nathalie Léger, trans. by Kate Briggs). New York. Columbia University Press.
6. Butler, J. (2009). *Frames of war: When is life grievable?* London, UK: Verso. 194 p.
7. Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence* (rev. ed.). London, UK: Verso. 192 p.

8. Caruth, C. (1996). *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. 168 pp.
9. Caruth, C. (2014). *Literature in the ashes of history: Trauma, memory, ethics* (selected essays/ed. volumes). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
10. Chernenko, Olha. (2023). *Semiotic and Multimodal Representation of Existential Conflict in Fictional Discourse*. Alfred Nobel University Journal of Philology. 2023. № 2(26/2). Pp. 225-237.
11. Denborough, David. (2011). *Resonance, rich description and social historical healing*. International Journal of Narrative Therapy and Community Work. 2011. № 3. Pp. 27 – 42.
12. Eger, E. E. (2017). *The Choice: Embrace the Possible* (1st paperback ed.). London, UK: Random House UK. 400 p.
13. Eger, E. E. (2023). *The Ballerina of Auschwitz: A young adult edition*. New York, NY: Atheneum Books for Young Readers (Simon & Schuster). 192 p.
14. Felman, S., & Laub, D. (Eds.). (1992). *Testimony: Crises of witnessing in literature, psychoanalysis, and history*. New York, NY: Routledge.
15. Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence – From domestic abuse to political terror* (rev. ed.). New York, NY: Basic Books. 336 p.
16. Hirsch, M. (1997). *Family frames: Photography, narrative, and postmemory*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 304 p.
17. Hundorova, T. (2019). *The Post-Chornobyl Library: Ukrainian Postmodernism of the 1990s* (S. Yakovenko, Trans.). Boston, MA: Academic Studies Press. 338 pp.
18. Koh, E. (2019). *Cultural work in addressing conflicts and violence in traumatized communities*. New England Journal of Public Policy, 31(1), Article 3.
19. Koh, Eugen (2021). «The Healing of Historical Collective Trauma,» Genocide Studies and Prevention: An International Journal: Vol. 15. Pp. 115–133.
20. Kress, G., van Leeuwen, Theo. (2006). Reading Images – The Grammar of Visual Design. VNU Journal of Foreign Studies, Vol.33, No.6 (2017). Routledge. Pp. 164–168.
21. LaCapra, D. (2001). *Writing history, writing trauma*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. 226 pp.
22. Lakoff, G., Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, 308pp.
23. Laub, D. (1992). *An investigation of the connection between remembering and testimony*. In S. Felman & D. Laub (Eds.), *Testimony* (pp. 57–74). New York, NY: Routledge.



24. Lejeune, P. (1989). *On autobiography* (K. Leary, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 168 p.
25. Onyshkevych, L. Z. (2016). *Borders, Bombs, and... Two Right Shoes: WW II through the Eyes of a Ukrainian Child Refugee Survivor*. Charleston, SC. Printed by CreateSpace, an Amazon.com Company. 238 p.
26. Pavlychko, S. D. (1992). *Letters from Kiev* (M. Kostash, Trans.). New York, NY: St. Martin's Press. Edmonton, AB: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press. 177 p.
27. Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting* (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press. 636 p.
28. Schechner, Richard. (2004). *Performance Theory*. Routledge. 432 pp.
29. Showalter, E. (1987). *The female malady: Women, madness, and English culture, 1830–1980*. New York, NY: Pantheon / Penguin. 528 p.
30. Smith, S., & Watson, J. (2010). *Reading autobiography: A guide for interpreting life narratives* (2nd ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 394 p.
31. Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux. 144 p.
32. Studies in Intermediality. (2019). *Systematic and Historical Perspectives on Intermedial, Transmedial, and Multimodal Theory and Practice* (Ed. by Nassim Balestrini and Irina Rajewsky). Publisher: Brill.
33. Wolf, Werner. (2014). *(Inter)mediality and the Study of Literature*. Companion to Comparative Literature, World Literatures, and Comparative Cultural Studies. Foundation Books.

## **WYZWANIA WOBEC EDUKACJI NAUCZYCIELI KRAJU OJCZYSTEGO**

*The article examines the role of homeland studies and tourism in the education system, emphasizing their pedagogical, cultural and patriotic value. It highlights the need to strengthen teacher preparation in organizing educational tourism, integrate school and extracurricular activities, and restore coherent educational standards. The authors argue that early, well-designed patriotic and regional education fosters lasting civic and cultural identity.*

Krajoznawstwo jest ważnym elementem procesów kształcenia i wychowania w każdym systemie oświatowym i uwydatnia ściśle związki między innymi z dydaktyką, teorią wychowania, szczegółowymi metodami nauczania oraz z pedagogiką czasu wolnego. Wiąże się również – co słusznie w swoich licznych publikacjach podkreśla K. Denek – z turystyką, zajęciami pozaszkolnymi, pracami społecznymi, działalnością popularnonaukową, czy też z pracą naukowo-badawczą. W krajoznawstwie występują liczne odgałęzienia przedmiotowe, które kompleksowo stanowią o nowej jakości, będącej wynikiem złożonej syntezy pedagogicznej [2]. Zawiera w sobie elementy związane z funkcjonowaniem każdego systemu, w tym cele, treści, metod i formy uczestnictwa aktywnego podmiotu. Udział człowieka w ruchu krajoznawczo-turystycznym polega na działaniu świadomym, stanowiącym system zróżnicowanych, wzajemnie oddziałujących na siebie, przekształcających i przekształcanych materialno-informacyjnych oraz energetycznych struktur, ukierunkowanych na wywoływanie u niego zamierzonych zmian w sferze poznawczej czy w sferze instrumentalnej, czy też w sferze osobowościowej.

W literaturze spotykamy wiele miejsca przeznaczonego na ukazanie funkcji, zadań i pedagogicznych wartości krajoznawstwa i turystyki w odniesieniu zarówno dla dzieci i młodzieży szkolnej jak i dla osób dorosłych [4; 6; 7; 8].

W niniejszym artykule naszym rozważaniom poddamy wybrane uwarunkowania rozwoju krajoznawstwa i turystyki w powiązaniu z systemem edukacji, a przede wszystkim z systemem edukacji nauczycieli kraju ojczystego. Upatrujemy bowiem w edukacji szkolnej prowadzonej od najmłodszych lat czynnika sprawczego oddziałującego korzystnie na urzeczywistnianie założeń funkcjonowania systemu krajoznawstwa i turystyki na rzecz rozwoju edukacji i kultury narodowej – w powiązaniu z wielokulturowością.

Uczestnictwo człowieka w procesach poznawania i wychowania wymaga wielostronnej aktywności. Działanie wymaga poznawania oraz dysponowania określonymi formami energii, w tym energią psychofizyczną w formie emocji i przeżyć, które zwykle poprzedzają i zarazem towarzyszą wszelkim działaniom.

Ponadto po zakończeniu działania następują procesy związane z zapamiętywaniem i utrwalaniem wybranych elementów, które wcześniej stanowiły przedmiot aktywności podmiotu. Struktura działania uczestnika ruchu krajoznawczego wyłania się z potrzeb (celów i zadań) jednostkowego lub społecznego systemu. Warunki życia w najbliższej i odległej przyszłości prowadzą do przewidywania oraz wysnuwania przypuszczeń dotyczących możliwości wystąpienia pewnych szans czy zagrożeń – i na tym podłożu wyłaniają się potrzeby, oczekiwania, a nawet działania twórcze.

Podkreślone w powyższym ujęciu ogólne właściwości procesów zachodzących w toku uczenia się i wychowania odnoszą się w całej rozciągłości do aktywności człowieka w dziedzinie krajoznawstwa i turystyki. Z tego punktu widzenia upatrujemy szczególnej roli nauczyciela w tym zakresie jako organizatora czynności poznawczych i osobotwórczych po stronie wychowanka, którym jednym razem może być uczeń, a innym razem osoba dorosła uczestnicząca w roli podmiotu w edukacji permanentnej w kontakcie z krajoznawstwem i turystyką.

W literaturze wiele miejsca zajmuje problematyka kompetencji nauczycielskich<sup>1</sup>. W dobie przemian politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturowych przed szkołą i przed nauczycielami już teraz stoją odpowiedzialne i niełatwe zadania w zakresie edukacji z udziałem ruchu krajoznawczo-turystycznego.

Mankamentem występującym w reformowaniu szkoły współczesnej jest nie eksponowanie systemu wychowawczego szkoły w formie konkretnego dokumentu, który w sposób ujednolicony określałby ukierunkowanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na oddziaływania wychowawcze, w tym także na oddziaływania poprzez krajoznawstwo i turystykę. Brak takiego dokumentu doprowadził do wielu zjawisk negatywnych w wychowywaniu młodego pokolenia w toku edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

Z niepokojem należy odnieść się do takiego stanu, że stopniowo wypierane są tradycyjnie ukształtowane wartości, a nowe wartości są często wybierane przez uczącą się młodzież spontanicznie na zasadzie swoistych subkultur i swobodnych zachowań subkulturowych. Niestety znajduje to także swoje negatywne odbicie w traktowaniu ruchu krajoznawczo-turystycznego jako niezmiernie istotnego wychowania, szczególnie wychowania patriotycznego [4; 5; 9].

W sytuacji, gdy brakuje obecnie ujednoliconego modelu wychowania w warunkach reformowanego systemu oświatowego w wielu krajach, gdy proces wychowawczy nie jest określony standardami i podstawami programowymi – mamy do czynienia z bardzo niepokojącą anomią – zjawiskiem polegającym na

---

<sup>1</sup> Zob. np. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998; tenże: *Edukacja dziś – jutro*, Leszno-Poznań-Zary 2006; Cz. Banach, *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej*. Kraków 1998; J. Kuźma, *Nauczyciel przyszłej szkoły*. Kraków 2000; J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*. Rzeszów 2001.

rozpadzie powszechnie przyjętych norm pracy pedagogicznej. Zjawisko anomii polega dość często na nieświadomym nie respektowaniu określonych norm i reguł, które są konieczne dla funkcjonowania danego wycinka rzeczywistości. Normy te w skrajnym przypadku mogą nie być znane wśród realizatorów – wtenczas tym bardziej może szerzyć się zjawisko anomii i swą skalą może zakrawać na miarę obligatoryjności w określonej zbiorowości społecznej. Ze zjawiskiem anomii w edukacji mamy do czynienia między innymi wówczas, gdy w praktyce szkolnej następuje wyrazisty rozziew pomiędzy teorią pedagogiczną a lansowanymi i stosowanymi rozwiązaniami metodycznymi.

Brak konkretnego programu wychowania oraz nauczania wychowującego jako dokumentu oświatowego o charakterze standardowym spowodował bardzo duże zróżnicowanie w organizacji i w całokształcie działalności wychowawczej w poszczególnych szkołach na różnych szczeblach edukacji – także w zakresie ruchu krajoznawczo-turystycznego. Z niepokojem należy traktować wyniki badań pedagogicznych świadczące o zanikaniu tradycji w wychowywaniu młodych pokoleń – zwłaszcza w zakresie wychowania patriotycznego poprzez krajoznawstwo i turystykę. Z badań prowadzonych przez nas wynika, że znajomość treści o wymowie patriotycznej wśród dzieci młodzież (a nawet studentów pedagogiki) jest zróżnicowana i mało wartościowana, a w dość szerokim zakresie po prostu jest nieznana. Stąd wysuwa się pilna potrzeba edukacji nauczycieli kraju ojczystego – według zasady „każdy nauczyciele nauczycielem kraju ojczystego” [5].

W tym miejscu można wspomnieć o wartościach tkwiących w utworach dla dzieci wielu pisarzy i poetów.

Z badań wynika, że program edukacji z uwzględnieniem wędrowek krajoznawczych, jako elementu składowego programu wychowawczego szkoły, występuje w bardzo ograniczonym stopniu. Podobnie pesymizmem napawa brak ukierunkowanej edukacji nauczycieli – edukacji ukierunkowanej na wychowanie ze szczególnym wyeksponowaniem wychowania patriotycznego poprzez uczestnictwo w formach ruchu krajoznawczo-turystycznego. Na podstawie analizy planów oraz programów kształcenia nauczycieli w kilkunastu wybranych losowo uczelniach państwowych i niepaństwowych doszliśmy do wniosku, że nielicznie prowadzone są tzw. zajęcia fakultatywne (najczęściej w wymiarze 30 godzin) o tematyce krajoznawczo-turystycznej. Problematyka organizowania wycieczek lokalnych występuje najczęściej w programach kształcenia zintegrowanego realizowanych na kierunku pedagogika w specjalizacji nauczycielskiej „edukacja wczesnoszkolna”, co nie jest rozwiązaniem optymalnym i wystarczającym.

Problematyka krajoznawstwa i turystyki szkolnej znajduje swoje odzwierciedlenie w konferencjach i publikacjach naukowych oraz konferencjach organizowanych pod nazwą „Ewaluacja i innowacje w edukacji” [4; 5].

To tylko niektóre przejawy dążeń ewaluacyjnych zmierzających do celu – „o nowy kształt krajoznawstwa i turystyki” w edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Są

to zapewne działania słuszne i niezmiernie ważne, ale wymagają wyraźnego wsparcia przez władze administracyjne. Wyrażam również pogląd, że w standardach kształcenia nauczycieli – w przygotowywanej wersji przez władze oświatowe – winny być koniecznie ujęte zagadnienia z zakresu treści i metodyki krajoznawstwa i turystyki szkolnej na kanwie edukacji patriotycznej.

Czym skorupka za młodu nasiąknie ... W tej części opracowania zwrócimy uwagę na szczególne walory krajoznawstwa i edukacji patriotycznej na propedeutycznym szczeblu edukacyjnym. Okres edukacji elementarnej sprzyja bowiem pogłębianiu wiedzy dzieci oraz zaspokajaniu ich zaciekawienia w dziedzinie krajoznawstwa wokół małej i wielkiej Ojczyzny. Jeżeli dzieci uczestniczą np. w wyjazdach rodzinnych w dni wolne od pracy i w okresie ferii szkolnych, to tym bardziej szkoła nie może pozostawać „na boku” w organizowaniu imprez krajoznawczych z udziałem dzieci. Za rozwijaniem krajoznawstwa w klasach początkowych przemawiają między innymi:

1. szeroki dostęp dzieci do audycji telewizyjnych, nagrań wideo i filmów popularyzujących piękne krajobrazy, malownicze okolice Polski, zabytkowe obiekty z bliższych i dalszych okolic itp.

2. krajoznawcze walory swojej miejscowości, najbliższej okolicy oraz regionu,

3. szerokie możliwości zagospodarowania czasu wolnego dzieci [6; 8; 10].

Od przygotowania i zaangażowania kadry pedagogicznej w rozwijanie działalności krajoznawczej uwarunkowany jest w głównej mierze poziom kultury krajoznawczej, jaki można ukształtować propedeutycznie już w okresie nauczania początkowego. Zaowocować to może zapewne na wyższych szczeblach edukacji oraz w życiu każdego dziecka jako rezultat stosowania tradycyjnie znanej formuły: *„czym skorupka za młodu nasiąknie, tym do starości pachnie”*.

Kształtowaniu upodobań i zamiłowań krajoznawczych dzieci służy realizacja programu kształcenia zintegrowanego, szczególnie w ramach nauki języka ojczystego i środowiska społeczno – przyrodniczego. Tym bardziej, że przedmioty te realizowane już od klasy I są szczególnym elementem integrującym nauczanie i wychowanie są szczególnym elementem integrującym procesy nauczania i wychowania na tym szczeblu kształcenia [5; 11].

Jednym z głównych celów tych przedmiotów jest ukazanie piękna ziemi ojczystej, a także różnorodnych zjawisk przyrody, kształtowanie orientacji w terenie oraz rozwijanie zdolności poznawczych i umiejętności działania. Szczególnie znaczącą rolę w kształtowaniu pojęć geograficznych i krajoznawczych u dzieci odgrywają obserwacje, ćwiczenia i wycieczki – jako najważniejsze sposoby realizacji celów i treści przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze” [6; 7; 9].

Do każdej bardziej złożonej obserwacji należy uczniów odpowiednio przygotować. Obserwacje w środowisku naturalnym wiążą się z wycieczką – jako formą organizacyjną nauczania – stanowiąc zarazem początkową fazę

kształtowania pojęć krajoznawczych. Obok metod praktycznych ważną rolę spełniają także metody oparte na słowie, a które występują w różnych ogniwach procesu dydaktyczno – wychowawczego. Na wyróżnienie zasługują krajoznawcze audycje telewizyjne lub nagrania wideo.

Przedmiotem naszego zainteresowania uczynimy w tym miejscu właśnie zajęcia nadobowiązkowe uwzględniające elementy krajoznawstwa. Dotychczas nie została wypracowana koncepcja tego rodzaju działalności a tylko nieliczne czynione próby wskazują na celowość rozwijania tego rodzaju aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym cechuje naturalna aktywność i wysoka gotowość do działania. Szkoła powinna więc dążyć do tego, aby wszystkim uczniom zapewnić możliwość brania udziału w różnorodnych zajęciach. Wtedy uczniowie mieliby doskonałą okazję do korzystania z prawa wyboru co do udziału w oferowanych przez szkołę formach aktywnego uczestnictwa w kulturze. Wymaga to jednak znacznego poszerzenia zakresu prac prowadzonych przez nauczycieli specjalistów nauczania początkowego, przedmiotów „artystycznych”, sportowo – turystycznych i praktycznych. Wskazane i niezmiernie cenne jest rozwijanie kultury krajoznawczej wśród uczniów klas początkowych z uwzględnieniem organizowania przez szkołę działalności krajoznawczo – turystycznej we współpracy z różnymi instytucjami i zakładami pracy w środowisku [4; 6].

Uczestnictwo uczniów klas początkowych w różnych, okresowo zmiennych formach działalności w czasie pozalekcyjnym spełnia walory ogólnego i wielokierunkowego rozwoju osobowości. Oczywiście uczestnictwo to może dotyczyć nie tylko dzieci uzdolnionych w danym kierunku, ale również uczniów wyrażających chęć brania udziału w wielorakich formach działalności muzycznej, sportowej, teatralnej, krajoznawczej, turystycznej itp. Zajęcia pozalekcyjne o charakterze krajoznawczo – turystycznym na tym etapie kształcenia należy traktować głównie jako zajęcia aktywizujące różne sfery psychiki i zarazem organizujące działalność dziecięcą. Nie należy więc oczekiwać wysokich efektów podlegających prestiżowej ocenie, jak to często przyjmuje się w klasach starszych [7; 8].

Przeprowadzone przeze mnie badania sondażowe wskazują na bardzo duże chęci i dążenia uczniów klas początkowych do udziału w różnych zajęciach poza lekcjami. Jednocześnie badania nasze wykazały stosunkowo małą orientację nauczycieli, co jest najbardziej prawdopodobną przyczyną tego stanu rzeczy, że w większości szkół (objętych badaniami) rozmiary tego rodzaju działalności są stosunkowo niewielkie.

Można przypuszczać, że umiejscowienie wycieczek i krajoznawstwa w edukacji elementarnej we współdziałaniu z domem rodzinnym dziecka wymaga wysoko wartościowych form edukacji patriotycznej, co może być wynikiem stosowania ciekawych form krajoznawstwa i turystyki z udziałem najmłodszych dzieci w szkole. Zauważone przypadki rozsiewu uczniów do różnych form zajęć

są wypadkową wielu czynników, a przede wszystkim dotychczasowej działalności szkoły, kierunków aktywizacji dzieci w rodzinach i instytucjach środowiskowych. Rozsiew ten jest zjawiskiem naturalnym i winien być wzięty pod uwagę w organizowaniu takich form działalności pozalekcyjnej, które by w jak największym stopniu zaspokajały potrzeby i oczekiwania dzieci. Bez względu na proporcje rozsiewu wyboru grup zajęć, uczniowie klas początkowych potrzebują dużo zajęć dynamicznych, często o charakterze zabawowo – rozrywkowym na wolnym powietrzu. Taki charakter mają właśnie imprezy krajoznawcze i harcerskie (rajdy, zloty, biwaki, wieczornice, konkursy sprawnościowe itp.).

Na podstawie posiadanego rozeznania ulubionych i oczekiwanych przez uczniów form zajęć mogą powstać w szkole różne zespoły, czy też mogą być organizowane spontanicznie zajęcia prowadzone przez nauczycieli, rodziców, działaczy społecznych wywodzących się z różnych instytucji środowiska lokalnego. Rezultatem wycieczek mogą być szkice rysunkowe, kartki pocztowe z danej miejscowości, zdjęcia i filmy wykonywane przez rodziców, a nawet przez dzieci. Końcowym rezultatem wycieczek oraz innych imprez krajoznawczych mogą być bardzo ciekawe gazetki i albumy krajoznawcze w klasie, czy też kolekcje różnego rodzaju obiektów wykorzystywane w klasie i w szkole, a które mogą być też przekazywane innej klasie lub innej szkoły [2].

Biorąc pod uwagę odległość zwiedzanych obiektów i okolic, krajoznawstwo można umownie podzielić na „bliskie” i „dalekie”. W nauczaniu początkowym dużą rolę przypisuje się poznawaniu piękna najbliższej okolicy. Krajoznawstwo bliskie stwarza doskonałe okazje do częstych kontaktów dzieci z naturalnym środowiskiem własnego regionu. Kontakty tego rodzaju mogą stanowić bazę do rozeznania potrzeb środowiska, a następnie wykonywania przez dzieci pewnego rodzaju prac społecznie – użytecznych na rzecz własnego środowiska i najbliższej okolicy. Tego typu aktywność dzieci ma doniosłą rolę w procesie wychowania i samowychowania.

**O edukacji nauczycieli kraju ojczystego.** Rozwijania działalności krajoznawczej na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej mogą zostać urzeczywistnione tylko wtedy, gdy zostaną spełnione odpowiednie warunki organizacyjne, kadrowe i materialne. W każdym z tych uwarunkowań występują wielorakie trudności o różnym stopniu ich obiektywności. Zwrócimy teraz naszą uwagę na jeden rodzaj uwarunkowań odnoszących się do kwalifikacji nauczycieli i ich przygotowania do działalności krajoznawczej.

Aby nauczyciel każdego przedmiotu nauczania (nie tylko geografii) mógł sprostać zadaniom stawianym w zakresie wychowania przez krajoznawstwo i turystykę powinien być on być gruntownie przygotowany do takiego rodzaju zajęć z dziećmi. Występuje więc konieczność uwzględnienia metodyki działalności krajoznawczo – turystycznej w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w tym także nauczycieli edukacji początkowej dzieci [4; 5].

Nieodzownym elementem przygotowania wszystkich nauczycieli winny stać się treści metodyki rozwijania krajoznawstwa i turystyki w szkole. W tym zakresie pilnym zadaniem jest włączenie tej problematyki zarówno do bloku przedmiotów studiów, jak również do programu zajęć fakultatywnych oraz programu studenckiej praktyki pedagogicznej. W realizacji programu metodyki „organizowania szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego” zakłady kształcenia nauczycieli winny pozostawać w ścisłym współdziałaniu z działaczami PTTK. Od atrakcyjności tych zajęć ze studentami zależeć będzie w ich przyszłej pracy zawodowej atrakcyjność i skuteczność działalności krajoznawczo-turystycznej z uczniami na każdym szczeblu edukacji.

Specyficznej metodyki pracy nauczycieli wymaga pogłębione i skuteczne współdziałanie ze środowiskiem. Jej podłożem powinna stać się wiedza o różnych aspektach środowiska, naukowych metodach jego poznawania oraz umiejętności organizowania środowiska wokół zadań wychowania, w tym również wychowania przez krajoznawstwo i turystykę. Nowym elementem w działaniu nauczycieli jest przygotowanie i włączenie środowiska do realizacji zadań dydaktyczno – wychowawczych i opiekuńczych.

Zakres współdziałania ze środowiskiem jest najszerszy właśnie na szczeblu kształcenia zintegrowanego. Realizacja programu wymaga bowiem najbardziej rozwiniętych kontaktów ze środowiskiem. Fakt ten powinien być uwzględniony w globalnym „rozliczaniu” nauczycieli w realizacji zadań związanych z całokształtem funkcjonowania szkoły z uwzględnieniem dodatkowych zadań – pozadydaktycznych.

Poczynione przez nas rozważania prowadzą do konkluzji, że organizowanie i rozwijanie różnorodnych form pracy pozalekcyjnej, w tym również różnych form krajoznawstwa w klasach początkowych stanowi bardzo ważny element edukacji i podmiotowości dziecka w młodszym wieku szkolnym. Chodzi o to, aby rozwijanie krajoznawstwa i turystyki wśród najmłodszych uczniów w szkole miało charakter zorganizowany i zintegrowany ściśle z procesem wychowania i nauczania elementarnego – co najprawdopodobniej wywoła korzystne nastawienia wśród uczniów na uczestnictwo w ruchu krajoznawczo-turystycznym na kolejnych szczeblach edukacji i w całym życiu.

Istotą pracy nauczyciela jest bowiem nie tylko przekaz i upowszechnianie wiedzy, ale także dokonywanie zmian, bezpieczne modyfikowanie rzeczywistości edukacyjnej w celu jej ulepszenia. W tym miejscu należy mocno zaakcentować konieczność respektowania zasady integracji edukacji szkolnej, edukacji domowej oraz organizacji wędrowek na szlaku w nadziei na bezpieczeństwo oraz zdrowie. Coraz bardziej zarysowuje się konieczność i tendencja do włączania w nurt edukacji nauczycieli problematyki projektowania dydaktycznego obejmującego także organizowanie wartościowych wędrowek pieszych na szlakach i nie tylko – ku bezpieczeństwu i zdrowiu [1].

Wobec poruszonych aspektów przemian w dobie transformacji systemowej, niezmiernie ważnego znaczenia nabiera problematyka kształcenia działaczy



oświatowych, w tym również nauczycieli - jako krzewicieli ruchu krajoznawczo-turystycznego w ogóle oraz kultury bezpieczeństwa własnego i ogólnospołecznego na kanwie edukacji patriotycznej. Wobec licznych niedoskonałości stwierdzanych w funkcjonowaniu reformowanego systemu edukacji opowiadam się za reformą kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli w kierunku integracji edukacji szkolnej i form spędzania czasu wolnego na szlaku krajoznawczo-turystycznym – w poszanowaniu wartości tkwiących w spuściźnie przeszłości i teraźniejszości w świecie małej i wielkiej Ojczyzny.

W programach kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich większy akcent należy położyć także na włączanie ich w nurty pracy badawczej dotyczącej obszarów dydaktyki i wychowania o problematyce edukacji na szlaku. Dla skutecznej edukacji nauczycieli nieodzowne stają się pilne zadania pod kątem wdrożenia zasad pedagogiki radości, a więc także w nadziei na bezpieczeństwo i zdrowie poprzez wędrowanie, w tym między innymi: powierzenie zajęć w szkole wyższej z zakresu metodyki organizowania ruchu krajoznawczo-turystycznego wybitnym nauczycielom łączącym profesjonalnie teorie psychologiczno-pedagogiczne z praktyką, powszechne doskonalenie wszystkich nauczycieli we współpracy uczelni i ośrodków doradztwa metodycznego w zakresie integracji edukacji i form organizacji czasu wolnego na szlaku w duchu nadziei na zdrowie oraz bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne uczniów i dorosłych.

W przedstawionym modelu rozwijania działalności krajoznawczej w szkole współczesnej zarówno w procesie lekcyjnym jak i w pracy pozalekcyjnej we współdziałaniu ze środowisku w dość wymiernym stopniu nadana jest ranga czynnościom organizatorskim nauczycieli. Nauczyciel każdego przedmioty, także nauczyciele klas początkowych, przyjmując na siebie oprócz bezpośredniego prowadzenia zajęć lekcyjnych również rolę organizatora krajoznawstwa i turystyki może poszerzać udział uczniów w różnych formach zajęć prowadzonych przez instytucje środowiskowe (w tym także przez PTTK i PTSM). Pełnienie przez nauczyciela tych zadań wymaga podjęcia określonych czynności, które w rezultacie umożliwiają planową organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcjach oraz zintegrowanym z nim zajęć pozalekcyjnych. Do czynności tych można zaliczyć między innymi:

1. zdiagnozowanie i ustalenie wszystkich form organizacyjnych, a następnie określenie roli i zadań instytucjom i sponsorom w realizacji zadań opiekuńczo – wychowawczych we współpracy ze szkołą [8; 10],

2. dokonanie diagnozy środowiska pod kątem aktualnej działalności instytucji, możliwości poszerzenia zajęć dla zainteresowanych uczniów [9],

3. określenie zadań szkoły w środowiskowym systemie wychowania przez krajoznawstwo (i turystykę) oraz podjęcie inicjatyw w poszczególnych formach organizacyjnych pracy pozalekcyjnej, w tym również w dziedzinie krajoznawczej.

Część zadań przypadających w dziedzinie krajoznawstwa w klasach początkowych mogą realizować również nauczyciele – pedagogowie szkolni. Należy jednak liczyć się z wielorakimi uwarunkowaniami realizacji przedstawionej koncepcji zmian w praktyce szkolnej.

Na zakończenie naszych rozważań przytoczymy wymowną myśl poety Juliusza Słowackiego *Ziarnem Polski być jeden prosty człowiek może. Jak w ziarnku żyta – żyje całe przyszłe zboże.*

## BIBLIOGRAFIA

1. Delors, J. (1998), Edukacja – w niej ukryty skarb. Raport UNESCO. Warszawa.
2. Denek, K. (1989), Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej, Warszawa.
3. Denek, K. (1998), O nowy kształt edukacji. Toruń.
4. Grzesiak, J. (2007), Kształcenie kompetentnych nauczycieli edukacji początkowej – u progu edukacji jutra, [w:] Edukacja jutra, tom 1, pod red. T. Koszczyca, J. Jonkisa, S. Toczek-Werner, Wrocław.
5. Grzesiak, J. (2010), Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli. Konin.
6. Jakowicka, M. (1982). Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem, Warszawa.
7. Łobożewicz, T. (1996), Turystyka dzieci i młodzieży szkolnej, Warszawa.
8. Paławska, T. (1990), Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim. Warszawa.
9. Radziewicz, J. (1983), Działalność wychowawcza szkoły. Warszawa.
10. Szempruch, J. (2001), Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Rzeszów.
11. Więckowski, R. (1976), Elementy systemu nauczania początkowego. Warszawa.

**Jan GRZESIAK**  
(Konin, Polska)  
**Katarzyna MILEK**  
(Wrocław, Polska)

## **WARTOŚCI WYBRANYCH FORM ARTETERAPII DZIECI W OPINIACH NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

*This article examines teachers' perspectives on using art therapy in early childhood education. Teachers view it as a method that supports emotional, social, and motivational development, enhances self-expression, and strengthens classroom relationships. Despite its recognized educational and developmental potential, they report insufficient training and practical preparation, highlighting the need to integrate art therapy more fully into teacher education programs.*

**Wstęp.** Źródeł zastosowania arteterapii w edukacji należy upatrywać w problemach, jakie doświadczają uczniowie podczas nauki szkolnej. Niewątpliwie podstawowe rozumienie jako terapii przez sztukę sugeruje znaczenie kontaktu ze sztuką, co jest aspektem funkcjonowania człowieka jako istoty społecznej [1]. Założeniem terapii przez sztukę jest wspomaganie mechanizmów obronnych, które związane są z twórczością artystyczną oraz doświadczaniem przez pacjenta napięć związanych funkcjonowaniem związanym z koniecznym wsparciem psychicznym [2]. Tak rozumiany zakres arteterapii pozwala na zastosowanie takiego wsparcia w edukacji. Rozwój człowieka jest pasmem napięć, wewnętrznych konfliktów, które wymagają pomocy w autoregulacji [3]. Można to rozumieć po prostu jako profilaktyczną funkcję terapii przez sztukę. Jednakże konsekwencją rozwoju idei edukacji inkluzyjnej jest obserwowany wzrost w diagnozowaniu zaburzeń w zachowaniu uczniów, co rodzi konieczność wprowadzania sposobów, metod na rozładowanie stanów emocjonalnych osobistych i panujących w klasie [4; 47].

Domeną terapii przez sztukę jest założenie, że opiera się ona na procesie twórczym. Wykorzystuje się go do autoekspresji, która służy do rozwiązywania problemów, napięć, konfliktów, trudności, kierowania własnym zachowaniem, podnoszenia samooceny, poznawania siebie, rozwijać umiejętności komunikacyjne [5]. Taki rodzaj stosowanej metody jako wspomaganie rozwoju wykorzystuje się jako wsparcie terapeutyczne, ale również jako uzupełnienie innych metod. Wśród metod terapeutycznych zazwyczaj arteterapię uwzględnia się jako spektrum szerokiego wsparcia w interwencjach terapeutycznych. Wielu pedagogów uważa terapię przez sztukę jako wsparcie rozwoju ucznia. Jest to sposób korzystnie wpływający na obszar emocjonalny, społeczny, komunikacyjny, motywacyjny, kreatywności [6; 46].

Wita Szulc podkreśliła, że arteterapia jest wykorzystaniem właściwych, określonych środków wyrazu artystycznego, które ułatwiają ekspresję emocjonalną. Takie podejście ukazuje, że podczas arteterapii powstaje dzieło niekoniecznie zgodne z wymogami zasad artystycznych, a rezultatem działań jest wyzwolenie się uczuć pacjenta i efektywna, pożądana zmiana zachowania [7]. Edith Lecourt podobnie określiła, że arteterapia opiera się na rodzaju sztuki, która staje się medium pomiędzy pacjentem, a światem zewnętrznym, co należy rozumieć jako drogę do komunikowania się z otoczeniem [8].

Rozwój arteterapii jako dziedziny naukowej wyłonił wiele odmian technik stosowanych w obszarze wsparcia terapeutycznego [9]. W zakresie plastykoterapii stosuje się różnorodne techniki do wyrażania własnych uczuć przy wykorzystaniu sztuk plastycznych: rzeźba, rysunek, ceramika, lepienie, malarstwo pędzlem, palcami [10]. Biblioterapia opiera się na zastosowaniu książki jako narzędzia terapeutycznego lub edukacyjnego przy jednoczesnym wykorzystaniu mechanizmu identyfikacji z bohaterem. Muzyka jest narzędziem muzykoterapii, w której stanowi drogę komunikacji pacjenta lub ucznia z innymi ludźmi z otoczenia [10]. W edukacji możemy także spotkać sposoby wykorzystania choreoterapii czyli terapii tańcem, podczas której zastosowanie znajduje ekspresja ruchowa, ruch spontaniczny, improwizacje ruchowe [11].

### **Arteterapia w edukacji**

Edukacja inkluzyjna, obowiązująca obecnie w Polsce, jest procesem, który zapewnia dostęp do kształcenia uczniów niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych. Implikuje on zastosowanie wszelkich metod dydaktycznych i wychowawczych, które zapewnią właściwe wsparcie pedagogiczne i psychologiczne [12].

Założeniem edukacji w takim kształcie jest stwarzanie warunków w celu kształtowania poczucia przynależności do społeczności szkolnej wszystkich uczestników procesu edukacji szkolnej. Zakłada się w ramach edukacji powszechnej wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych [13]. Rozumie się przez to wykreowanie warunków pod względem metodycznym, organizacyjnym, technicznym, a przede wszystkim psychospołecznym, które uwarunkują spełnienie indywidualnych potrzeb rozwojowych [14]. Takie podejście podkreśla potencjał tkwiący w każdym uczniu, uwypukla jego podmiotowość i uwzględnia wszystkie specjalne potrzeby uczestników procesu edukacyjnego. Edukacja inkluzyjna, czyli edukacja włączająca dotyczy edukacji w każdej placówce oświatowej. Odpowiedzialnym za organizowanie takiej edukacji jest nauczyciel pracujący w danej klasie. Taki kształt edukacji wymaga uwzględnienia wielu czynników, w tym także specjalnego doboru metod pracy nauczyciela. Determinuje to efektywną pomoc uczniom o specjalnych potrzebach, która powinna odbywać w oparciu o zasadę elastyczności [12].

W dyskursie nauk pedagogicznych podkreśla się, że arteterapia jest świadomym wykorzystaniem sztuki w celu terapeutycznym oraz edukacyjnym [6].

Metoda jest skutecznym sposobem na wspieranie rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego uczniów, zarówno dzieci rozwijających się ponad wiek rozwojowy, jak i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [15].

Dafny Regev uznaje, że uczniowie z autyzmem, trudnościami emocjonalnymi, ADHD, odnoszą pozytywne rezultaty z interwencji terapią artystyczną w obszarze emocjonalnym, społecznym, motywacyjnym, komunikacji interpersonalnej [6]. Dowiodła ona także, że terapia sztuką zastosowana w edukacji poprawia samopoczucie, zachowanie, funkcjonowanie wszystkich uczniów. Potwierdzone zostało przez Moula i innych, że arteterapia jest wyjątkowo efektywna w przypadku uczniów mających trudności z integracją społeczną, odczuwają izolację, wykluczenie w otoczeniu szkolnym [16]. Należy także podkreślić, że duże znaczenie arteterapii zauważa się w poprawie komunikowania się na płaszczyźnie wielokulturowych środowisk, efektywności we wzmacnianiu poczucia integracji, przynależności do klasy, integracji grupowej [17].

Na rodzimym gruncie także spotyka się potwierdzenie, że wykorzystanie metod terapeutycznych bazujących na sztuce wspiera rozwój uczniów, zwiększa motywację do nauki, współdziałania, poprawia komunikację, rozwija alternatywne myślenie, ułatwia adaptację [18]. Podkreśla się znaczenie zastosowania takich metod w edukacji specjalnej, integracyjnej, powszechnej, gdy grupy uczniów są zróżnicowane ze względu na różnorodne potrzeby związane z funkcjonowaniem procesów myślenia, uwagi, pamięci, kreatywności [15]. Kwerenda literatury zdecydowanie podsuwa wnioski, że obecny kształt edukacji wymaga wsparcia emocjonalnego i społecznego ucznia, pracy nad podniesieniem poziomu rozwoju kompetencji poznawczych i kreatywności, a także pracy z uczniem w ramach jego umiejętności komunikacyjnych. W każdym z tych kontekstów arteterapia jest uznawana za skuteczną metodę oddziałującą na wspieranie integracji w grupie, klasie, co szczególnie jest nieodzownym czynnikiem funkcjonowania klas integracyjnych. Arteterapia jako dziedzina naukowa także rozszerza swoje pole zainteresowania wychodząc poza obszar zaburzeń i niepełnosprawności [19].

Ewa Murawska wskazuje metodę terapii przez sztukę jako istotny element strategii wspierającej inkluzję. Jest ona narzędziem zarówno wspierającą działania psychopedagogiczne wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i nieodzownym sposobem w pracy z dziećmi rozwijającymi się ponadprzeciętnie [11]. Dzięki zastosowaniu arteterapii uczniowie zyskują nowe możliwości ekspresji emocjonalnej, co wzbogaca rozwój emocjonalny. Mają sposobność do podwyższania kompetencji poznawczych w oparciu o dorobek kulturowy społeczeństwa, jednocześnie pogłębiają swoją samoświadomość i relacje społeczne z rówieśnikami, nauczycielem, terapeutą. Zapewnia to wszechstronny rozwój i poczucie własnego wpływu, skuteczności na otoczenie.

Arteterapia jest więc metodą zalecaną w praktyce szkolnej. Nie jest natomiast praktyką zalecaną przez przepisy prawa. W polskim systemie edukacji nauczyciele mają znaczną autonomię w zakresie doboru metod i form pracy

dydaktycznej. Oznacza to, że mogą samodzielnie decydować o sposobach realizacji treści programowych. W dowolny sposób dostosowują je do specyfiki i potrzeb grupy uczniów, celów kształcenia oraz własnego stylu pracy, zainteresowań, kompetencji. Taka swoboda sprzyja indywidualizacji procesu nauczania i umożliwia stosowanie innowacyjnych, aktywizujących metod dydaktycznych.

Marzena Bogus określiła, że termin arteterapii uległ nadużyciu. Zauważane są skłonności do nazywania zajęć z edukacji muzycznej, plastycznej mianem arteterapii. Są to, według autorki zajęcia atysystyczne, nie mające nic wspólnego z terapią przez sztukę [20]. Joanna Gładyszewska-Cylulko zaznaczyła, że pedagodzy mogą, jak najbardziej stosować elementy arteterapii w swojej praktyce, ale nie są arteterapeutami. Autorka określiła cechy osobowości, jakie musi prezentować osoba stosująca metodę: empatyczność, autentyczność, cierpliwość, zaangażowanie, szacunek do siebie i drugiego człowieka, elastyczność, otwartość [10]. Wielu innych autorów uznaje także takie podejście, że poza merytorycznym przygotowaniem stosowanie arteterapii wymaga właściwej sylwetki ze strony osoby prowadzącej, aby nie doprowadzić do zakłóceń podczas procesu terapii [21].

### **Arteterapia w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

Zmieniające się uwarunkowania społeczne, demograficzne oraz modyfikacje systemu oświatowego stawiają wciąż nowe wymagania przed systemem kształcenia nauczycieli. Nauczycielem musi być osoba rozumiejąca cel spotkania z uczniem w edukacji szkolnej, a w szczególności w najniższych klasach szkoły podstawowej, gdy dziecko spotyka się z nowymi obowiązkami, szerszą społecznością [22; 47]. Od nauczyciela idea edukacji inkluzyjnej wymaga także sprostania wymaganiom konieczności indywidualizacji, krytycznego podejścia do programów, kreowania innowacyjnych pomysłów [23].

Nauczyciel w ciągu pracy zawodowej pogłębia swoją wiedzę, wciąż zdobywa i udoskonala kompetencje potrzebne w zarządzaniu procesami nauczania, uczenia się, kształcenia, wychowania. Doskonali się on w ramach kształcenia formalnego i nieformalnego. W ramach formalnego doksztalcania się uczestniczy on w formach warsztatowych, na seminariach, kursach, szkoleniach, konferencjach, podyplomowych studiach oraz wewnątrzszkolnych formach szkoleniowych w obrębie rady pedagogicznej. Samodoskonalenie dotyczy form nieformalnych czyli samodzielnego studiowania literatury naukowej, specjalistycznej, rozmów i obserwacji innych nauczycieli [24]. Piotr Kowolik ukazał, że niemal 90% nauczycieli kształci się w związku z wysoką świadomością potrzeb zawodowych, a zdobywanie kolejnych kwalifikacji i wiedzy wypływa z ich wewnętrznego poczucia obowiązku. Obrazuje to zaangażowanie nauczycieli w uczestnictwo w różnorodnych formach doskonalących i zainteresowania podnoszeniem kwalifikacji zawodowych, pogłębiania wiedzy o metodach, formach i innych aspektach pracy edukatorskiej [25].

Na dzień dzisiejszy metoda arteterapii nie jest objęta standardowym i obligatoryjnym elementem programu studiów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

Niewiele uczelni w programie posiada jako przedmiot arteterapię. Głębsze poznanie na poziomie akademickim odbywa się na dodatkowych studiach podyplomowych lub specjalizacjach nie zawsze związanych z kierunkami pedagogiki wczesnoszkolnej. Wiąże się to z inicjatywą uczelni, obecnością pracowni muzycznych, plastycznych. Uczelnie nie włączają do kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej arteterapii, ale dodają jako specjalistyczną kompetencję w formie uzupełniającej. Przykładem może być Świętokrzyska Szkoła Wyższa w Kielcach oferuje studia podyplomowe „Arteterapia” adresowane m.in. do absolwentów pedagogiki z przygotowaniem nauczycielskim, w tym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a także Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu: „Arteterapia w edukacji” jako studia, które mogą uzupełnić kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej [26]. Uczelnie oferują np. specjalność „terapia pedagogiczna z arteterapią” jako rozszerzenie kompetencji, przydatne także dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej [27]. Studium podyplomowe lub kwalifikacyjne z elementami arteterapii w kierunkach takich jak „edukacja artystyczna” albo „edukacja artystyczna w wychowaniu przedszkolnym i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej”. W jednej z ofert jest „Edukacja artystyczna w wychowaniu przedszkolnym i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej — przygotowanie nauczyciela z elementami arteterapii [28]. Nauczyciele korzystają z ofert uczelni prywatnych, ponieważ zauważają pozytywne efekty: większe zaangażowanie dzieci, rozwijanie wyobraźni, większą kreatywność. Zaplanowane badania ustalą, czy nauczyciele znają tą metodę i skąd nabywają wiedzy o metodzie arteterapii. Interesujące są opinie nauczycieli, które być może stanowią odpowiedź na zapotrzebowanie nauczycieli zainteresowanych alternatywnymi metodami w pracy edukacyjnej.

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielami nowe wyzwania. Jednym z zadań nauczyciela związane jest konieczność wspierania rozwoju emocjonalnego uczniów oraz przeciwdziałania trudnościom w zachowaniu. Nauczyciel nie może koncentrować się tylko na przekazywaniu wiedzy. Skupia się na dobrostanie psychicznym ucznia [29]. Wśród metod pracy niewiele pozwala na wyrażanie emocji w sposób twórczy i bezpieczny. Uczniowie chętnie korzystają z zajęć pozwalających na wyrażanie emocji za pomocą tańca, ruchu, teatru, plastyki, muzyki [30]. Nauczyciele zauważają, że można zredukować napięcie emocjonalne oraz konflikty w klasie za pomocą stosowanych odmian arteterapeutycznych [31]. O ile studia magisterskie nie przewidują szerokiego wachlarza metod do pracy nauczycielskiej, pedagogzy w różnorodny sposób zdobywają wiedzę dotyczącą alternatywnych metod ułatwiających zarządzanie procesem edukacji uczniów. Poszukiwania sposobów rozładowania agresji, lęku, rozładowania emocji prowadzą do elementów terapii w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej [32]. Nawarstwiający się trudności w pracy z uczniem mogą prowadzić do wypalenia zawodowego oraz złego samopoczucia samego nauczyciela. Wskazaną praktyką byłoby podjęcie studiów podyplo-

mowych lub innego sposobu szkolenia w ramach arteterapii. Studia z arteterapii pozwalają lepiej zrozumieć własne emocje, budować empatię i równowagę psychiczną. Kontakt ze sztuką może mieć terapeutyczne działanie dla nauczycieli, ponieważ daje satysfakcję, rozwija kreatywność, pomaga zachować pasję do pracy. W literaturze podkreśla się, że arteterapia chroni przed stresem, wypaleniem zawodowym. Joanna Gładyszewska-Cylulko zaakcentowała, że proces twórczy podczas zastosowania terapii przez sztukę wspiera nie tylko rozwój uczniów, ale także pozwala nauczycielowi zrozumieć ucznia, pogłębia empatię nauczyciela, sprzyja refleksji nad własną empatią i kreatywnością. Pomaga także w rozładowaniu emocji nauczyciela, rozwija samoświadomość nauczyciela, przez co przyczynia się zarazem do rozwoju osobistego, ja i zawodowego [10]. Autorefleksja i samopoznanie zajmują ważne miejsce w profilaktyce przeciw wypaleniu zawodowemu. Każdy nauczyciel powinien wypracowywać własne narzędzie do samoregulacji i kontrolowania własnych zachowań, ekspresji emocji [33; 47].

Niewątpliwie obecny kształt edukacji stawia przed nauczycielami wyzwania do poszerzenia kompetencji w pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach rozwojowych, emocjonalnych, edukacyjnych. Konieczność wspierania rozwoju i przeciwdziałania trudnościom w ich zachowaniu powoduje rosnące zainteresowanie metodami, które pozwalają na odreagowanie napięć emocjonalnych, rozwijanie umiejętności odczuwania emocji swoich i innych ludzi. Często wybór nauczycieli pada na kierunek arteterapii ze względu na to, że poza wspieraniem rozwoju ucznia, nauczyciel ma szansę na zrozumienia samego siebie, co jest kluczowym czynnikiem powodzenia w pracy zawodowej [34].

*Założenia metodologiczne badań własnych. Celem podjętych badań było poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o stosowaniu arteterapii w edukacji dziecka. W badaniu udział wzięło 82 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=82). Postawiono następujący problem badawczy: Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej postrzegają przydatność metody arteterapii w edukacji dziecka? Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę wywiadu. Sporządzono w tym celu kwestionariusz wywiadu, który obejmował 15 pytań zamkniętych. Badanie przeprowadzone zostało we wrześniu 2025 roku poprzez zamieszczenie w Internecie narzędzia badawczego. Użyto formularzy Google jako narzędzia pośredniczącego. W badaniach wyróżniono dwie zmienne niezależne: poziom awansu zawodowego nauczyciela respondenta (początkujący, mianowany, dyplomowany) oraz miejsce pracy (szkoła miejska, szkoła wiejska). W poniżej prezentowanych wynikach uzyskane odpowiedzi przedstawiono w kontekstach obu tych zmiennych.*

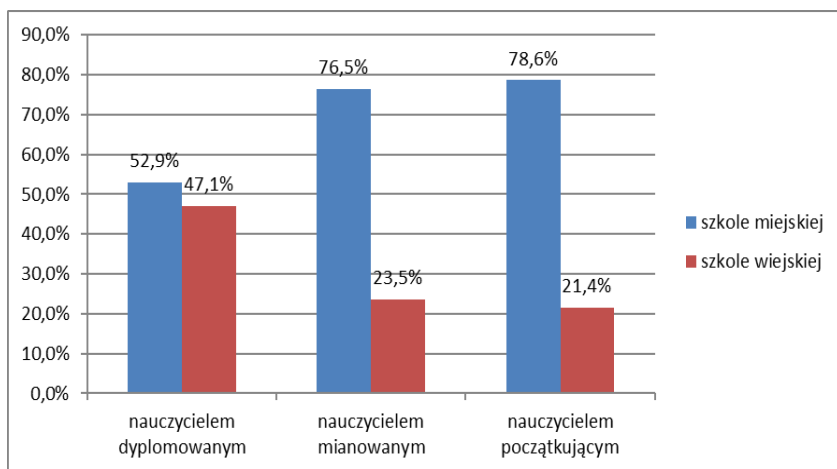
W badanej grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wyłoniono grupę nauczycieli początkujących, co stanowiło 17,6% wszystkich respondentów. Także uformowały się dwie grupy nauczycieli dyplomowanych i mianowanych, obie po 41,2% respondentów. Nauczyciele pracujący w szkołach miejskich



stanowili zdecydowaną większość, bo 68,2% wszystkich badanych nauczycieli, a 31,8% stanowili nauczyciele ze szkół wiejskich.

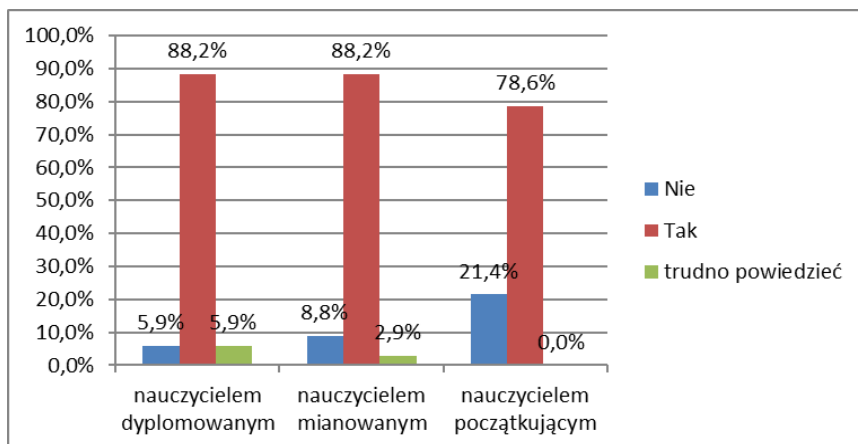
Ponad połowa respondentów, którzy mają stopień awansu na poziomie dyplomowania, czyli prawie 53% pracuje w szkole miejskiej. Pozostali są nauczycielami dyplomowanymi szkół wiejskich. Wśród nauczycieli mianowanych ponad 76% to nauczyciele szkół w mieście. Niespełna 24% nauczycieli w stopniu mianowania pracuje w szkołach wiejskich. Wśród badanych nauczycieli początkujących ponad 78% pracuje w mieście. W szkole wiejskiej natomiast pracuje niecałe 22% nauczycieli początkujących.

**Wykres 1. Miejsce pracy nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**



**Analiza ilościowa wyników przeprowadzonych badań sondażowych.** Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w stopniu awansu nauczyciela dyplomowanego zapytani o to, czy spotkali się ze stosowaniem metody arteterapii w placówkach oświatowych odpowiedzieli tak w ponad 88%. Podobnie taki sam odsetek badanych nauczycieli mianowanych odpowiedział, że spotkał się ze stosowaniem arteterapii w placówkach oświatowych. Nieco mniej, ponad 78% nauczycieli początkujących spotkało się z zastosowaniem arteterapii w takich placówkach. Największy odsetek nauczycieli początkujących uznaje, że nie spotkało się z zastosowaniem arteterapii w placówkach oświatowych. Najmniej nauczycieli dyplomowanych przyznaje, że nie spotkało się z zastosowaniem – mniej niż 6%. Wśród nauczycieli mianowanych prawie 9% nie spotkało się ze stosowaniem arteterapii w placówkach oświatowych.

**Wykres 2. Spotkanie się ze stosowaniem arteterapii w placówkach oświatowych a poziom awansu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

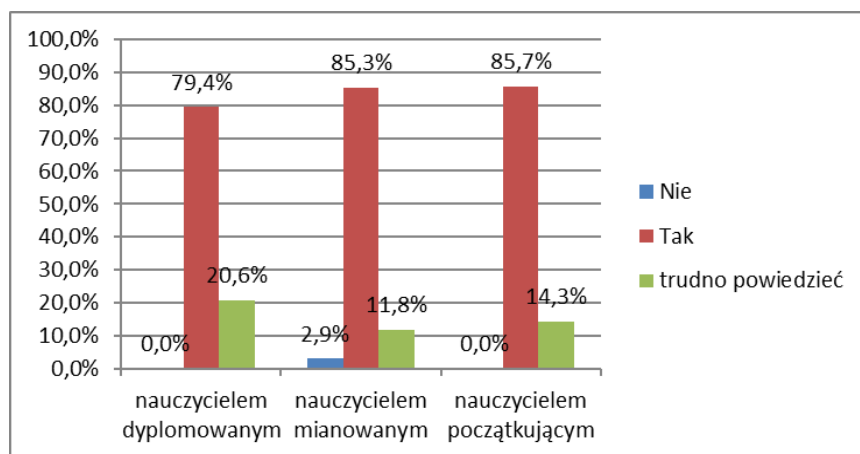


Nauczyciele dyplomowani zapytani o ich opinię o tym, czy arteterapia powinna być jedną z regularnie stosowanych metod, w prawie 80% uznali, że powinna być. Nikt z nich nie udzielił negatywnej odpowiedzi, a 20% nie miało zdania na ten temat.

W ponad 85% odpowiedzi nauczycieli mianowanych ujawniła się opinia, że arteterapia powinna być jedną z regularnie stosowanych metod, a niecałe 3% nauczycieli było przeciwnych takiej opinii. Najmniej z nauczycieli o stopniu awansu zawodowego na poziomie mianowania nie miało zdania na ten temat.

Najwięcej nauczycieli początkujących – prawie 86% było zdania, że metoda arteterapii powinna być regularnie stosowana, a ponad 14% uznało, że nie ma zdania na ten temat.

**Wykres 3. Opinia o regularnym stosowaniu arteterapii w placówkach oświatowych a poziom awansu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

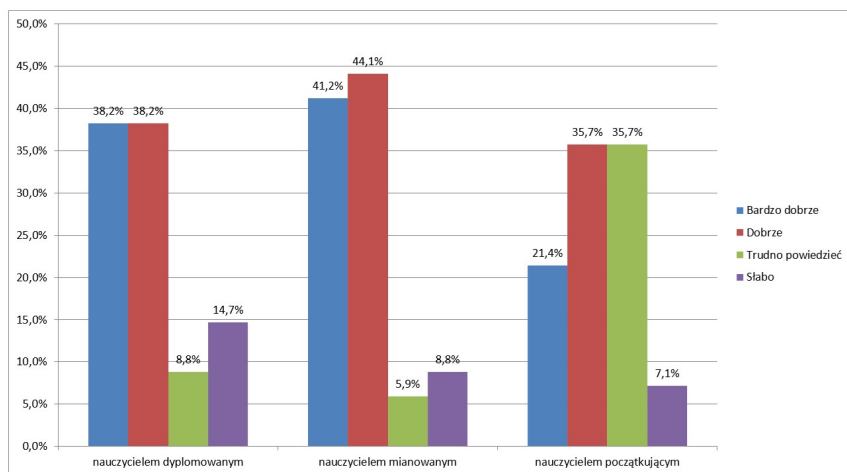


Nauczyciele dyplomowani ocenili swoją znajomość arteterapii na bardzo wysokim poziomie w ponad 38%, taki sam odsetek uznał, że zna metodę dobrze. Słabą znajomość metody wykazało niecałe 15% nauczycieli dyplomowanych. Niezdecydowanych nauczycieli dyplomowanych, co do znajomości arteterapii, było niecałe 9%.

Wysoki poziom znajomości arteterapii zadeklarowało ponad 41% nauczycieli mianowanych oraz dobrą znajomość ponad 44% badanych nauczycieli mianowanych. Niecałe 6% nie miało zdania, czy zna tę metodę, a niecałe 9% znało ją słabo.

Bardzo dobrą znajomość metody arteterapii zadeklarowało około co 5 nauczyciel, dobrą znajomość co trzeci nauczyciel początkujący. Odpowiedzi, że trudno ocenić znajomość arteterapii dał co trzeci nauczyciel początkujący. Słabą znajomość metody zadeklarowało jedynie 7% nauczycieli początkujących.

**Wykres 4. Subiektywna opinia na temat własnej wiedzy o arteterapii jako metodzie pracy z dzieckiem a poziom awansu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

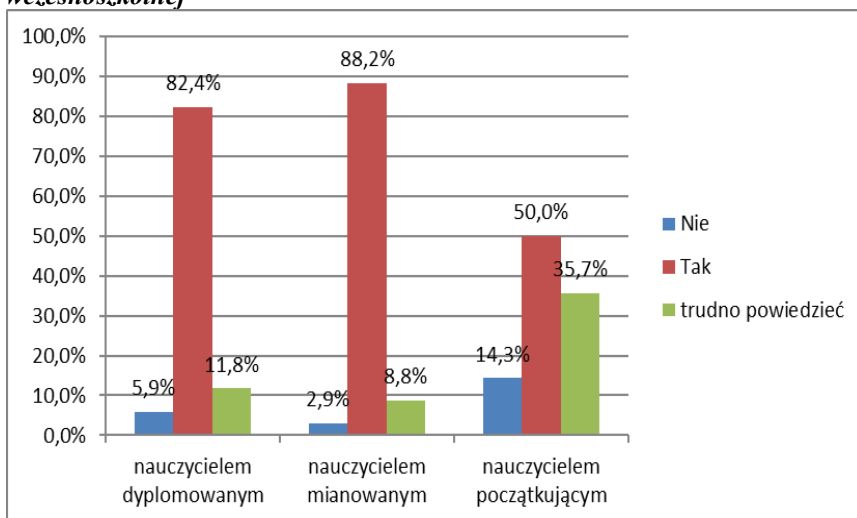


Bardzo wysoki odsetek nauczycieli dyplomowanych, bo ponad 82%, posiadało opinię, że metoda arteterapii jest metodą skuteczną. Negatywną odpowiedź udzieliło niecałe 6% nauczycieli dyplomowanych, a niecałe 12% nie ma zdania na ten temat.

Jeszcze większa liczba nauczycieli mianowanych uznała, że metoda arteterapii jest skuteczną, a tylko niecałe 3% uznaje ją za nieskuteczną. Prawie 9% nauczycieli uznało, że trudno powiedzieć, czy metoda jest skuteczną.

Połowa nauczycieli początkujących wyraziła opinię, że arteterapia jest skuteczną metodą, podczas, gdy niewiele ponad 14% uznała ją za nieskuteczną. Największy odsetek nauczycieli początkujących, bo co trzeci nauczyciel początkujący nie ma opinii na ten temat.

**Wykres 5. Subiektywna opinia na temat skuteczności arteterapii jako metody pracy z dzieckiem a poziom awansu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

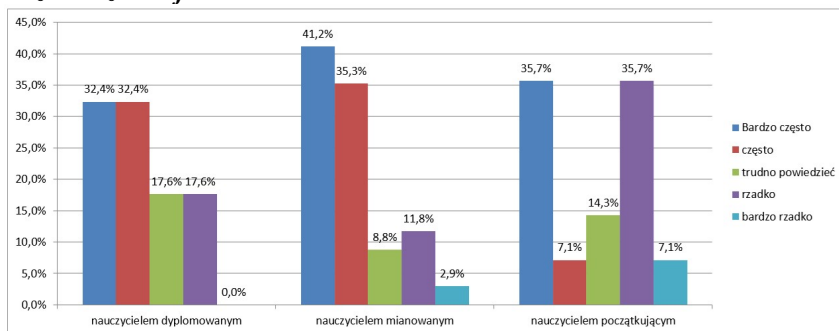


Co trzeci nauczyciel dyplomowany zadeklarował, że bardzo często stosuje metodę arteterapii w swojej pracy, tyle samo nauczycieli o tym poziomie awansu zawodowego często stosuje tą metodę. Rzadko stosuje ją niewiele ponad 17%, tyle samo nie umie określić, jak często ją stosuje.

Najwięcej nauczycieli mianowanych stosuje arteterapię w swojej pracy bardzo często, a co trzeci mianowany często. Prawie 12% nauczycieli mianowanych rzadko stosuje metodę, a niecałe 3% bardzo rzadko. Opinię, że trudno powiedzieć wyraziło niecałe 9% nauczycieli o stopniu awansu nauczyciela mianowanego.

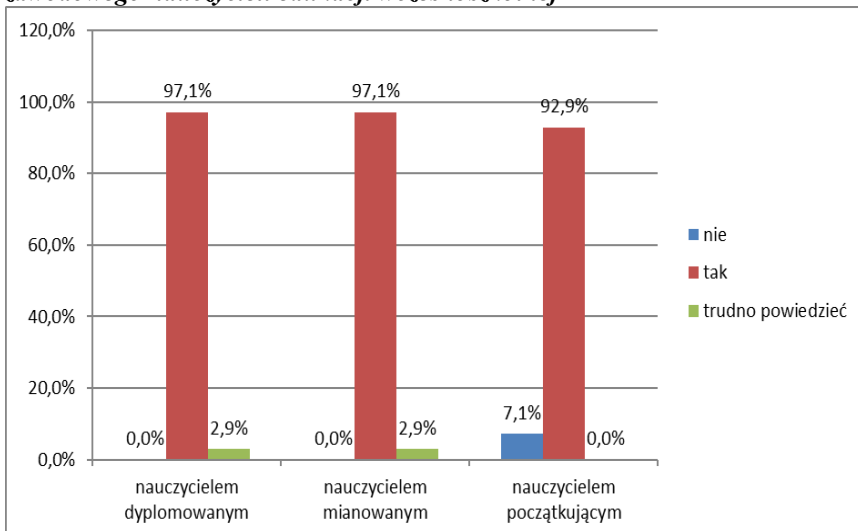
Co trzeci nauczyciel początkujący bardzo często stosuje metodę arteterapii, a 7% często. Także co trzeci nauczyciel początkujący stosuje arteterapię rzadko, a 7% bardzo rzadko. Odpowiedzi, że trudno powiedzieć, jaka jest częstotliwość stosowania metody udzielono w 14% odpowiedzi nauczycieli początkujących.

**Wykres 6. Częstotliwość stosowania arteterapii we własnej praktyce edukacyjnej a poziom awansu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**



Nauczyciele zapytani o opinię, czy stosowanie metody w placówkach edukacyjnych arteterapii jest etyczne, niemal jednogłośnie uznali, że tak – w przypadku nauczycieli dyplomowanych 97% oraz w przypadku mianowanych także 97%. Nauczyciele początkujący uznali za etyczną w przypadku niemal 93% odpowiedzi. Przeciwnie głosy zadeklarowali nauczyciele początkujący – 7% uznało stosowanie arteterapii za nieetyczne. Niezdecydowani w niecałych 3% byli nauczyciele dyplomowani i w takim samym odsetku nauczyciele mianowani.

**Wykres 7. Subiektywna opinia na temat etyki stosowania arteterapii jako metody pracy z dzieckiem w placówkach oświatowych a poziom awansu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

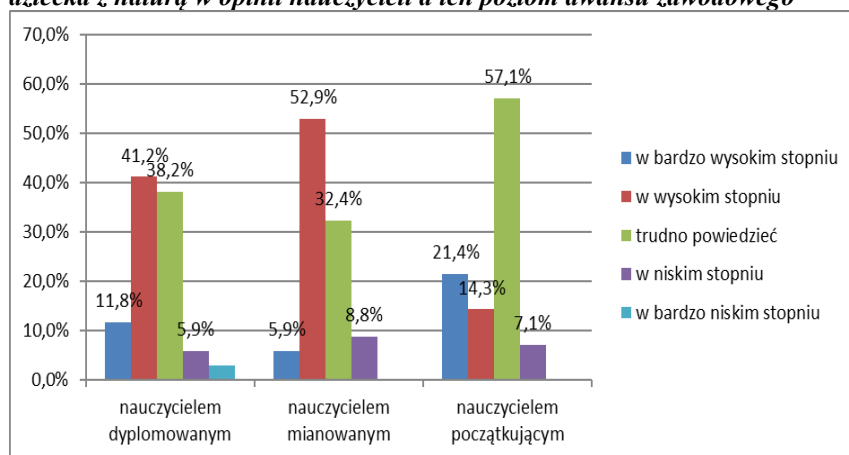


Badani nauczyciele dyplomowani w ponad 41% uznali, że arteterapia w wysokim stopniu oddziałuje na styczność dziecka z naturą, a prawie 12%, że oddziałuje w bardzo wysokim stopniu. Co trzeci nauczyciele dyplomowani wyraził opinię, że nie jest zdecydowany. Około 6% nauczycieli dyplomowanych uznało, że oddziaływanie to szacuje na niskim i bardzo niskim poziomie.

Nauczyciele mianowani w ponad połowie – 52,9 %, uznali arteterapię za metodę oddziałującą w wysokim stopniu na kontakt dziecka z naturą, a prawie 6% w bardzo wysokim stopniu. Co trzeci nauczyciel mianowany uznał, że jest niezdecydowany w tej kwestii. Niecałe 9% zadeklarowało opinię, że arteterapia oddziałuje na kontakt dziecka z naturą w niskim stopniu.

Większość początkujących nauczycieli zadeklarowało, że nie są zdecydowani, czy arteterapia oddziałuje na kontakt dziecka z naturą. Co piąty nauczyciel z tej grupy respondentów uznał arteterapię za oddziałującą w bardzo wysokim stopniu, a 14% w wysokim stopniu na kontakt dziecka z naturą. Opinię, że w niskim stopniu metoda oddziałuje na kontakt z naturą zadeklarowało 7% nauczycieli początkujących.

**Wykres 8. Poziom oddziaływania arteterapii w edukacji na styczność dziecka z naturą w opinii nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**



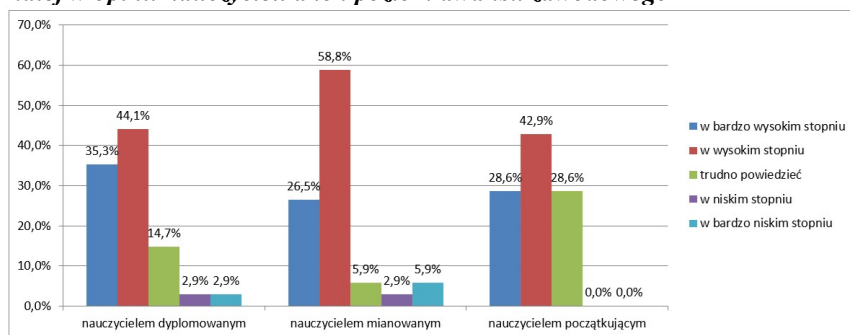
Co trzeci badany nauczyciel dyplomowany uważał, że arteterapia w bardzo wysokim stopniu oddziałuje na rozwój motoryki małej, a wielu z tej grupy – ponad 44%, uważa, że w wysokim stopniu. Grupa nauczycieli dyplomowanych prawie 15% uznała, że trudno powiedzieć, czy metoda arteterapii oddziałuje na rozwój motoryczny. Prawie 6% nauczycieli dyplomowanych uznało, że metoda oddziałuje na ten obszar rozwoju w niskim lub bardzo niskim stopniu.

Ponad połowa nauczycieli mianowanych 58,8% uznała, że arteterapia w wysokim stopniu oddziałuje na poziom motoryki małej, a ponad 26%, że oddziałuje w bardzo wysokim stopniu. Niewielu z nauczycieli mianowanych

było negatywnej opinii o oddziaływaniu arteterapii na poziom motoryki małej uczniów – 2,9% w niskim stopniu, 5,9% w bardzo niskim stopniu.

Wśród nauczycieli początkujących nie wyrażono opinii o niskim lub bardzo niskim stopniu oddziaływania arteterapii na poziom motoryki małej uczniów. Ponad 42% uznało metodę w wysokim stopniu oddziałującą na motorykę małą, ponad 28% w bardzo wysokim stopniu. Natomiast ponad 28% badanych nauczycieli początkujących nie jest w stanie wyrazić opinii o takim oddziaływaniu.

**Wykres 9. Poziom oddziaływania arteterapii w edukacji na rozwój motoryki małej w opinii nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**



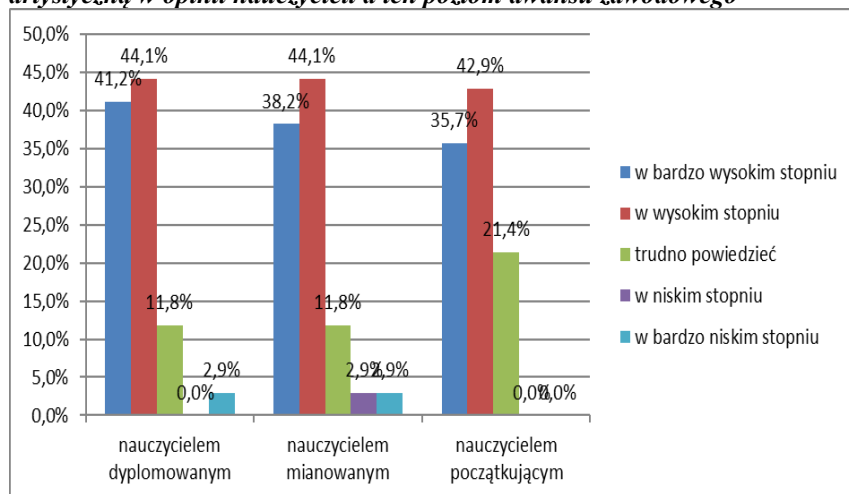
Nauczyciele dyplomowani w ponad 44% wyrazili opinię, że arteterapia oddziałuje w bardzo wysokim stopniu na edukację artystyczną ucznia, ponad 41%, że wpływa w wysokim stopniu. Ponad 11% nie wyraziło opinii, uznając, że trudno powiedzieć o takim stopniu oddziaływania. Niewielu, około 3% nauczycieli dyplomowanych zadeklarowało opinię o bardzo niskim poziomie wpływu.

Nauczyciele mianowani w ponad 38% uznali, że w bardzo wysokim stopniu arteterapia oddziałuje na edukację artystyczną, a w ponad 44%, że oddziałuje w wysokim stopniu. Około 6% w sumie badanych nauczycieli mianowanych uznało, że arteterapia wpływa w niskim lub bardzo niskim stopniu na edukację artystyczną, a ponad 11% zadeklarowało brak zdania na ten temat.

Co trzeci nauczyciel początkujący uznał arteterapię za oddziałującą w bardzo wysokim stopniu na edukację artystyczną, prawie 43% nauczycieli początkujących w wysokim stopniu. Co piąty nauczyciel początkujący zadeklarował, że trudno powiedzieć, w jakim stopniu arteterapia wpływa na edukację artystyczną.



**Wykres 10. Poziom oddziaływania arteterapii w edukacji na edukację artystyczną w opinii nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**

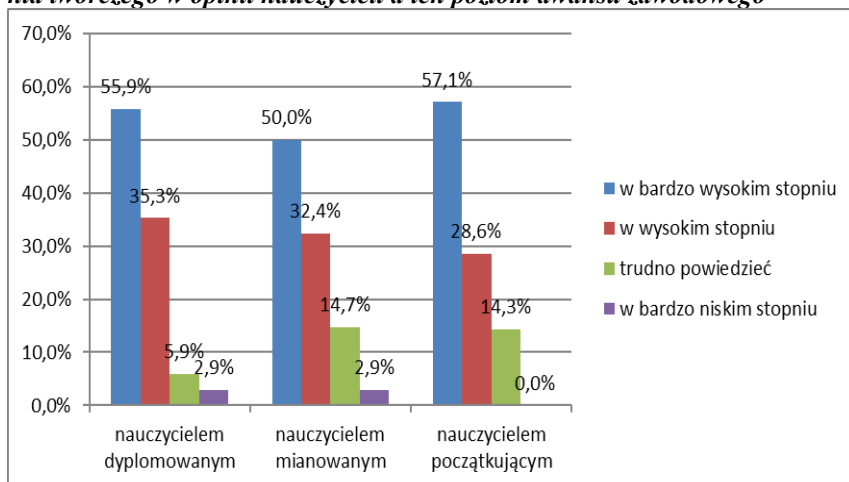


Większość nauczycieli dyplomowanych, prawie 56%, uznała, że arteterapia w bardzo wysokim stopniu oddziałuje na poziom myślenia twórczego uczniów, a co trzeci nauczyciel dyplomowany stwierdził, że w wysokim stopniu. Nie wyraziło zdania prawie 6% badanych, a prawie 3%, że wpływ jest na bardzo niskim poziomie.

Połowa badanych nauczycieli mianowanych uznała arteterapię za oddziałującą w bardzo wysokim stopniu na rozwój myślenia twórczego, co trzeci, że w wysokim stopniu. O bardzo niskim stopniu wyraziło się niewiele – niespełna 3%, a niecałe 15% zadeklarowało, że trudno powiedzieć o takim wpływie.

Wśród nauczycieli początkujących większość, bo ponad 57% zadeklarowała opinię o bardzo wysokim stopniu oddziaływania arteterapii na rozwój myślenia twórczego, prawie co trzeci nauczyciel początkujący zadeklarował zdanie o wysokim stopniu takiego wpływu. Grupa nauczycieli początkujących ponad 14% uznała, że trudno powiedzieć o takim wpływie.

**Wykres 11. Poziom oddziaływania arteterapii w edukacji na rozwój myślenia twórczego w opinii nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**

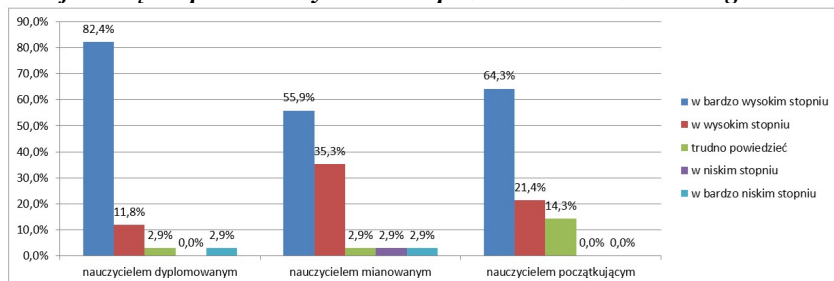


Nauczyciele dyplomowani w zdecydowanej większości prawie 83% uznali, że arteterapia w bardzo wysokim stopniu oddziałuje na ekspresję emocjonalną uczniów, w prawie 12%, że w wysokim stopniu. O bardzo niskim stopniu oddziaływania wyraziło się niecałe 3% badanej grupy oraz w taki samym procencie oddano odpowiedź, że trudno powiedzieć.

Ponad połowa nauczycieli mianowanych 55,9% uznało o oddziaływaniu arteterapii na ekspresję emocjonalną uczniów w bardzo wysokim stopniu, co trzeci mianowany nauczyciel uznał o wysokim stopniu wpływu. Po niecałe 3% w tej grupie badanych uznano niski stopień wpływu, bardzo niski oraz, że trudno powiedzieć.

Początkujący nauczyciele zadeklarowali opinię, że w bardzo wysokim stopniu uznają arteterapię za oddziałującą na ekspresję emocjonalną – prawie 64% badanej grupy, w wysokim stopniu co piąty nauczyciel. Żaden z badanych nauczycieli początkujących nie uznał arteterapii za wpływającą na ekspresję emocjonalną w stopniu niskim i bardzo niskim. Nie wyraziło zdania ponad 14% nauczycieli początkujących.

**Wykres 12. Poziom oddziaływania arteterapii w edukacji na ekspresję emocjonalną w opinii nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**

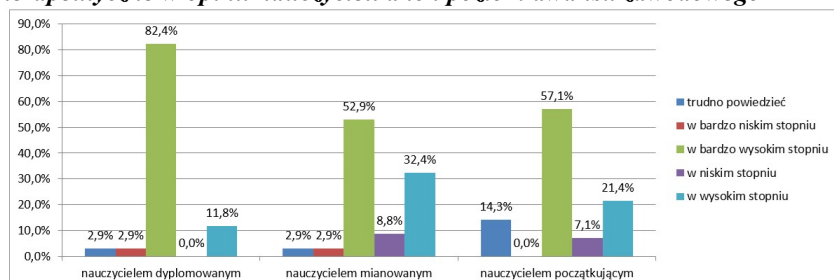


Nauczyciele dyplomowani wyrazili w zdecydowanej większości ponad 82%, że arteterapia w bardzo wysokim stopniu posiada walory terapeutyczne, a prawie 12%, że wysokim stopniu upatruje takich walorów.

O bardzo wysokim stopniu walorów terapeutycznych w arteterapii wyraziło się prawie 53% nauczycieli mianowanych, a co trzeci wyraził opinię o wysokim stopniu w tym aspekcie. Około 9% nauczycieli mianowanych uważało, że arteterapia ma niski stopień walorów terapeutycznych.

Grupa nauczycieli początkujących w ponad 57% wyraziła opinię o bardzo wysokim stopniu walorów terapeutycznych metody arteterapii, a co piąty nauczyciel początkujący uznał o wysokim stopniu w tym aspekcie. Niespełna 7% nauczycieli początkujących uważało, że w niskim stopniu arteterapia posiada walory terapeutyczne, a ponad 14% uznało, że trudno powiedzieć.

**Wykres 13. Poziom oddziaływania arteterapii w edukacji na walory terapeutyczne w opinii nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**

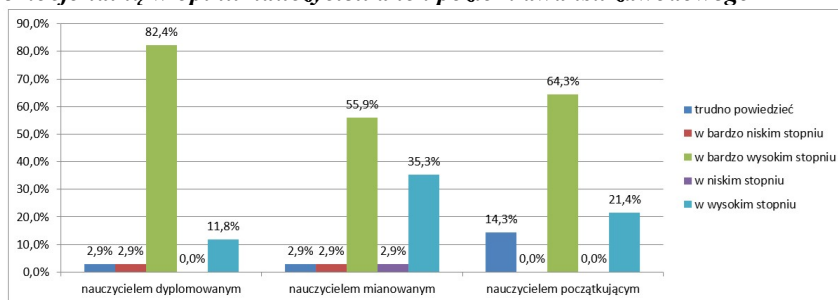


Zdecydowana większość nauczycieli dyplomowanych w bardzo wysokim stopniu upatruje wpływ arteterapii na regulację emocjonalną. Prawie 12% tej grupy wyraża opinię o wysokim stopniu wpływu. Niewiele, bo niecałe 3% tej grupy respondentów uznało, że w bardzo niskim stopniu arteterapia wpływa na regulację emocjonalną.

Większość badanych nauczycieli mianowanych prawie 56% uznało, że arteterapia w bardzo wysokim stopniu wpływa na regulację emocjonalną, a co trzeci nauczyciel z tej grupy uznał o wysokim stopniu wpływu. W niewielkim stopniu około po 3% dano odpowiedź o oddziaływaniu w stopniu niskim i bardzo niskim.

Nauczyciele początkujący w ponad 64% uznało arteterapię wpływającą w bardzo wysokim stopniu na regulację emocjonalną uczniów, co piąty nauczyciel początkujący uznał o wysokim stopniu oddziaływania arteterapii w tymże aspekcie. Opinię, że trudno powiedzieć zadeklarowało niewiele ponad 14% grupy nauczycieli początkujących.

**Wykres 14. Poziom oddziaływania arteterapii w edukacji na regulację emocjonalną w opinii nauczycieli a ich poziom awansu zawodowego**



**Uogólnienia.** Przeprowadzone badania w grupie 82 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej były poszukiwaniem odpowiedzi na postawiony problem badawczy: Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej postrzegają metodę w kontekście edukacji dziecka w zależności od ich stopnia awansu? Przeprowadzone ankietowanie według opracowanego kwestionariusza pozwoliła na szczegółowe zebranie informacji na ten temat [45].

Analiza zebranych wyników prowadzi do wniosków, że bardzo duże grono nauczycieli dyplomowanych i mianowanych miało styczność z metodą arteterapii w placówkach oświatowych. Z metodą miało także wielu nauczycieli początkujących, jedynie co piąty nauczyciel początkujący nie miał styczności z arteterapią. Najprawdopodobniej wynika to z niedługiego stażu nauczycieli początkujących, a więc i niewielkiej bazy doświadczeń pedagogicznych. Obecna, zreformowana ścieżka awansu nauczycieli zakłada dwa stopnie awansu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela jest obowiązkowym etapem dla nauczycieli początkujących, którzy nie posiadają żadnego stopnia awansu zawodowego. Etap ten trwa 3 lata i 9 miesięcy. Pośrednim stopniem awansu jest nauczyciel mianowany, a następnie najwyższym po odbyciu stażu trwającego 5 lat i 9 miesięcy nauczyciele dyplomowani [35].

W zdecydowanej większości nauczyciele dyplomowani uważają, że arteterapia powinna być jedną z regularnie stosowanych metod w edukacji. Prze-

ważająca większość grupy nauczycieli mianowanych podzielała tą opinię, a jeszcze więcej nauczycieli początkujących zadeklarowało taki pogląd. Niemal nie było negatywnych odpowiedzi, ale część nauczycieli uznało, że nie ma zdania na ten temat.

Nauczyciele dyplomowani deklarują w zdecydowanej większości znajomość metody na poziomie bardzo dobrym oraz dobrym. Podobna sytuacja jest w grupie badanych nauczycieli mianowanych. Najmniej nauczycieli początkujących ocenia swoją znajomość arteterapii na wysokim i dobrym poziomie – to nauczyciele, którzy mają najniższy staż pracy i nie zdążyli podjąć dodatkowych studiów kursów po ukończeniu studiów podstawowych.

Nauczyciele dyplomowani wyrażają opinię, że metoda arteterapii jest metodą skuteczną, podobnie jak nauczyciele mianowani. Istnieje pewna niewielka grupa uznająca arteterapię za metodę nieskuteczną, ale trudno wywnioskować, jaka jest tego przyczyna – może to być niekoniecznie zależna od aspektów niesionych przez zastosowanie metody i jej niepowodzenia, ale także nieodpowiednie przygotowanie do zastosowania, bierna obserwacja pracy innych nauczycieli. Połowa grupy badanej nauczycieli początkujących wyraziła opinię o skuteczności metody, najwięcej ze wszystkich grup część nauczycieli początkujących nie umiała udzielić odpowiedzi na pytanie o opinii o skuteczności arteterapii.

Podsumowując wyniki badań dotyczące częstotliwości stosowania arteterapii w praktyce edukacyjnej najwięcej nauczycieli mianowanych stosuje ją. Jest stosowana często lub bardzo często. Nieco mniej nauczycieli dyplomowanych stosuje arteterapię oraz nauczycieli początkujących. Wobec nauczycieli dyplomowanych nasuwa się wniosek, że mogą być to nauczyciele starsi wiekiem i stażem, rzadziej sięgający po formy dokształcania się. Nauczyciele początkujący nie zdążyli jeszcze ukończyć odpowiednich form dokształcania, co może być powodem rzadszego stosowania arteterapii w edukacji wobec nauczycieli mianowanych.

Opinia nauczycieli o tym, czy stosowanie metody arteterapii w edukacji szkolnej jest etyczna spotkała się z aprobatą na wysokim poziomie. Były jednak pewne odpowiedzi przeciwne takiej opinii, a pochodziły od nauczycieli początkujących. Związane to może być z przepisami, które wyjaśniają, że stosować arteterapię powinni dyplomowani terapeuci. Rodzi to kuriozalną sytuację, gdyż są niejasności do końca niewyjaśnione z zastosowaniem arteterapii [36].

W zdecydowanej większości nauczyciele dyplomowani i mianowani uznali, że w ich opinii arteterapia oddziałuje na kontakt dziecka z naturą. Najmniej nauczycieli wyznających taką opinię było wśród nauczycieli początkujących. Niewątpliwie kontakt z naturą podczas zajęć arteterapeutycznych zależy od techniki, rodzaju sztuki wybranej do zajęć.

Niemal wszyscy nauczyciele dyplomowani i mianowani wyrazili opinię, że arteterapia oddziałuje na rozwój motoryki małej uczniów. Podobnego zdania

byli nauczyciele początkujący, aczkolwiek wśród nauczycieli początkujących co trzeci nie był w stanie wyrazić opinii. Upatruje się w tym wypadku niewiedzy wśród nauczycieli początkujących o metodzie i jej walorach.

Niezwykle wysoki odsetek nauczycieli dyplomowanych i mianowanych wyraziło opinię, że arteterapia oddziałuje na edukację artystyczną uczniów w wysokim i bardzo wysokim stopniu. Podobną opinię wyraziło niewiele mniej nauczycieli początkujących, ale co piąty początkujący uznał, że trudno mu opinię wyrazić. Przyczyną może być brak znajomości arteterapii i jej walorów zastosowania z uwagi na krótki staż nauczycieli w zawodzie.

Znacznie większa część grupy badanych nauczycieli dyplomowanych, mianowanych i początkujących uznała, że w bardzo wysokim albo wysokim stopniu arteterapia oddziałuje na rozwój myślenia twórczego [37]. Niewielka liczba opinii dotyczyła niskiego poziomu oddziaływania metody na rozwój myślenia twórczego. Część osób, niewielka, z każdej badanej grupy, uznała oddziaływanie w bardzo niskim stopniu.

W zakresie opinii dotyczącej oddziaływania arteterapii w edukacji na ekspresję emocjonalną dziecka zauważalny jest nieco inny podział wyników. Najwięcej opinii pozytywnych o bardzo wysokim stopniu oddziaływania wyrazili nauczyciele dyplomowani, nieznacznie mniej mianowani. Odpowiedzi nauczycieli początkujących było stosunkowo najmniej. Wśród odpowiedzi tejże grupy pojawiło się więcej odpowiedzi bez wyrażenia swojego zdania, co związane może być z brakiem znajomości metody i jej walorów.

Walory terapeutyczne zauważali nauczyciele dyplomowani, w zdecydowanej większości. Podobnie odpowiedziała grupa nauczycieli mianowanych, a następnie w kolejności początkujący.

Najwięcej opinii, że arteterapia w bardzo wysokim stopniu wpływa na regulację emocji, wyrazili nauczyciele dyplomowani. Nauczyciele mianowani wyrazili opinię, że arteterapia oddziałuje w bardzo wysokim i wysokim stopniu. Podobnie odpowiedzieli nauczyciele początkujący.

Po analizie odpowiedzi, dotyczących zastosowania arteterapii i opinii nauczycieli o tej metodzie, można stwierdzić, że nauczyciele doświadczeni spotkali się już w zdecydowanej większości z metodą w ramach dokształcania zawodowego. Należy mieć na uwadze, że polskie studia wyższe sporadycznie włączają arteterapię do obowiązkowego toku studiów. Nauczyciele chętni do poznania arteterapii i uzyskania uprawnień do jej stosowania poznają metodę na kursach, warsztatach, na studiach podyplomowych, co siłą rzeczy następuje w dalszym toku pracy, po osiągnięciu pewnego stażu praktyki zawodowej. Część nauczycieli początkujących nie spotkało się z metodą, ponieważ nie miało jeszcze wielu okazji na uczestniczenie w samodoszkoleniu – z uwagi na mały staż pracy, ani innych formach kształcenia nauczycieli. Badania ukazały, że istnieje zainteresowanie metodą arteterapii. Nauczyciele okazują opinie, że jest to metoda o walorach pozwalających na zastosowanie w edukacji szkolnej. Stanowi ona obiekt refleksji większego grona pedagogicznego. Nauczyciele

mają wyrobioną opinię w większości, że jest ona skuteczna. Uważają, że oddziałuje ona na kontakt dziecka z naturą, rozwija motorykę małą, wpływa na edukację artystyczną uczniów.

Istotny walor zauważany w refleksjach nauczycieli to oddziaływanie na rozwój myślenia twórczego, które jest fundamentem do działań innowacyjnych dziecka, kształtowania oryginalności w kształtowaniu osobowości. Założeniem edukacji jest połączenie wiedzy i doświadczenia ucznia z jego wyobraźnią, aby generowała ona nowe wartości i ciągle zainteresowanie światem zewnętrznym. Celem nauczyciela jest rozwijanie u ucznia cech poznawczych, które pozwalają na swobodne wyrażanie siebie, odkrywania świata, radzenia sobie z wyzwaniami [38]. Nauczyciele zadeklarowali opinię, że arteterapia oddziałuje na ekspresję emocjonalną w wysokim i bardzo wysokim stopniu. Zainteresowanie to przekłada się na deklaracje co do częstotliwości stosowania przez nich metody terapii przez sztukę. Jedynie wśród opinii nauczycieli początkujących pojawiały się opinie negatywne lub odpowiedzi, które ukazywały wątpliwości, że trudno jest określić opinię. Poszukiwania odpowiedzi na takie powątpiewanie ze strony najmłodszych stażem nauczycieli prowadzą do konkluzji, że mieli najmniej styczności z arteterapią i nie mają wiedzy i doświadczeń na ten temat.

Większość uzyskanych opinii badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczyła wysokiego poziomu akceptacji walorów terapeutycznych w arteterapii w zastosowaniu tejże metody w edukacji. Opinie o niskim stopniu oddziaływania arteterapii udzielane były sporadycznie we wszystkich grupach nauczycieli.

Regulacja emocjonalna uczniów podczas edukacji wczesnoszkolnej posiada kluczowe znaczenie w ich rozwoju poznawczym, społecznym i emocjonalnym [39]. Wpływa ona na proces ucznia się, który wymaga koncentracji, a pozytywne emocje sprzyjają aktywnemu zapamiętywaniu i myśleniu. Natomiast nagromadzenie negatywnych emocji powodować może lęk, blokować procesy poznawcze. Regulacja emocjonalna jest też składnikiem kształtowania relacji wśród rówieśników i w dalszym otoczeniu. Oddziałuje ona na pozytywny klimat w klasie, komponuje dobre zdrowie i samopoczucie uczniów [40]. W opiniach badanych nauczycieli arteterapia oddziałuje na regulację emocjonalną w wysokim i bardzo wysokim stopniu. Podobnie jak w analizie powyższej, to część grupy nauczycieli początkujących nie była zdecydowana co do własnej opinii w tym względzie.

**Konkluzje końcowe.** W dyskursie nauk humanistycznych spotyka się coraz częściej publikacje dotyczące zastosowania arteterapii w edukacji wczesnoszkolnej. Jest to metoda mało inwazyjna, delikatna, dyskretna, oddziałująca na motywację ucznia, na obszar rozwoju społecznego i moralnego. Agnieszka Szczelina Szczotka uznała, że terapia przez sztukę jest odpowiedzią na współczesne wyzwania wychowawcze [41]. Pojawiały się także badania dotyczące opinii nauczycieli wobec arteterapii. Beata Ciupińska badając opinie nauczycieli stwierdziła, że Nauczyciele uważają arteterapię za narzędzie ułatwi-

ające przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu oraz ułatwiające stymulowanie relacji w klasie szkolnej. W opinii nauczycieli metoda jest pomocna dzieciom z trudnościami emocjonalnymi, dzieciom wycofanym, nieśmiałym. Z opracowania autorki wynika, że nauczyciele nie odczuwają posiadania kompetencji do prowadzenia arteterapii, tłumaczą to brakiem przygotowania pod kątem merytorycznym. Uznają oni, że arteterapia powinna stać się narzędziem włączonym do profilaktycznych działań w zakresie wychowania, a nie stanowić tylko metody do terapii uczniów [42].

Interesujące opinie nauczycieli studiujących arteterapię w ramach studiów podyplomowych przedstawiła Beata Piśula i Wiesława Sacher. Przede wszystkim w ich opinii jest za mało przygotowania praktycznego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, co prowadzi do użycia metody przez nauczycieli w sposób intuicyjny, bez dokładniejszego poznania zasad oraz metod. Pomimo tego włączają oni arteterapię do praktyki w procesie edukacyjnym. Upatrują oni w metodzie potencjał wychowawczy i wspierający rozwój uczniów, ale przyznali, że są niepewni w zastosowaniu [43].

Artykuł popierający brak wsparcia dla nauczycieli w postaci kursów, szkoleń, materiałów do arteterapii, napisany przez Halinę Bejger, podkreśla walory arteterapii widziane oczami nauczycieli. Upatrują wartość terapii przez sztukę w rozwijaniu samowiedzy i samooceny uczniów, poziomu empatii, jakości nawiązywanych relacji społecznych. W opinii badanych przez autorkę nauczycieli metoda jest odpowiednia jako uzupełnienie innych metod pracy, szczególnie jako potencjał wychowawczy [44].

Zaprezentowane badania mają określone wartości poznawcze i metodyczne, przy czym skupiają się one przede wszystkim na wskaźnikach ilościowych. Należy jednak zauważyć, że badania nad procesami edukacyjnymi, w tym terapeutycznymi, mają charakter aksjologiczny na gruncie założeń docymologicznych. Z tego względu winny znaleźć odzwierciedlenie metody badań jakościowych na kanwie diagnostyki neuro-psychopedagogicznej podmiotu jakim jest dziecko postrzegane indywidualnie i w rolach członka grupy. Także kognitywistyczne postrzeganie wpływu oddziaływań arteterapeutycznych na dziecko nabiera coraz wyższej rangi we współczesnej dydaktyce poczynając od szczebla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kognitywistyka jest interdyscyplinarną dziedziną nauki zajmującą się badaniem procesów umysłowo-poznawczych, takich jak percepcja, świadomość, pamięć, rozumienie, wnioskowanie, zdolności językowe, rozwiązywanie problemów, inteligencja, procesy komunikacyjne, reprezentacje poznawcze i inne. Kognitywistyka bada czym jest poznanie, do czego służy i jak działa. Do obszaru jej badań należą naturalne i sztuczne systemy poznawcze – ludzie i inne zwierzęta, a także urządzenia elektroniczne służące do przetwarzania danych oraz wspomaganie naturalnych procesów poznawczych. Wszystkie oddziaływania edukacyjne są synergicznie uwarunkowane od diagnostyki psychopedagogicznej [47]. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z istnienia podmiotu - ucznia, aby móc



się otworzyć na jego doświadczenie. Relacje nauczyciel – uczeń (a potem uczniowie) winny występować w prawdzie i wzajemnej odpowiedzialności za świat wartości, który konstituuje wszelkie ludzkie poczynania. Jest to również otwarcie na perspektywy, które przekraczają stereotypowe myślenie o złożonej rzeczywistości otaczającej człowieka. Należy mieć na uwadze, że, *autentyczne wychowanie jest zadaniem dorosłych (...), którzy pomagają uczniowi odkrywać i stopniowo przyswajając poczucie jedności rzeczy, całościowo przybliżać się do rzeczywistości, odkrywać propozycje wartości dla jego własnego życia, ujmowanego integralnie, z punktu widzenia wolności i prawdy*. Tym większe uznanie należy wyrażać wobec tych nauczycieli, którzy umieją sprostać trudnej sztuce wartościowania tak, aby uczniowie umieli znaleźć sens w świecie różnych orientacji aksjologicznych. Nie można zatem w edukacji, w tym także w edukacji nauczycieli, nie doceniać znaczenia wartości jako kategorialnej normy w edukacji szkolnej – ich kategorii, klasyfikacji i interpretacji. Zamierzeniem autorów niniejszego opracowania jest kontynuowanie badań projektując – ewaluacyjnych w kręgach problematyki radosnej i zarazem skutecznej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kategoriach ciągłości i zmian w pomnażaniu kompetencji każdego dziecka.

Przytoczone publikacje oraz analiza badań własnych potwierdzają, że w opinii nauczycieli arteterapia jest metodą, która budzi szacunek i zainteresowanie wśród praktykujących pedagogów. Nauczyciele chcą stosować ją jako narzędzie pracy edukacyjnej, a nie terapeutycznej. Pokazują braki w przygotowaniu do stosowania metody, niepewność w poczucie kompetencji do stosowania nawet elementów arteterapii. Metoda jest doceniana jako metoda oddziałująca na emocje, motywację, relacje w klasie, integrację grup rówieśniczych formalnych. Kluczowym wnioskiem z niniejszej analizy jest więc postulowanie o włączenie szerokiego zakresu arteterapii w przebieg i program studiów magisterskich.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bugajska-Bigos, I. Steliga, A. (red.). (2015), Współczesna arteterapia, aspekty teoretyczno-praktyczne, Nowy Sącz.
2. Stańko, M. (2009), Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii, Psychoterapia, nr 2.
3. Gurmińska, K. (2015), Emocje w relacjach interpersonalnych a rozwiązywanie konfliktów, Nowoczesne Systemy Zarządzania, nr 7(1).
4. Książek, J. (2024), Dostosowanie przestrzeni i procesu kształcenia dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej, Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, nr 1(17).
5. Chmielnicka-Plaskota, A. Łoza, B., Szulc, W. (2013), Definicje arteterapii, [w:] Łoza, B. Chmielnicka-Plaskota, A. Rudowski, T. (red.), Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu, Warszawa.
6. Regev, D. (2022), Art. Therapy with Special Education Students, New York.

7. Szulc, W. (2011), *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa.
8. Lecourt, E. (2008), *Muzykoterapia czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Katowice.
9. Vick, R. M. (2014), *Krótką historia arteterapii*, [w:] Malchiodi, C. A. (red.) *Arteterapia. Podręcznik*, Gdańsk.
10. Gładyszewska-Cybulko, J. (2011), *Arteterapia w pracy pedagoga*, Kraków 2011.
11. Murawska, E. (2022), *Arteterapia w edukacji i terapii pedagogicznej, Zarys problematyki*, *Kwartalnik Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, nr 3.
12. Szumski, G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa.
13. Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
14. Głodkowska, J. (2017), *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Warszawa.
15. Korbut, A. (2016), *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*, Warszawa.
16. Moula, Z. i in. (2022), *A systematic review of the effectiveness of art therapy/arts therapies for children*, *The Arts in Psychotherapy*, nr 78.
17. Morison, L. (2022), *Effectiveness of creative arts-based interventions for diverse groups*, *Journal of Inclusive Education*, 26(3).
18. Nieduziak, E. (2021), *Arteterapia jako forma terapii i wsparcia rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami*, *Czasopismo Pedagogiczne*, nr 11(4).
19. Bartnikowska, U. (2015), *Pogodzić humanizm z biologizmem – wyzwanie współczesnej pedagogiki specjalnej*, *Studia Edukacyjne*, nr 34.
20. Bogus, M. (2015), *Arteterapia a zajęcia szkolne* [w:] *Arteterapia i twórczość przestrzeni psychospołecznej*, Kalisz.
21. Florczykiewicz, J. Józefowski, E. (2011), *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*, Siedlce.
22. Klas-Markiewicz, A. (2015), *Nauczyciel w obliczu rewolucji edukacyjnej* [w:] Sałata, E. Bojanowicz, J. (red.), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu budowania lepszej przyszłości*, Radom.
23. Chuncia, M. Wilk, A. (2014), *Nauczyciel wczesnoszkolny i jego „zawody”* [w:] (red.) Bonar, J. Buła, A. Radzikowska, D., *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Kraków.
24. Baracz, A. (2021), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego*

Centrum Doskonalenia Zawodowego w Puławach, Kultura – Edukacja – Przemiany, T. IX.

25. Kowolik, P. (2011), Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, *Nauczyciel i Szkoła*, nr 2(50).

26. <https://elpax.pl/>, dostęp 08.2025r.

27. <https://www.ahe.lodz.pl/>, dostęp 08.2025r.

28. <https://www.akademia-pol.edu.pl/>, dostęp 08.2025r.

29. Piorunek, M. (2022), Rola nauczyciele-wychowawcy we wspieraniu ucznia, *Roczniki Pedagogiczne*, nr 14(50).

30. Malchiodi, C. A. (2014), Materiały i media plastyczne wykorzystywane w arteterapii, [w:] Malchiodi, C. A., *Arteterapia. Podręcznik*, Gdańsk.

31. Płóciennik, A. (2016), *Arteterapia w edukacji i terapii dzieci*, Lublin.

32. Domarecka, E. Tomaszek, P. (2018), Rola nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej uczniów, *Prima Educatione*, nr 2.

33. Waloszek, D. (2015), *Twórczość w edukacji dziecka*, Kraków.

34. Mudło-Głagolska, K. Lewandowska, M. (2018), Edukacja inkluzyjna w Polsce, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1(9).

35. Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, *Dz. U.* 2022r. poz. 1730.

36. Karolak, W. (2012), *Studia podyplomowe ARTETERAPIA – program i standardy*.

37. Bartel, R. (2016), *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań.

38. Kochanowska, E. (2017), Rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów jako działanie (nie)pozorne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*.

39. Wilczyńska-Aleksandrowicz, S. (2024), Mindfulness jako propozycja wspierania rozwoju społecznego, emocjonalnego, poznawczego dziecka w wieku wczesnoszkolnym – przegląd wybranych badań i praktyk pedagogicznych, *Colloquium*, nr 4(56).

40. Muszyńska, E. (2020), Relacje rówieśnicze jako sfera działań wychowawcy klasy szkolnej, *Wychowanie w Rodzinie*, t. XXII, nr 1.

41. Szczelina-Szczotka, A. (2019), Arteterapia jako interwencja wychowawcza ukierunkowana na relacje społeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym, *Konteksty Pedagogiczne*, nr 1 (12).

42. Ciupińska, B. (2018), Arteterapia w zapobieganiu wykluczeniu społecznemu w opinii nauczycieli i uczniów, *Konteksty Pedagogiczne*, nr 2(11).

43. Pituła, B., Sacher, W. (2021), Powiązanie procesów nauczania i wspierania rozwoju z elementami terapii artystycznej w świadomości doksztalających się nauczycieli, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin Polonia*, Vol. XXXIV, s. J.

44. Bejger, H. (2017), Arteterapia i edukacja twórcza w praktyce wychowawczej placówki socjalizacyjnej, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, nr 2(48).
45. Grzesiak, J. (1996), *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*. Kalisz. Grzesiak, J. (2010),
46. Apiterapia formą edukacji na szlaku wędrownym miodem płynącym. W: P. Kuleczka (red.), *Miód w naturze i kulturze*. Sulechów.
47. Grzesiak, J. (2014), *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Konin.

**Mykola ZYMOMRYA**  
(Drohobycz, Ukraina)  
**Ivan ZYMOMRYA**  
(Užhorod, Ukraina)

**PRÓBA SŁOWA: LITERATUROZNAWSTWO, KRYTYKA,  
PRZEKŁAD. MYCHAJŁOWI ROMANOWI – 95**

*The article examines the scholarly and cultural legacy of Mykhailo Roman (b. 1930), a prominent Ukrainian literary critic, translator, and educator in Slovakia. It outlines his academic path, contributions to Ukrainian literary studies, and efforts to promote Ukrainian culture within a multicultural environment. Through biographical narrative and reflective dialogue, the authors trace Roman's life journey from his Rusyn roots in eastern Slovakia to his conscious self-identification as a Ukrainian intellectual. The text reconstructs his educational and professional path – from studies at the Presov Teachers' Academy and Taras Shevchenko National University of Kyiv to his academic career at Pavol Jozef Šafárik University – highlighting his role in strengthening Ukrainian-Slovak literary and cultural relations. The study highlights Roman's role in strengthening Ukrainian-Slovak intellectual dialogue and preserving Ukrainian identity abroad, situating his work within the broader context of Central European literary exchange.*

Nieczęsto udaje się prowadzić i pielęgnować fotochronikę przyjaźni. Wydaje się ona bowiem poezją wizualną, jeśli jej treść i formę rozpatrywać przez pryzmat refleksji nad poziomem percepcji przez innego/odmiennego odbiorcę. Jednakże zdarzają się wyjątki. Właśnie wtedy, gdy próg współpracy osiąga wysoki poziom, co najmniej zbliżony stopniem komunikatywnej aktywności i wzajemnego oddziaływania. Jej nosiciela warto tu przedstawić czytelnikowi: to Mychajło Roman, który doskonale włada słowem i osiągnął szczyty w różnych dziedzinach – zwłaszcza w zakresie literaturoznawstwa, krytyki, pedagogiki szkoły wyższej oraz teorii i praktyki przekładu.

Tradycyjnie utrzymuje się pogląd, że czytanie nut z kartki to wysokiej klasy sztuka. Bo w tym procesie odczytywania dokonuje się prawdziwe zrozumienie dzieła muzycznego. Odbiorca czyta nuty i słyszy muzykę, jakby rozbrzmiewała tylko dla niego, choć dyrygent jest nieobecny... Co prawda, musi on być prawdziwym znawcą, dla którego wewnętrzne warstwy melodii są zrozumiałe na poziomie przeżycia...

Czy taki wstęp pasuje do naszego bohatera? Tak, ponieważ mowa o osobie, która stanowi prawdziwą wyspę ukraińskości na ziemi słowackiej. Kim więc jest Mychajło Roman? Można by od razu powiedzieć: obraz dobrodziejstwa z Preszowa przez wiele dziesięcioleci XX i pierwszej tercji XXI wieku przypomina i wciąż przypomina człowieka, który swoimi twórczymi

osiągnięciami wzbogaca skarbiec kultury zarówno narodów słowackiego i czeskiego, jak i ukraińskiego... Tak się złożyło, że pięć lat temu jednemu z autorów tych słów (M. Z.) dane było szczęście uzyskać znakomite odpowiedzi na liczne pytania. Złożyły się one na oryginalny dialog, którego istotę pragniemy kontynuować w niniejszym materiale, uwzględniając nowe potrzeby komunikacji międzykulturowej.

Zrozumiałe, że potrzeby są zasadniczo odmienne. Jednak dla Mychajła Romana – narodu ukraińskiego, sąsiadującego ze Słowacją – zawsze było miejsce blisko serca... Niewątpliwym faktem: Mychajło Roman był gorliwym obrońcą ukraińskości poza granicami Ukrainy, zwłaszcza na Słowacji. Skąd wypływały te źródła, które doprowadziły Mychajła Romana do duchowych zmagania z projekcją na ukraińskość, a następnie – do ciężkiej pracy na niwie ukraińskiej? Jak potoczyło się życie w świetle hasła: «będzie, co będzie»? Od bosego dzieciństwa – w jednościsli z najbliższymi obrazami rodziców – aż po świat nauki?

*Z adekwatnej odpowiedzi Mychajła Romana «o sobie» wylania się pełny obraz. Treść w pierwszej osobie przytaczamy kursywą: «Tam, gdzie po raz pierwszy ujrzałem światło dzienne, często można jeszcze i dziś usłyszeć: 'Nie ten chleb, co na polu, ale ten, co w komorze'. Rzeczywiście, jest o czym mówić, jeśli wszystko dobrze przemyśleć. Taki oto fakt: dane mi było żyć w czterech ustrojach politycznych – w Czechosłowacji Pierwszej Republiki, w Państwie Słowackim, w Czechosłowackiej Republice Ludowo-Demokratycznej i w Czechosłowackiej Federacyjnej Republice Socjalistycznej, a dziś – w nowoczesnej Republice Słowackiej. Najpierw o moim dzieciństwie.*

*Urodziłem się 1 listopada 1930 roku w małej miejscowości Kobylnica na Wschodniej Słowacji. Wieś liczyła około 30 domów i około 100 mieszkańców. Jej rodakami były dwie osobistości – święty Aleksy (prawosławny) i biskup-monsinior Biały (grekokatolik). Obaj w dorosłym życiu wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych. Oczywiście, nie pamiętam ich. Niemal wszyscy mieszkańcy byli Ukraińcami, albo – jak wówczas mówiono – Rusinami. Na malowniczym wzgórzu stał zbudowany przez przodków kamienny kościół. Murowana świątynia została wzniesiona pod koniec XVIII wieku, plebania i drewniana szkoła grekokatolicka – jeszcze wcześniej. Ojciec Piotr (1898–1972) walczył na froncie I wojny światowej i został ranny pod Tarnopolem. Był rolnikiem z dziada pradziada, choć ziemi miał niewiele. Dlatego wyjechał do Ameryki, gdzie już pracowało jego czterech braci. Po trzech latach powrócił jako jedyny – czterech braci, niczym cztery pory roku, pozostało za oceanem. Niestety, nie utrzymywali już kontaktu z domem. Zdaje się, że zaginęli bez wieści. Ojciec za zarobione pieniądze kupił kawałek ziemi. Na naszym niewielkim gospodarstwie wychowywało się pięcioro dzieci. Najmłodszego z nas – brata Jurka – spotkał tragiczny los: zmarł w wieku trzech lat. Ojciec kierował się życiową zasadą: «najpierw to, co musisz, potem – co możesz». Powrócił do domu jako człowiek patriotycznie nastawiony, obrońca wschodniego obrządku i*

pisma cyrylicznego w środowisku, gdzie dominowała łacinka. Przez wiele lat służył jako kurator i kantor, a po 1945 roku długo pełnił funkcję przewodniczącego wiejskiego komitetu narodowego. Nasza wieś graniczyła ze wsiami słowackimi, lecz w domu i w samej wsi, w moim dzieciństwie, ludzie mówili tylko «po rusnacku», czyli po ukraińsku. Uważali się za Rusnaków, choć istniała też nazwa «Rusini». W roku 1936 szkoły parafialne stały się szkołami państwowymi, a językiem nauczania został język słowacki. Zaczęłem więc uczęszczać do szkoły, w której nauczycielem był Czech A. Tomek – jego języka nie rozumiałem ani ja, ani inne dzieci, ani mieszkańcy wsi. Był to dla nas język obcy. Nadal więc rozmawialiśmy między sobą po rusnacku. Po roku Czech opuścił wieś i wrócił do Czech. Przyszedł nauczyciel Słowak P. Dadej – i tak rozpoczęła się słowakizacja wsi, zwłaszcza w okresie Państwa Słowackiego (1939–1945).

My, dzieci, jako tako opanowaliśmy język słowacki, lecz dorośli wciąż mówili po rusnacku. Szkoła była jednoklasowa – w jednym pomieszczeniu uczyły się dzieci wszystkich ośmiu klas. Wówczas nie czytałem nic poza podręcznikami, bo nic innego nie było. Moją prawdziwą literaturą były opowieści starszych ludzi. Słuchałem ich, gdy schodzili się na nasze podwórze, by ostrzyć włosy. A jeszcze bardziej – dziadków, którzy opowiadali o wojennych przygodach, o wydarzeniach w czasie pracy, o podróżach na Węgry (jak mawiali: na madziary) lub do Ameryki podczas wypasu bydła... Interesujące były też opowieści ojca, gdy razem oraliśmy lub chodziliśmy na odpusty do sąsiednich wsi...

Po ukończeniu piątej klasy zapisałem się do słowackiej szkoły mieszczańskiej. Nie dziwi to, bo ojciec marzył, by mieć choć jedno dziecko «szukowane», czyli wykształcone. Przez cztery lata musiałem codziennie chodzić pieszo lasem i polami – 12 kilometrów w obie strony, niezależnie od pogody. Najgorzej było zimą, gdy śnieg sięgał pół metra lub więcej. Często przychodziłem do szkoły przemoczony do nitki, zmarznięty; siadałem przy piecu w czasie lekcji, bo nauczyciele mi współczuli. Na początku chodziłem jeszcze z jednym kolegą – synem stolarza – lecz po roku przestał uczęszczać do szkoły. Ja jednak postanowiłem za wszelką cenę skończyć szkołę mieszczańską. Przede mną trzech chłopców – «Amerykanów» – uczęszczało rok lub dwa, a potem porzucili naukę. Pamiętam, że we wszystkich czterech klasach szkoły mieszczańskiej było nas tylko dwóch Rusnaków. Język słowacki pozostawał dla mnie nadal obcy. Latem, po powrocie ze szkoły, pomagałem w gospodarstwie ojca, a do nauki zasiadałem wieczorem przy lampie naftowej. Rano, o szóstej, znów wyruszałem do szkoły. Muszę powtórzyć: w szkole mieszczańskiej nie czytałem niczego poza podręcznikami, bo ani w szkole, ani w miasteczku nie było biblioteki. Czytałem tylko modlitewnik i kalendarz cerkiewny.»

Nieuchronnie rzuca się w oczy nie schematyczna, lecz linearna narracja o źródłach życiowej drogi naszego bohatera – od dzieciństwa po dojrzałość. Jego życie było bowiem głęboko umotywowane w świetle prawdziwych wartości.

Jedna z nich współbrzmi ze skrzydlatym powiedzeniem: «Nie ten wiele wie, kto długo żył, lecz ten, kto wiele przeżył.» A przeżyć przyszło niemało...

Mychajło Roman spogląda w dal i mówi tak, jakby dzielił się tym, co najgłębiej ukryte w duszy: *«Przede wszystkim – okropności wojny. To były, bez przesady, najstraszniejsze lata mojego życia. Nie raz i nie dwa niemieccy żołnierze drwili sobie ze mnie, zmuszali, bym nosił ich walizki... Pewnego razu celowali do mnie z automatu, bo gdzieś na naszym podwórzu zaginęła ich kieszonkowa latarka elektryczna. Trudno wspominać dzień, gdy rankiem, na początku listopada 1944 roku, przyszli Niemcy i rozkazali: w ciągu godziny zebrać najpotrzebniejsze rzeczy, załadować na wóz i stawić się na końcu wsi. Kto nie przyjdzie – zostanie rozstrzelany. Zapanował płacz, zawołanie, lament... Wieśniaków zamierzano wywieźć do obozu koncentracyjnego za pomoc udzielaną partyzantom. Przy każdym wozie jechał Niemiec z bronią automatyczną – ponad 12 kilometrów w kierunku stacji kolejowej miasteczka Hanuszowce. Cudem udało nam się uniknąć deportacji do obozu. Powód był prosty: zabrakło wagonów kolejowych, więc przekazano nas słowackim gardystom. Po długich prośbach i przekonywaniach mojego ojca, że następnego dnia wszyscy dobrowolnie stawimy się na stacji, pozwolono nam przenocować w miasteczku. Jednak tej samej nocy ludzie rozbiegli się po okolicznych wsiach i kryli się aż do nadejścia frontu. Nasza rodzina znalazła się u znajomych, ale nie mieliśmy gdzie spać. Spaliśmy razem z krowami w oborze, by nie zmarznąć. Nie myśleliśmy się, nie przebieraliśmy – byliśmy w tym samym, co pierwszego dnia. Naszą wieś wyzwoliły wojska radzieckie 18 stycznia 1945 roku. Do domu wróciliśmy dosłownie dzień przed ich przybyciem. Co zobaczyliśmy? Wszystko zostało rozkradzione: bydło, drób, świnie, owce, pszczoły, piesek – wszystko przepadło. Byliśmy jednak szczęśliwi, że choć drewniana chałupa ocalała i mieliśmy gdzie mieszkać. Szukaliśmy czegoś do jedzenia na otwartym polu... Coś tam jesienią zakopaliśmy na wszelki wypadek – wszak doświadczenie zawsze dodaje rozumu...*

*W lutym 1945 roku szkoła mieszczańska w Giraltovcach, do której uczęszczałem, wznowiła działalność. Kilku nauczycieli nie wróciło – zginęli na froncie albo w oddziałach partyzanckich. W ciągu trzech miesięcy «przerobiśmy» cały materiał nauczania. W 1946 roku ukończyłem szkołę mieszczańską i stanęło odwieczne pytanie: co dalej?»*

Oznaką refleksji może być wychwalanie czegoś pozytywnego. Ale nie w przypadku Mychajła Romana, który uparcie wydobywa fakt po fakcie. Dlaczego? Bo rozwikłać kłębek pamięci często oznacza «niewinną» paralelę: człowiek poznaje się w grze i w drodze. Jednak dla Mychajła Romana gra się nie układała – raczej rozpościerało się życie, egzystencja od rodzinnej strzechy, można by rzec, w sposób wyjątkowo indywidualny, przypominający biologiczne oddzielenie niemowlęcia od matki... Może właśnie w tym tkwi motyw jego głęboko zakorzenionej przynależności do sławnego rodu żywicieli ziemi!



Stąd – «okno na światy», a dalej – na wyżyny czynów Mychajła Romana w liczbie mnogiej. Jakby zadumał się – na czole pojawiła się szeroka bruzda. I kontynuuje opowieść, jakby zgadzając się z rozmówcą: *«Słusznie Pan zauważył, jeśli chodzi o drogę życiową. O grze nie będę mówił, bo tam zawsze brakowało mi talentu... Ale zacznę od czego innego. Pieniędzy na naukę w gimnazjum nie było. Ani urzędnikiem, ani księdzem zostać nie chciałem, choć rodzice o tym marzyli... Prawdą jest, że nie potrafiłem śpiewać, a takim złym księdzem, jakiego mieliśmy w naszej wsi przed wojną (był 'dla siebie' słowackim gardystą), być nie chciałem. W końcu z ojcem wybraliśmy zawód nauczyciela. A skoro już nauczyciel – to, jak sam przyznawał, niech będzie 'ruski nauczyciel'. W Preszowie działały dwie akademie nauczycielskie: słowacka i rosyjska. Kłopot polegał jednak na tym, że nie znałem języka rosyjskiego i bałem się, że nie zdam egzaminów wstępnych. Ojciec poskarżył się znajomemu księdzu – dziekanowi, ojcu Szudychu, który mieszkał około 12 km od naszej wsi. Czcigodny Ojciec powiedział, byśmy 'przyszli do niego w niedzielę'. Powiedziane – uczynione. Duchowny rzekł mi, bym przygotowywał się z innych przedmiotów. Według jego oceny 'wszystko będzie w porządku'. Na egzaminy wstępne ojciec zawiózł mnie pożyczonym od sąsiada wozem z końmi, załadowanym drewnem. Jechaliśmy nocą ponad 30 kilometrów. Drzewo sprzedał, a my szczęśliwie wróciliśmy do domu. Podczas egzaminów wiele rzeczy nie rozumiałem, ale zdałem wszystkie przedmioty oprócz języka rosyjskiego. Na szczęście zostałem przyjęty. Ojciec powtórzył tę samą drogę, gdy towarzyszył mi przy zakwaterowaniu w internacie. Oczywiście zabrał jeszcze 'naturalne dary': ziemniaki, fasolę, kapustę, kukurydzę i tym podobne. Podczas nauki mieszkalem w internacie, który znajdował się w tym samym budynku co akademie. Początkowo płacono produktami, później pieniędzmi. Codziennie jedliśmy ziemniaki, kapustę, czarny chleb, zamiastką czarnej kawy i fasolę. Czasem jednak głodowaliśmy. W jednym pokoju mieszkało nas ponad dwudziestu. Dyscyplina była surowa. Ale byłem świadomy tych wyzwań.»*

Trudno przerwać taki tok myśli – tak prawdziwy, że aż oślepią lewe oko. Rzeczywiście: bez wykształcenia nie ma świata. Nic więc dziwnego, że rodzi się ciekawość, by dowiedzieć się więcej o specyfice jego nauki. W końcu interesujące byłoby usłyszeć z ust zmęczonego życiem świadka konkretne wspomnienia o danej instytucji. Na przykład: jak znacząca, z perspektywy lat, wydaje się wspomniana akademie nauczycielska? I dlaczego właśnie ona została wybrana – na drodze tak twardej jak kamień?

Mychajło Roman lekko się zamyśla i kontynuuje z pełną jasnością: *«Chętnie o tym opowiem. Ruska, czyli ukraińska, Akademia Nauczycielska została założona w 1903 roku dzięki staraniom episkopatu Kościoła grekokatolickiego w Preszowie. Szczególnie wiele wysiłku włożył w to biskup Walij. Instytucja ta nosiła różne nazwy. Początkowo był to Grekokatolicki Seminarium Nauczycielsko-Psalmiacki, który przygotowywał nauczycieli i kantorów dla szkół parafialnych oraz potrzeb Cerkwi. Językiem wykładowym do 1920 roku*

był węgierski, z wyjątkiem śpiewu cerkiewnego i katechizmu. W okresie międzywojennym językiem nauczania był tzw. język karpatoruski. Nadzór nad szkołą oraz jej finansowanie zapewniał episkopat. Kiedy w 1946 roku wstąpiłem do szkoły, nosiła ona nazwę Greckokatolickiej Akademii Nauczycielskiej. Jej dyrektorem był kanonik dr Stefan Gojdič, brat biskupa Pawła Gojdiča. Wykładowcami byli przeważnie księża. Językiem nauczania był rosyjski – powiedziałbym: rosyjski w rodzaju 'preszowski'. Niektórzy mówili po karpatorusku, inni próbowali wykladać po rosyjsku. Ja żadnego z tych języków nie znałem. Oba były mi obce. Na początku wszystkiego uczyłem się na pamięć, często nie wiedząc, co znaczą słowa. Z pierwszym rokiem ledwie sobie poradziłem. Jednak w 1950 roku ukończyłem Akademię z wyróżnieniem. Do 1948 roku opiekę nad szkołą sprawował episkopat. Biskup osobiście odwiedzał szkołę w ciągu roku w ramach wizytacji.

Na Akademii stosunek wykładowców do słowa ukraińskiego był, jeśli nie wrogi, to przynajmniej negatywny. Nikt nam nie mówił, że jesteśmy gałęzią narodu ukraińskiego, że język naszych rodziców to język ukraiński. Wmawiano nam, że jesteśmy Karpatorusinami – osobnym narodem. Również literaturę rosyjską wykładano nam tylko do roku 1917. Właśnie tam, w Akademii, zacząłem czytać literaturę piękną. Pamiętam, że pierwszym utworem, jaki przeczytałem, była powieść «Córka kapitana» Aleksandra Puszkina. Prawdę mówiąc, wielu rzeczy nie zrozumiałem. Czytałem też literaturę słowacką, choć nie w takim stopniu, w jakim bym chciał czy powinien. Brakowało czasu – musiałem zarabiać na własne potrzeby. Chodziłem do drukarni «Sławknyha», gdzie spotkałem poetów Fedora Łazoryka i Iwana Macińskiego. Zrobili na mnie ogromne wrażenie – sami byli absolwentami Akademii Nauczycielskiej. Wtedy pomyślałem, że skoro oni piszą, to i ja muszę coś napisać i wydrukować w gazecie. Zresztą Sławknyha drukowała rosyjskie i ukraińskie gazety, takie jak «Preszowszczyzna» (wydawana w dwóch wersjach językowych: rosyjskiej i ukraińskiej), a także inne czasopisma i książki. Znosiłem te wydania na pocztę i w ten sposób zarabiałem drobne pieniądze. Po 1948 roku szkoła stała się państwowa i stopniowo odchodzili z niej księża-nauczyciele, zastępowani przez nowych pedagogów. Wśród nich byli także komuniści. Szkoła została zlikwidowana w 1950 roku w wyniku reformy szkolnictwa. Ten ośrodek naukowy miał jednak ogromne znaczenie dla zachowania tożsamości rusko-ukraińskiej ludności Preszowszczyzny. Absolwenci szerzyli na wsiach kulturę ruską (ludową, ukraińską), umacniając świadomość narodową i powstrzymując słowakizację chłopów. To właśnie tam, w Akademii, wstąpiłem do partii komunistycznej. Stało się to tak: na lekcję religii przyszedł pijany katecheta i zaczął na nas, wiejskich chłopców, krzyczyć, że powinniśmy zostać w swoich wsiach, paść kozy, a nie zabierać miejsc jego dzieciom (nota bene miał ich siedmioro). Wtedy kilku moich kolegów z klasy wstąpiło do KPCz, by bronić swoich praw w szkołach.»

Życie niekiedy przypomina taniec: w lewo – nieszczęście, w prawo – znak czasu niedoli. Taki charakter ma ekstaza tańca, będącego wyrazem narodowej duszy tancerzy – Chasydów, Hucułów, Łemków czy Bojków! W ustach Mychajła Romana taniec staje się tańcem myśli – pełnym sensu i motywacji! Między nimi pulsują jasne sformułowania, uogólnienia, wyraziste podteksty, reminiscencje... On jakby grał. Tak, w wyobraźni – Mychajło Roman: gdy tylko zaczyna mówić, wokół jakby się rozjaśnia. Doświadczeni mawiają: «nowa wiosna – nowe gniazda». Jak więc potoczyły się jego dalsze drogi, rozświetlone zielonymi światłami młodości? Jaka atmosfera społeczna panowała w ówczesnych ośrodkach oświaty, gdy mrok totalitarnego reżimu mógł zrodzić «Fugę śmierci» Paula Celana (1920–1970)?

Odpowiedź Mychajła Romana twarda jest jak trawa wyrastająca spomiędzy kamieni: *«W roku 1950 zostałem nauczycielem, podpisując zobowiązanie, że będę uczyć dzieci co najmniej przez trzy lata. Na początku pracowałem we wsi Kamionka w powiecie Stará Ľubovňa – może przez dwa tygodnie. Następnie przeniesiono mnie na stanowisko dyrektora dwuklasowej ruskiej szkoły ludowej, działającej w Preszowie. Była to dawna szkoła ćwiczeń przy Akademii Nauczycielskiej, w której wszyscy studenci odbywali praktyki, również ja. Dla mnie było to wielkie wyzwanie i ogromna odpowiedzialność – uczyć dzieci miasta, w tym dzieci wielu urzędników ówczesnego miasta krajowego. Znajdowałem się pod ścisłą kontrolą. Włożyłem wszystkie siły w to, by szkoła mogła konkurować z miejskimi szkołami i zająć godne miejsce. Tak też się stało. Szkoła otrzymała wyróżnienie w formie programu «Szkoła w przyrodzie». W wolnym czasie uczęszczałem do kółka dramatycznego przy ukraińskiej redakcji Radia Czechosłowackiego, gdzie brałem udział w scenach zbiorowych audycji radiowych – co prawda po rosyjsku. Wtedy zacząłem rozumieć piękno, siłę i znaczenie artystycznego słowa, a stąd także jego wpływ na ludzkie uczucia. Zaproszono mnie też do pracy w LKR, czyli w ludowych kursach języka rosyjskiego, organizowanych w różnych miejscach w całej republice.*

*Po roku przeniesiono mnie do Bratysławy, do Pełnomocnictwa Szkolnictwa, Nauki i Sztuki, na stanowisko kierownika wydziału i inspektora szkół ruskich (ukraińskich) w Słowacji. Nazwa była «ukraińska», ale szkół ukraińskich w rzeczywistości nie było – były rosyjskie lub ruskie. Praca w Pełnomocnictwie była dla mnie prawdziwym uniwersytem życia. Nie znałem dobrze ani języka słowackiego, ani rosyjskiego (oba wciąż były mi obce). Moje życie komplikował także fakt, że od lat 1951–1952 w szkołach ruskich zaczęto wprowadzać język ukraiński jako język wykładowy, w związku z przejściem ludności ruskiej Preszowszczyzny na narodowość ukraińską. A ja i tego języka nie znałem, nie uważałem się za Ukraińca – nikt mnie tego nie nauczył. Dla mojego rozwoju zawodowego ważne było jednak to, że mój przełożony powierzył mi tłumaczenie artykułów pedagogicznych z rosyjskiego na słowacki, na potrzeby wydziału (nikt wówczas w dziale szkół podstawowych Pełnomocnictwa nie znał rosyjskiego). Z trudem udało mi się przetłumaczyć kilka artykułów (słowników nie było) –*

*najpierw na użytek wewnętrzny, potem, z polecenia szefa, publikowałem je w gazecie «Učiteľské noviny». Wkrótce ukazała się broszura pt. «Úloha rodičov pri výchove detí v škole» («Zadania rodziców w wychowaniu dzieci w szkole», 1952). Książeczka wywołała szeroki oddźwięk i została rozesłana do wszystkich szkół na Słowacji. Znany rusycysta, prof. A. Isaczenko, po jej przeczytaniu zachęcał mnie do pracy translatorskiej. Miałem wtedy 22 lata. Byłem najszcześliwszym człowiekiem – spełniło się moje dawne marzenie: książka opublikowana pod moim nazwiskiem! Nie zatrzymałem się jednak długo w tym ośrodku, zwanym Pełnomocnictwem. Zrozumiałem, że po Akademii Nauczycielskiej brakuje mi wiedzy; poza tym nie znałem języka ukraińskiego – jak więc miałbym kierować ukraińskimi szkołami? A bez znajomości języka i literatury nie pozwalało mi pracować własne sumienie. Postanowiłem więc pójść na studia na wydział pedagogiczny, by zdobyć wyższe wykształcenie. Chciano mnie jednak zwolnić tylko pod warunkiem, że podejmę studia z języka ukraińskiego, który właśnie miał być uruchomiony na nowo otwartym Wydziale Pedagogicznym w Preszowie. Tak też zrobiłem. Języka i literatury ukraińskiej uczyli nas przyjezdni wykładowcy z Uniwersytetu Karola w Pradze – dr Zatowlianiuk i dr I. Nejdko. Na wydziale pedagogicznym obarczono mnie jednak tzw. pracą partyjną, i obawiałem się, że nie zdołam opanować języka na poziomie właściwym dla nauczyciela. Gdy pojawiła się możliwość studiowania w Związku Radzieckim, natychmiast wyraziłem chęć. Przeszkodą był jednak warunek: należało zdać wszystkie egzaminy z wyróżnieniem i przejść weryfikację kadrową przez organy partyjne. I tu pojawił się problem – złożono na mnie anonimową skargę. Na szczęście nic o tym nie wiedziałem. Dowiedziałem się dopiero na granicy Čierna nad Tisou – Czop, gdzie poinformował mnie o tym kadrowiec ministerstwa szkolnictwa Czechosłowacji, który towarzyszył nam aż do Moskwy. Jednym słowem – zapaliły się zielone światła. Tak, o atmosferze społecznej tamtych czasów można by mówić bez końca...»*

Obraz trawy na kamieniach jest niezwykle pojemny; trzeba być doświadczonym kosiarzem, by potrafić ją wydobyć... Mychajło Roman, gdy już przywołuje jakiś fakt, czyni to z taką precyzją, że czytelnik odbiera jego słowa jak misternie zdobione pisanki po wiosennym deszczu! I nie pytajmy o pierwsze wrażenia, gdy młodzi Ukraińcy ze Słowacji przekroczyli granicę jednej szóstej świata. Dlaczego? Bo nie zawsze można przewidzieć, jakie będzie to święto... Stąd i powiedzenie: «zrozumiał dopiero wtedy, gdy przegrał». Tak więc – celem wyjazdu w Ukrainę była chęć poznania losów narodu, jego języka, obyczajów, historii i kultury. Kto miał w tym największy udział? Kto nie wypływa z pamięci, lecz pozostaje w jej skarbnicy?

Mychajło Roman pogrąża się w zadumie: patrzy przed siebie, jakby miał przed oczami biblijne wersety o losie uwięzionych na obczyźnie («Psalm 137, 3–4»). A potem – tonem pełnym refleksji mówi: «Nie pytajcie, bo mogę odpowiedzieć: było dobrze albo przynajmniej nie najgorzej. Chyba nie było

wśród nas młodzieńca, który po tej strasznej wojnie nie marzyłby o tym, by zobaczyć Związek Radziecki. I ja też marzyłem. Moje marzenie – w przeciwieństwie do wielu innych – spełniło się. Z Pragi jechaliśmy do Moskwy trzy dni i trzy noce w wagonach bez przedziałów, na drewnianych ławkach. Było nas ponad 120 osób: Czesi, Słowacy, Węgrzy, Rusini (Ukraińcy) z różnych uczelni Czechosłowacji. Nie znaliśmy się nawzajem. W Czapie czekaliśmy może dwie, trzy godziny na wagony z radzieckim rozstawem torów. Zatrzymywaliśmy się we Lwowie, Żmerynce, Kijowie i w innych miastach. Postoje trwały po 20–25 minut, czasem godzinę albo więcej. Wtedy wychodziliśmy na peron – podchodzili do nas miejscowi ludzie. Można sobie wyobrazić, jak wyglądali i jak żyli w roku 1953. A jednak wszyscy byli mili, serdeczni, bo widzieli ‘Czechów’. Ich zachowanie zrobiło na mnie ogromne wrażenie. Na peronie śpiewaliśmy, tańczyliśmy, ludzie patrzyli na nas – na ‘Czechów’ (tak nas wszystkich wówczas nazywano w Ukrainie). W Moskwie zakwaterowano nas późnym wieczorem w nieprzytulnym akademiku. Dali nam herbatę i – to wszystko. Co było dalej? Sam pytam i sam odpowiadam... Rano wielu z nas z przerażeniem spoglądało na siebie nawzajem. Rzeczywiście, wyglądaliśmy żałośnie – pogryzione przez pluskwy ciała, krew na kołszulach! Najgorzej przeżywały to dziewczęta. Ale wszyscy milczeliśmy skromnie. Czegoś takiego dawno nie doświadczyliśmy, choć większość z nas pochodziła ze wsi albo z rodzin robotniczych. Wrażenie ze stolicy, którą zwiedzaliśmy następnego dnia, było jednak bardzo pozytywne. Po Pradze i Bratysławie nigdy nie widziałem większego miasta. Poza tym byłem po raz pierwszy za granicą Czechosłowacji. Ale najważniejsze było coś innego – cel i miejsce nauki w Ukrainie.

Razem ze mną jechali na studia moi koledzy z Preszowa: Jurij Dacko, Fedor Kovač, a z Pragi dołączył do nas Mykoła Szeć. Cieszyliśmy się, że skierowano nas właśnie na Uniwersytet Kijowski im. Tarasa Szewczenki. Mogliśmy przecież trafić do Odessy, Dniepropietrowska, Lwowa lub innego miasta, gdzie już studiowali studenci z Czechosłowacji, ale tam życie było znacznie trudniejsze. Do Kijowa z nami jechali też inni – około dwudziestu studentów – którzy później uczyli się w Politechnice Kijowskiej, Akademii Medycznej czy w Instytucie Spożywczym. Na uniwersytecie już wcześniej studiowało dwóch Czechów – byli na piątym roku prawa. Do Kijowa przyjechaliśmy rankiem 5 września 1953 roku. Zatrzymaliśmy się na dworcu na godzinę czy dwie – tak wyglądała wówczas komunikacja między Moskwą a Kijowem. Mieliliśmy więc czas, by poczuć atmosferę, jaka czekała nas przez kolejne pięć lat. Na peronie tłum ludzi. Baliśmy się o nasze walizki. Potem zakwaterowano nas w różnych akademikach. Nas, czterech, umieszczono w starym domu studenckim przy ulicy Ofiar Rewolucji nr 3 (później przemianowanej na ulicę Bohaterów Rewolucji). Miejsc już nie było. Siedzieliśmy więc w ciemnym korytarzu, rozczarowani, czekając na decyzję. W końcu przydzielono nam pokój na parterze razem z ciężko rannymi inwalidami wojennymi. W pokoju mieszkano nas dwunastu, bez szafy, stolika ani krzesła. Ponieważ pokój był obok szwedzkich toalet, nie dało się nawet otworzyć

okna. Myśliśmy się w toalecie. Smród był potworny! Naszym szczęściem było to, że niedaleko znajdował się park – Włodzimierzowa Górka, gdzie chodziliśmy zaczerpnąć świeżego powietrza.

Tego samego wrześniowego popołudnia przyjął nas dziekan wydziału (nazwiska nie pamiętam, chyba rusycysta, bo więcej go nie widzieliśmy) i zaprowadził nas do studentów – naszych przyszłych kolegów z roku. Tak rozpoczęło się dla mnie nowe życie. Miałem wiele emocji, gdy uświadomiłem sobie, gdzie się znalazłem... W domu śpiewano nam, że w Związku Radzieckim jest już raj na ziemi... Rzeczywistość zobaczyłem jednak zupełnie inną. Zachorowałem, otworzyła się wrzód żołądka i prawie dwa tygodnie przeleżałem w akademiku. W tym czasie różne myśli chodziły mi po głowie. Ale nie wróciłem do domu. Pomyślałem – skoro ojciec w Kanadzie dał sobie radę bez znajomości języka, to i ja muszę. Stopniowo przywykłem do nowego życia. Muszę przyznać, że wykładowcy przyjęli nas bardzo serdecznie. Szybko znaleźliśmy przyjaciół. Już w październiku 1953 roku obchodziliśmy wspólnie święto rewolucji. Uderzyło mnie jedno: nie tylko na ulicy, w sklepach, akademiku czy na uniwersytecie, ale nawet na wydziale filologii ukraińskiej częściej słyszało się rosyjski niż ukraiński. A przecież przyjechalśmy uczyć się ukraińskiego w stolicy nad Dnieprem! Młodzież ze wsi mówiła po ukraińsku, ale ci z miast – po rosyjsku, choć ukraiński też znali. Dla mnie język ukraiński był nadal obcy, jak wcześniej rosyjski czy słowacki. A jednak instynktownie czułem, że muszę go opanować, bo to przecież mój rodzimy, matczyzny język. Dopiero po XX Zjeździe KPZR, gdy trzykrotnie wysłuchałem referatu Nikity Chruszczowa o zbrodniach Stalina, stopniowo stawałem się świadomym Ukraińcem. Serce ścisnął żal – żal za tymi, którzy zginęli z miłości do narodu ukraińskiego. Do dziś nie mogę zapomnieć wykładowców: Haliny Sydorenko, Arsena Iszczuka, Niny Toćkiej, Fedora Szoloma, Pawła Pluszcza, Jewhena Kyryljuka, Illi Kuczerenkę, Illi Skrypnyka i wielu innych, którzy oczarowywali mnie swoimi wykładami. Traktowali mnie po ludzku – tak, jak mało kto w Ukrainie. To wszystko pomogło mi stać się Ukraińcem, pokochać język i kraj. Marzyłem, by być takim nauczycielem jak oni. Tak dobrych ludzi nigdy później nie spotkałem. Warto dodać, że właśnie w tym czasie ostro krytykowano «Historię literatury ukraińskiej» Jewhena Kyryljuka (1902–1989), zaczynała się nowa fala potępienia «ukraińskiego nacjonalizmu burżuazyjnego». Wykładowcy musieli być bardzo ostrożni, choć potrafili przekazać nieoficjalną opinię – «poza zapisem», «tak między nami». Czy byli donosiciele, tak zwani «seksoci», na naszym roku – nie wiem. Opiekowała się nami rusycystka, bardzo miła pani Margaryta, żona pracownika KC KPU. Wiedzieliśmy o tym, więc zachowywaliśmy ostrożność. W tamtym czasie przyjechało też trzech studentów z Rumunii, którzy również studiowali język ukraiński. Szybko się zaprzyjaźniliśmy. Łączyły nas wspólne bóle i radości, rozczarowania i nadzieje.»

Taka oto uwertura, bo dalej będzie jeszcze wyraźniej, może nawet bardziej znacząco... Z niezwykłą szczerością Mychajło Roman przedstawił swoją drogę do świadomego nosiciela ukraińskości – od Rusina do Ukraińca. Tak, głębokie rzeki płyną powoli. Dlatego ta życiowa historia może dziś stać się zachętą także dla mieszkańców Ukrainy kontynentalnej, by wsłuchali się w te źródła, które pomagają zachować podstawy tożsamości narodowej i umacniać jej najważniejsze wyznaczniki – przede wszystkim kulturę języka ojczystego. Szczególnie teraz, gdy na wschodzie suwerennego Państwa Ukraińskiego od lat toczy się wojna o ideały niepodległości.

Mychajło Roman spojrział w okienko, przez które dziwnie zajrzało słońce, i kontynuował wspomnienie, jakby z bólem: *«Boli mnie, gdy dziś, zarówno w Ukrainie, jak i na Słowacji, słyszę, że niektórzy ludzie wstydzą się języka ukraińskiego. Nie tylko dorośli, ale i studenci, którzy studiują u nas na uczelniach. Na przykład w Preszowie, na różnych wydziałach Uniwersytetu Preszowskiego, studiuje ponad 300 studentów z Ukrainy, a dobre sto osób w innych szkołach wyższych i średnich miasta. Ale nie dają po sobie poznać, że są Ukraińcami. Często rozmawiają między sobą po rosyjsku, a ich głos brzmi przytłumienie – jakby się wstydzili, że są Ukraińcami. A przecież są wśród nich utalentowani ludzie – śpiewacy, tancerze, miłośnicy słowa, którzy mogliby szerzyć dobrą sławę Ukrainy nie tylko dzięki wiedzy i ocenom, lecz także talentem. A oni – milczą. Mówię im: nas było zaledwie dwudziestu kilku studentów w różnych ośrodkach edukacyjnych Kijowa, a jednak działało u nas tzw. «Czechosłowackie ziemiactwo». Występowaliśmy w szkołach, fabrykach, a nawet w teatrze z programem czeskich i słowackich pieśni oraz tańców, przybliżając uczniom i studentom kulturę i życie Czechosłowacji. Mówię im: w Preszowie działa Centrum Kultury Ukraińskiej, a wy nie przekraczacie jego progu. Dlaczego? Poza wzruszeniem ramion – odpowiedzi nie otrzymałem».*

Cóż, nie bez powodu mówi się: «najpierw w siebie, potem na siebie». Chodzi tu o coś głęboko osobistego, niemal macierzyńskiego. Dlatego wspomnienia Mychajła Romana mają wyjątkowo pouczający charakter – szczególnie dla tych, o których właśnie wspominał. Padło więc pytanie: «Jak minęło Panu życie studenckie w Kijowie? Kogo dane było Panu poznać spośród wybitnych postaci lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych?» Choć poruszony, wstał spokojnie i podszedł do okna. *«To, co mam powiedzieć – dodam koniecznie» – zaczął z namysłem: «Jednym słowem – było piękne. Już mówiłem, że miałem trudności ze znajomością języka rosyjskiego, nie mówiąc już o ukraińskim. Bywałem nawet w laboratorium fonetyki eksperymentalnej, żeby nauczyć się poprawnie wymawiać poszczególne fonemy ukraińskie. Pani Iryna Suncowa (1904–1995), uczennica akademika Lwa Szerby, była wobec mnie bardzo cierpliwa – podawała mi łyżeczkę i lusterko, bym mógł właściwie ustawić język i wargi. W ciągu jednego semestru nadrobiliśmy wszystko, co zostało zaniedbane. A w końcu wymawiałem niektóre dźwięki lepiej niż rodowici Ukraińcy z nizin! Musiałem dużo czytać – nie tylko literaturę piękną ukraińską,*

*ale też rosyjską, literaturę narodów ZSRR i światową. Chciałem dorównać ukraińskim studentom, którzy większość z tych książek poznali jeszcze w szkole średniej. Wszystkie egzaminy (naliczyłem ich 56), włącznie z państwowymi, zdałem celując. Dyplom otrzymałem z wyróżnieniem. Do dziś trudno mi uwierzyć, że to wszystko się udało. Wykorzystywałem każdą okazję, by poszerzyć swoją wiedzę. Często uczestniczyłem w spotkaniach literackich na uniwersytecie, gdzie występowali znani pisarze. Trudno było się na nie dostać, ale nas – «Czechów» – zawsze zapraszano. Tak miałem szczęście zobaczyć i usłyszeć głosy Pawła Tyczyńskiego, Maksyma Rylskiego, Ołesia Honczara, Jurija Muszketyka, Dmytra Pawłyczki i wielu innych znanych autorów. Z niektórymi udało mi się nawiązać przyjaźń. Bywałem też na spotkaniach młodych twórców na wydziale dziennikarstwa, gdzie studiowali Iwan Dracz, Mykoła Syngajewski... Chodziłem do teatru, do kina.»*

Tak, na równej drodze nikt nie szuka wzgórz... Dlatego też nie dziwi, że studia studenckie Mychajła Romana w sposób naturalny spletały się z pracą doktorancką... I znów – w stolicy Ukrainy, na którą ze wszystkich stron spoglądają złociste kopuły kijowskich świątyń... Mychajło Roman z łatwością opowiada o swoim pobycie w mieście nad Dnieprem: *«W latach studiów doktoranckich uczęszczałem na wieczory literackie, na posiedzenia komisji krytyków przy Związku Pisarzy Ukrainy. Jeszcze w czasie studiów próbowałem pisać recenzje utworów autorów preszowskich, artykuły naukowe i rozprawy o twórczości Tarasa Szewczenki, Iwana Franki, o kontaktach literackich ukraińsko-słowackich, o życiu w Kijowie, a nawet o pracy w kolchozach. Pomagali mi w tym radą i konsultacjami moi koledzy z roku – późniejszy znany poeta Wołodymyr Kołomijec, tłumacz Dmytro Andruchiw oraz historyk Jarosław Dzyra, z którymi przyjaźniłem się także po ukończeniu uniwersytetu. To właśnie w Kijowie zacząłem próbować sił w tłumaczeniu. Pracowałem z różnymi delegacjami z Czechosłowacji, które nie miały własnych tłumaczy. W ten sposób poznałem tłumaczkę Hannę Paszko, która przekładała z języka czeskiego i poprosiła mnie o tłumaczenie na ukraiński powieści słowackiego pisarza Teodora Fische «W ogniu». Któż by pomyślał, że człowiek, który jeszcze cztery lata wcześniej z trudem czytał ukraińskie teksty literackie, potrafi przełożyć dzieło artystyczne na język ukraiński! Powieść ukazała się w wydawnictwie «Mołod'». Oczywiście, jako tłumacze zostali wymienieni oboje – H. Paszko i M. Roman. Rodzina Hanny Paszko, mojej współautorki, przyjęła mnie jak własnego syna. Nie potrafię zapomnieć ich życzliwości ani odpowiednio się za nią odwdziżyć. Czułem się tam jak w domu. Później także moja rodzina utrzymywała tę przyjaźń aż do śmierci rodziców Hanny Paszko.»*

Jak mawiają – co się zmiele, to będzie mąka. Albo inaczej: toczący się kamień mchem nie porasta. Niech więc to będzie naturalna oś tej historii: Mychajło Roman wiele nauczył się w Ukrainie, żył uczciwie i powrócił na Słowację jako prawdziwy fachowiec – ukrajinista. A mimo to chciałoby się zapytać: co pozostało poza kadrem?



Mychajło Roman wyjątkowo umiejętnie wykorzystuje wiedzę tła, by każda pośrednia czy bezpośrednia sytuacja logicznie uzasadniała jego myśl: *«To powiedziane zbyt głośno. Do prawdziwego specjalisty było mi jeszcze daleko. Byłem tylko starszym wykładowcą na katedrze literatury ukraińskiej Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu im. P. J. Šafárika. Wraz ze mną do Słowacji wrócili moi koledzy: Jurij Dacko, Fedor Kovač i Mykoła Szteć. Z nich tylko Mykoła Szteć i ja zostaliśmy od razu wykładowcami na wydziale. Natomiast Jurij Dacko objął funkcję redaktora gazety «Nowe Życie», a Fedor Kovač – nauczyciela w gimnazjum. Później i on został wykładowcą, a następnie docentem katedry literatury ukraińskiej.*

*Na wydziale, oprócz pracy dydaktycznej, przez rok pełniłem funkcję sekretarza, a następnie przez kolejny rok – redaktora ukraińskiego programu radiowego w Czechosłowackim Radiu w Preszowie. Zawsze jednak marzyłem o studiach naukowych na poziomie doktoranckim. Ponieważ w Czechosłowacji brakowało specjalistów z literatury ukraińskiej, Ministerstwo Oświaty zapewniło mi miejsce na pełnym kursie aspirantury w Ukrainie. Tak więc po czteroletniej przerwie ponownie wróciłem do Kijowa – na katedrę historii literatury ukraińskiej. Kierował nią wówczas prof. Arsen Iszczuk (1908–1982), wspaniały człowiek. Wykładowcy przyjęli mnie bardzo serdecznie i wspierali na każdym kroku. Moim promotorem został prof. Stepan Kryżaniwski, doktor nauk filologicznych, który jednocześnie kierował działem w Instytucie Literatury Akademii Nauk. Zdałem egzaminy i przystąpiłem do pracy. Napisałem rozprawę doktorską pt. «Literatura radziecka w Słowacji w latach trzydziestych XX wieku». Obrona odbyła się 28 października 1964 roku. Oficjalnymi oponentami byli akademik L. Nowyczenko oraz bohemista doc. A. Maljarenko. Wiele dobrego zawdzięczałem wówczas O. Myszaniczowi, dziekanowi Wydziału Filologicznego prof. M. Fedczence, doktorowi nauk prof. Dziubce oraz doc. A. Maljarence.*

*Dyplom kandydata nauk filologicznych należało nostryfikować na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola, by uzyskać tytuł docenta. Niestety, proces nostryfikacji napotkał trudności – przypadł bowiem na rok 1968, gdy «Praska Wiosna» zakończyła się wkroczeniem wojsk radzieckich i państw Układu Warszawskiego. Ostatecznie wszystko skończyło się pomyślnie, ponieważ dwaj profesorowie Uniwersytetu Karola – dr hab. J. Dolanský i dr hab. M. Tomčík – napisali pozytywne recenzje mojej pracy doktorskiej. Po nostryfikacji dyplomu mogłem myśleć o uzyskaniu tytułu docenta naukowo-pedagogicznego. Aby przystąpić do publicznej habilitacji, trzeba było posiadać odpowiedni dorobek naukowy. W tym celu opublikowałem książki w języku słowackim: «Słowackie przekłady literatury rosyjskiej radzieckiej w latach 20–40» (1970) oraz «Z historii słowacko-ukraińskich związków literackich» (1971), a także szereg artykułów naukowych w czołowych czasopismach.*

*Publiczna habilitacja przed Radą Naukową Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu im. P. J. Šafárika przebiegła pomyślnie. Oficjalnymi recenzentami*

byli prof. J. Dolanský, dr nauk prof. M. Tomčík oraz doc. O. Rudłowczak. Na podstawie pomysłnej obrony minister oświaty Słowackiej Republiki mianował mnie docentem historii i teorii literatury ukraińskiej. Z czasem przyszło mi jednak przeżyć wiele przykrości w związku z uzyskaniem tytułu profesora. Ówczesne wymagania były niezwykle wysokie: należało posiadać trzy lub cztery monografie, pozytywne recenzje opublikowane w fachowych czasopismach w Czechosłowacji i za granicą, a także akceptację linii partyjnej – od podstawowej organizacji aż po Prezydium KC KPCz. Na specjalnej Radzie Naukowej innego wydziału trzeba było wygłosić habilitacyjny wykład, wymagający co najmniej trzech pozytywnych opinii oficjalnych recenzentów. Recenzentami mojej habilitacji byli wybitni profesorowie ze Słowacji: dr Anton Popovič, dr Jan Števček oraz doc. dr Fedor Kovač. Uroczystość odbyła się w Nitrze. Po tej procedurze protokoły trafiły do oceny komisji, następnie do Ministerstwa Oświaty Słowackiej Republiki, a potem do Prezydium KC KPCz w Pradze – do zatwierdzenia. W rezultacie Prezydent Czechosłowackiej Federacyjnej Republiki Socjalistycznej (w moim przypadku Gustáv Husák) mianował mnie w 1980 roku profesorem historii i teorii literatury ukraińskiej.

Droga na osobliwy szczyt naukowej Howerli nie jest łatwa. Może dlatego utrwaliła się prawda, że w długiej drodze nawet igła staje się ciężka. Ale radość nigdy nie jedzie na jednym kole. W osobie Mychajła Romana mamy uczonego-literaturoznawcę, krytyka, pedagoga i tłumacza. Czego jeszcze warto byłoby się dowiedzieć o różnorodnej działalności Mychajła Romana, który zajmuje poczesne miejsce w gronie najbardziej zasłużonych ukrajinistów poza granicami Ukrainy? Oczywiście, każdy niesie swoją lampadę – wystarczy wspomnieć nazwiska takich wybitnych postaci, jak Olena Rudłowczak, Lubica Babota, Mykoła Newrłyj, Mykoła Muszynka, Iwan Macyński, Ilja Hałajda, Jurij Bacza, Iwan Jackany...

Zdolność Mychajła Romana do wyodrębniania najistotniejszych informacji robi wrażenie: «*Obraz lampady jest wymowny. Takie porównanie jest zrozumiałe, gdy mówimy o konkretach mojej działalności w różnych dziedzinach – zarówno pedagogicznej, jak i naukowej. Zajmowałem się wszystkim, co przynosiło pożytek społeczeństwu i nauce. Wykorzystywałem każdą okazję, by coś opublikować w ukraińskich gazetach i czasopismach, takich jak Nowe życie, Dukla, Družno wpered, a także w słowackich i czeskich periodykach. Publikowałem recenzje i artykuły naukowe o literaturze ukraińskiej i jej osiągnięciach na Słowacji oraz w Ukrainie. Były czasy, gdy nawet niebezpiecznie było pisać pozytywnie o ówczesnych ukraińskich pisarzach (bo i u nas odczuwało się proces rusyfikacji), więc pisałem również o pisarzach rosyjskich. Pisząc o literaturze ukraińskiej Słowacji, starałem się przede wszystkim dostrzegać piękno i dobro, przekonywać czytelnika, że jest ona godna uwagi, że wzbogaca odbiorcę, że stanowi integralną część nie tylko czechosłowackiego, ale i ogólnoukraińskiego kontekstu literackiego.*

Kiedy zostałem przewodniczącym sekcji ukraińskiej Związku Pisarzy Słowackich (1975–1990), uznałem za swój obowiązek skoncentrować się na stanie rodzimej, preszowskiej literatury ukraińskiej. Pisałem artykuły i studia badawcze w prasie ukraińskiej, słowackiej i czeskiej, organizowałem przekłady naszych preszowskich autorów na język słowacki, czeski i węgierski, a także publikacje ich utworów w Ukrainie. Tak ukazały się antologie w językach: czeskim (*Rano pod Karpatami*), słowackim (*Pod wspólnym niebem, Literatura ukraińska w CSRS, Łzy i uśmiechy, Serce jak słońce*), węgierskim (*Pieśń Karpat*), a w Ukrainie (*Otwarty dom, Karpacka zamana*). Staralem się nieustannie dowodzić, że literatura ukraińska Preszowszczyzny nie ustępuje innym literaturom narodowym CSRS, choć rozwijała się i rozwija w trudnych warunkach. Wierzę, że w pewnym stopniu udało mi się przekonać do tego środowisko literackie. Nic więc dziwnego, że w Użhorodzie, Tarnopolu i Lwowie ukazało się wiele utworów naszych autorów. Mogę się pochwalić, że napisałem kilka artykułów o Tarasie Szewczence i Iwanie Franku (byłem organizatorem dwóch międzynarodowych konferencji poświęconych tym twórcom literatury ukraińskiej). Badalem również twórczość współczesnych pisarzy ukraińskich, zwłaszcza sześćdziesiętników. Cieszy mnie fakt, że udało mi się przekonać słowackie wydawnictwo *Slovenský spisovateľ*, by opublikowało powieść Olesia Honczara *Sobór* szybciej niż w Czechach. Opublikowałem kilkadziesiąt recenzji utworów pisarzy ukraińskich w słowackich i czeskich czasopismach. A więc – *przytył miał miejsce, jak po burzy przychodzi radość...*»

A jednak całkiem trafne może być sformułowanie dotyczące zasadności myśli o Mychajle Romanie jako uczonym. Stąd też rodzi się naturalna potrzeba, by usłyszeć z pierwszej ręki o jego działalności naukowej. A ponadto – warto byłoby wyodrębnić te pozycje badawcze, które przybliżyły czytelnikowi twórczość Wasyla Hrendży-Dońskiego, Fedora Łazoryka, Fedora Iwanczowa, Iwana Macyńskiego, Serhija Makary...

Właściwie Mychajło Roman zdążył wypowiedzieć swoje słowo chyba o każdym, kto pisał po ukraińsku. Na marginesie warto przypomnieć, że w jedenastym tomie wielotomowego wydania *Twory Wasyla Hrendży-Dońskiego* (Waszyngton, 1990) znalazł się głos Mychajła Romana. To właśnie on jako pierwszy, na łamach gazety *Nowe Żytia* z 6 grudnia 1974 roku, przekazał smutną wieść o odejściu Wasyla Hrendży-Dońskiego (1897–1974) w granice Wieczności...

W tym momencie Mychajło Roman spojrział uważnie, uniósł wzrok i zwrócił się do jednego z autorów tych słów: *«Jak już kiedyś mówiłem, zawsze byłem zdania, że należy koncentrować wszelkie wysiłki na badaniu preszowskiej warstwy literatury ukraińskiej i szerzej – literatury ukraińskiej na Słowacji. Przez długi czas zajmowałem się także kontaktami literackimi słowacko-ukraińskimi i słowacko-rosyjskimi. Napisałem monografie «Życie i twórczość Fedora Łazoryka», «Fedor Łazoryk – poeta Preszowszczyzny», «Życie i twórczość Fedora Iwanczowa», «Literatura i czas – o autorach znaczących dla*

naszej powojennej literatury». Szczególną wagę ma monografia syntetyczna «Drogi literatury Ukraińców Czechosłowacji po 1945 roku (1979)». Brałem udział w opracowaniu podręczników z literatury ukraińskiej okresu radzieckiego oraz literatury Czechosłowacji – dla szkół średnich i wyższych. Nie było powojennego pisarza ukraińskiego na Słowacji, o którym nie napisalbym choćby jednej recenzji czy artykułu. Świadczą o tym zbiory «Rozmyślenia o ukraińskim romantyzmie literackim» oraz «Literatura ukraińska Słowacji oczami recenzenta». O wspomnianych pisarzach również pisałem. Głębokie poczucie smutku towarzyszyło mi w chwili publikacji mojego pożegnalnego słowa o Wasylu Hrendży-Dońskim, pochowanym w Bratysławie...

Ponadto w latach 1960–1990 wykładałem literaturę ukraińską w Świątyni Nauki – na Uniwersytecie w Preszowie. Kiedy mnie «zwolniono» z wydziału (1991), rozpocząłem po pewnym czasie pracę na nowo utworzonym Uniwersytecie w Bańskiej Bystrzycy – na kierunku ukrainistyki w ramach Katedry Języków Słowiańskich (od 1997). Oprócz pracy dydaktycznej opracowywałem materiały dla studentów słowackich – przyszłych ukrainistów – na poziomie podręczników i literatury metodycznej, uwzględniającej teksty dydaktyczne, takie jak: «Historia i kultura Ukrainy», «Historia literatury ukraińskiej XI–XVIII w.», «Historia literatury ukraińskiej XIX w.», «Rzeczywistość Ukrainy, Ukraina: podstawowe fakty z historii i współczesności».

Dla słowackiego czytelnika napisałem po słowacku «Słownik pisarzy ukraińskich Słowacji» (współautor – S. Makara, 2010). Z radością podkreślę, że o Serhiju Makarze (1937–2022) napisałem trzy książki: «Poeta Serhij Makara», «Droga do poezji S. Makary» oraz obszerne studium «Świat artystyczny Serhija Makary (2019)». Przygotowałem również kilka studiów naukowych opublikowanych w zbiorach naukowych w Użhorodzie, Tarnopolu, Kijowie i Drohobyczu. Nadal zajmuję się przekładem. Na język słowacki przełożyłem pracę M. Najenki o ukraińskim romantyzmie literackim (2006), a także zbiór nowel i opowiadań «Spowiedź na ręczniku» Mykoły Zymomryi (2023). Z kolei po ukraińsku przełożyłem cykl pięciu wydań literatury sakralnej (Fatima, Lourdes i in.), a także semiotyczne dzieło V. Pacalaja «Znak – kamień graniczny zbawienia i potępienia». Wymienione książki ukazały się po ukraińsku we Lwowie. Przetłumaczyłem również na ukraiński dwie sztuki Jána Soloviča, które z powodzeniem wystawiano na scenie Ukraińskiego Teatru Narodowego w Preszowie. Z satysfakcją mogę stwierdzić, że moje słowo zabrzmiało o twórczości niemal wszystkich nosicieli ukraińskiego słowa – zarówno w Ukrainie, jak i poza jej granicami. Wskazywali na to wszyscy autorzy recenzji mojej twórczości: Tetiana Lichtej, Lubica Babota, Ilja Hałajda, Jurij Kundrat, Serhij Makara, Jarosław Dżohanyk, Iwan Jackanyn, Mychajło Najenko, Dmytro Fedaka, Mykoła Zymomrya i inni.»

...Czytelnik z pewnością właściwie zrozumie fakt, że prace jednego z autorów tego artykułu (M.Z.) były przedmiotem badawczego zainteresowania

ze strony Mychajła Romana w różnych aspektach. To – odgłos przyjaźni, a także przejaw niezmierniej hojności ze strony badacza. Stąd pozostaje nam tylko pochylić czoło przed Mychajłem Romanem – wybitnym uczonym, ukraińską. Przed uczciwym człowiekiem pracy, którego pióru zawdzięczamy blisko tysiąc opublikowanych opracowań. I jeszcze – wyrazić wdzięczność graniczącą z prawdą: kto idzie naprzód, temu zawsze jest trudno...

Mychajło Roman wniósł niezwykle istotny wkład w dzieło upowszechniania kultury ukraińskiej w ogóle, a literatury – w szczególności. Niech ten, kto zazdrościł i nie podał kiedyś ręki człowiekowi pracy, zrozumie prawdę: lepiej się pojednać, niż sądzić... Może dlatego Mychajło Roman uzasadnia swoje przekonania w sposób tak wymowny: *«Czyniłem to z radością. A jednak wciąż odczuwam swój dług wobec Ukrainy... Dlaczego? Bo przecież Kijów, wykładowcy Uniwersytetu Kijowskiego przyczynili się do tego, że się spełniłem, że stałem się człowiekiem wykształconym (czyż mógłbym o tym zapomnieć – ja, syn prostego chłopca?), budząc we mnie do aktywnego życia odległe geny ukraińskiego pochodzenia. Muszę powiedzieć, że nigdy nie uważałem się za Rusina. Początkowo byłem rusnakim, tak jak Słowak jest Słowakiem, a potem stałem się niezmiennie Ukraińcem. Co pozostało za kadrem? Nie mogę nie wspomnieć, że byłem razem z Dmytrem Pawłyczkiem, Iwanem Draczem, Romanem Łubkiwskim, Mykołą Syngajewskim, którzy przyjechali do Pragi z delegacją z Ukrainy, kierowaną przez Marię Orłyk, zastępczynię premiera rządu Ukrainy. Tak w 1989 roku rozpoczął się szlak «Od serca Europy do serca Ukrainy» w ramach Dni «W rodzinie wolnej, nowej...». Dołączyli do nas przedstawiciele z Czech, Węgier, Rumunii – szlak wiódł przez Pragę, Bratysławę, Budapeszt, Ruse, Odessę. Nie mogę zapomnieć rozmów, które przyszło mi prowadzić w pociągu i na statku płynącym pod imieniem dziś już zapomnianego marszałka... W pamięci pozostała mi zwłaszcza dyskusja «przy okrągłym stole», kiedy zapytałem obecnych, dlaczego Ukraina nie organizuje letnich szkół języka ukraińskiego? Przecież Słowacja czyni to regularnie, organizując kursy języka słowackiego – to stała tradycja w innych krajach Europy. Dlaczego ukraińscy uczeni nie mają własnej międzynarodowej organizacji, jak rosyjscy czy niemieccy? Wszyscy poparli moją myśl o celowości powołania Międzynarodowego Stowarzyszenia Ukraińców. W dyskusji wzięli udział Dmytro Pawłyczko, Roman Łubkiwski, Ołeksij Myszanycz, Mykoła Żułyński, Fedir Neuważny... Zostałem włączony do komitetu przygotowawczego, a sprawy organizacyjne powierzono Ołeksijowi Myszaniczowi. Tak, jestem dumny, że taka organizacja powstała... Było mi dane uczestniczyć w I Kongresie Międzynarodowego Stowarzyszenia Ukraińców, który odbył się w 1990 roku w Kijowie... Nawiasem mówiąc, Panie Mykoło, wtedy również się spotkaliśmy i wymienialiśmy poglądy... Pamiętam moje wystąpienie w Odessie przy pomniku Tarasa Szewczenki, gdzie mówiłem o Kobzarzu i znaczeniu języka ukraińskiego. Po powrocie do domu zostałem wezwany do komitetu krajowego partii – za mój gorący występ na Ukrainie otrzymałem surowe ostrzeżenie, bym*

*«więcej nie mieszał się w wewnętrzne sprawy innego państwa». Taki to był czas...».*

Są różne rodzaje kompetencji, ale dla Mychajła Romana na pierwszym miejscu zawsze była kompetencja międzykulturowa. Stąd też w pełni zasłużone odznaczenia, w tym wysokie państwowe wyróżnienie z Ukrainy – Order «Za zasługi» III stopnia (17.08.2007), nagroda im. Iwana Franki Słowackiego Funduszu Literackiego (1986, 1989), tytuł «Wzorowy nauczyciel Republiki Słowackiej» (1979) oraz «Zasłużony działacz oświaty Republiki Słowackiej» (1984).

Jak nie podkreślić w tym kontekście jego aktywnego udziału w licznych forach naukowych, odbywających się m.in. w mieście nad Użem. Na przełomie lat 80. XX wieku Mychajło Roman prowadził dialog z Mykołą Zymomryą w redakcji gazety obwodowej «Zakarpatska Prawda»... Od tamtej pory ten dialog trwa nadal.

Jakie więzi łączą dziś Mychajła Romana z Ukrainą? Na to pytanie – obszerna odpowiedź samego Profesora: *«Te więzi istnieją stale. Czasem są silniejsze, czasem słabsze. Wszystko ma swoje granice, bo przecież ponad głowę nie przeskoczysz. Miałem swego czasu bliskie kontakty z Ołesiem Honczarem, Dmytrem Pawłyczkiem, Ołeksą Myszaniczem, wieloma zakarpaccimi uczonymi i literatami, takimi jak Jurij Baleha, Wasyl Pop, Julija Zejkan, Jurij Kerekesz, Iwan Czendiej, Wasyl Husti, Wasyl Pahyrja... Nie sposób wszystkich wymienić! Obecnie koresponduję z prof. Mychajłem Najenkiem, a także z ojcem i synem – Mykołą i Iwanem Zymomryami. Wszystkie wydania historii literatury ukraińskiej autorstwa M. Najenka recenzowałem w słowackich i czeskich czasopismach naukowych. W ten sposób przybliżyłem współczesnej społeczności literackiej Słowacji i Czech najnowsze tendencje literatury ukraińskiej. Cieszy mnie, że moje artykuły ukazały się w takich kijowskich periodykach, jak «Filologiczne Seminary» Uniwersytetu im. T. Szewczenki czy «Biuletyn» Kijowskiego Uniwersytetu Międzynarodowego. Moje recenzje publikowane są na łamach wielu ukraińskich czasopism, m.in. o wartościowym zbiorze szkiców artystyczno-dokumentalnych «Czas i życie» Mykoły Zymomryi...*

Czytając książkę któregoś z autorów z Ukrainy, mam wrażenie, że znów do niej powracam. Tak, żyję Ukrainą. Dlatego gorliwie pielęgnuję i wysoko cenię kontakty, które miałem i mam. Oczywiście, nie wszystkie nazwiska zabrzmiały w naszej rozmowie, która stała się podstawą tego swoistego przeglądu mojej twórczości. Wielu spośród tych, o których pisałem, jest już po tamtej stronie Wieczności. Głęboko cenię, drodzy autorzy, nasze wspólne znajomości i współpracę, bo właśnie w ten sposób utrzymuję więź z Ukrainą. Szkoda tylko, że ostatnio z Ukrainy nie dochodzą do nas dobre wieści... Ale bądźcie pewni: żyję Ukrainą, ona stała się moją odnalezioną Ojczyzną.»



Nic nowego pod słońcem... Nowe – to tylko dobrze zapomniane! A jednak listopadowy czas co roku niesie Profesorowi Mychajłowi Romanowi bursztynową radość! A obecny – szczególną, bo na kalinowym moście życia Mychajło Roman świętuje swój piękny jubileusz – 95-lecie urodzin. Cieszy fakt, że Mychajło Roman za wybitne zasługi dla kultury ukraińskiej został uhonorowany ważnym wyróżnieniem – medalem Związku Pisarzy Ukrainy.

**РЕФЕРЕНТ СБ КАРПАТСЬКОГО КРАЙОВОГО ПРОВОДУ ОУН  
ВОЛОДИМИР ЛІВИЙ-«ЙОРДАН», «МИТАР» (1919–1948)**

*The study, based on newly discovered documents, supplements information about the life and underground path of Volodymyr Livy-"Yordan". The focus is on his activities as a referent of the Security Service of the Carpathian regional leadership of the OUN. The circumstances of V. Livy's death are revealed.*

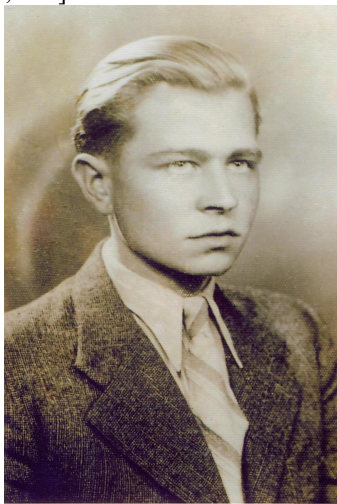
Із відкриттям доступу до архівних установ і появою нових невідомих документів з'являється можливість детальніше дослідити життєвий шлях і діяльність у підпіллі, тих керівних кадрів, які своєю працею спричинилися до масштабності, тривалості, відповідно забезпечуючи життєздатність ОУН і УПА. Саме до таких постатей належить Володимир Лівий – організатор і багатолітній керівник Служби безпеки у Карпатському краї ОУН. Перебуваючи на різних щаблях підпільної адміністрації Володимир Лівий користувався низкою псевдонімів: «Йордан», «Митар», «Роман Орлів», «Суворов», «С-99/1». Його постать в історіографії залишається однією із найменш досліджених. Вперше коротку біографічну довідку на В. Лівого склав дослідник визвольного руху Петро Содоль [62; 63]. Окремі біографічні дані на референта СБ Карпатського крайового проводу ОУН наводять дослідники О. Іщук та В. Огороднік [50]. Епізодично період перебування і керування референтурою СБ Карпатського крайового проводу ОУН висвітлюють Д. Веденєєв і Г. Биструхін [4]. Цілу низку біографічних нарисів про чільних діячів (Ярослава Мельника-«Роберта», Петра Мельника-«Хмару», Володимира Фрайта-«Жара», Романа Різняка-«Макомацького», Володимира Лівого-«Йордана», «Митара», Дмитра Бандусяка, Василя Сидора-«Шелеста», Трифуна Гачіча та ін.) українського визвольного руху підготував автор цього нарису разом із Миколою Посівничом, Миколою Глібіщуком, Олексієм Компанійцем [39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 67]. Методологічне значення мають біографічні нариси підготовлені Володимиром Морозом [66; 59; 52]. Відзначимо й окремі біографічні нариси підготовлені Дмитром Продаником [53; 54; 25; 60; 61]. Однак усестороннього вивчення ролі та значення В. Лівого у національно-визвольному русі 1940 – 1950-х рр. не здійснено. Тому метою нашого дослідження є на основі аналізу широкого комплексу джерел висвітлити життєвий шлях і підпільну діяльність Володимира Лівого, а також з'ясувати обставини його загибелі.

Народився Володимир Михайлович Лівий у селянській сім'ї 3 лютого 1919 р. у с. Болахівці Дрогобицького району Львівської області. Незважаючи на матеріальну скруту, батьки намагалися дати йому добру освіту. У



1936 р. закінчив навчання у школі с. Болехівці, а після цього перейшов на навчання у гімназію м. Дрогобич (за свідченням родичів навчався у гімназії м. Львів). Свою націоналістичну діяльність розпочав ще за часів Польщі, за що неодноразово арештовувався польською владою. Володимир Лівий членом ОУН стає у 1937 р. Саме через приналежність до ОУН і спробу вбивства агента польської поліції у 1939 р. Станиславівським окружним судом був засуджений до 12 (15) років ув'язнення. Цей же вирок 19 червня 1939 р. був затверджений Львівським апеляційним судом [37, арк. 256, 257, 279].

На початку Другої світової війни В. Лівий вийшов на волю та емігрував на територію Німеччини. Там пройшов вишкіл у школах розвідки в м. Бранденбург (Німеччина) та м. Закопане (Польща). У травні 1941 р. він повернувся у село Болехівці і деякий час проживав у своїй сестри Олени Михайлівни Войтко-Ліва (1916 р.н.) на хут. Нойдорф (тепер Нове Село Болехівської сільської ради). До речі за націоналістичні погляди батька і матір Володимира Лівого у 1940 р. радянська влада депортувала у східні райони СРСР. Репресивно-каральна система використовувала колективну відповідальність і за погляди, вчинки дітей несли покарання батьки або родичі. У 1946 р. батьки В. Лівого повернулися на Дрогобиччину і проживали на хут. Нойдорф у своїй дочки Олени [31, арк. 81; 23, арк. 158–159; 10, арк. 39; 15, арк. 264, 303].



Володимир Лівий

Серйозний досвід активної боротьби ще з часів Польщі зумовив призначення у 1941 р. Володимира Лівого на посаду референта СБ Коломийського окружного проводу ОУН [6, арк. 164]. Зараз не можемо однозначно сказати чому його призначили саме на Коломийщину. Однак припускаємо, що це трапилося через дружні відносини із керівництвом Коломийського

окружного проводу ОУН. На цій посаді він працював не довго, оскільки у 1942 р. Провід призначає його керівником референтури СБ Станиславівського обласного проводу ОУН. Організаторські здібності та природний талант обумовили його довголітнє керівництво спецслужбою. Очолюючи референтуру СБ Станиславівського обласного проводу на нього припав обов'язок проводити реорганізацію підпорядкованої йому ділянки роботи [31, арк. 35]. Внаслідок проведеної реорганізації у березні 1945 р. на базі Станиславівського обласного проводу ОУН був створений Карпатський крайовий провід ОУН. До свого складу він включав Буковинську, Дрогобицьку, Закарпатську, Калуську, Коломийську і Станиславівську округи ОУН.

Після реорганізації Володимир Лівий-«Йордан» став першим референтом СБ Карпатського крайового проводу ОУН [35, арк. 37; 36, арк. 29; 10, арк. 39; 31, арк. 80, 114–115; 19, арк. 131; 21, арк. 90; 37, арк. 232; 65, арк. 123; 63, с. 96–98]. Збереглася значна кількість підпільних документів, які розповідають про його перебування на цій посаді та виконання відповідних функцій. Водночас збереглися документи репресивно-каральних органів у яких дається досить детальний опис прикмет В. Лівого: «Середнього зросту, блондин, волосся зачісує наверх, круглолиций, нормальної статури, здається носить золоту коронку на передньому зубі» [31, арк. 115]. Інший радянський документ доповнював характеристику «Митаря»: «... у розмові швидкий, проявляє нервозність, за характером сміливий, вигляд обличчя молодецьке, ... знищив багато гестапівців. У м. Станіслав під час облоги на міський театр вбив у листопаді 1943 р. 2-х гестапівців» [5, арк. 25]. Заарештований технічний референт СБ Карпатського крайового проводу ОУН Степан Костирко доповнював опис зовнішності В. Лівого: «...носить гімнастерку військового зразку і пілотку, озброєний автоматом «ППС» і пістолетом «Вальтер». Має дружину і дитину, які спочатку перебували із ним, а потім стали легально проживати десь на Коломийщині чи Буковині. ... «Йордан» спокійного характеру, в організації себе нічим не скомпрометував, велику частину часу переховується в Коломийщині на Станиславщині чи в Буковині» [31, арк. 220]. Варто відзначити, що незважаючи на таку характеристику, УМДБ Станіславської області здійснило особливі заходи з компрометації В. Лівого перед підпіллям. Зокрема із показів затриманого керівника розвідки референтури СБ Тлумацького районного проводу ОУН Миколи Щербини-«Шугая» вони довідалися, що керівництво Станиславівського окружного і Тлумацького надрайонного проводів ОУН до референта СБ крайового проводу ОУН «Митаря» висловлювали недовіру. Крім цього, серед захоплених документів, при ліквідації референта СБ Проводу ОУН М. Арсенича-«Михайла» була вилучена копія його листа до провідника Карпатського крайового проводу ОУН Ярослава Мельника-«Роберта», в якому він висловлював недовіру до «Митаря», підозрював його в зв'язках з органами МДБ [31, арк. 41]. Підозра до В. Лівого

у «Михайла» виникла ще в 1944 р. під час розгрому в Богородчанському районі сотні Івана Гонти-«Гамалії», яка тоді охороняла Станиславівський обласний провід ОУН, під час цього «Михайло» втратив чотирьох бійців із своєї охорони, а «Митар» втік і залишив його без прикриття. Використовуючи ці дані силовіки склали детальний план заходів по компрометації «Митаря» перед підпіллям.



Зліва на право: Володимир Лівий, Ярослав Мельник, Роман Мокрій



1. Лівий Володимир-Митар, 2. Клим, 3. Лимон

Саме через це відносини між М. Арсеничем і В. Лівим були дуже напруженими. Особливо обурих керівництво Проводу ОУН розстріл В. Лівим у травні 1945 р. (за підозрою у зраді) референта пропаганди Карпатського крайового В. Тодорюка. Тоді організаційний референт Проводу ОУН Роман Кравчук-«Максим» у листі (літо 1945 р.) до Я. Мельника висловлював обурення і наголошував на тому, що «Митар» повинен понести відповідальність перед організаційним судом за такі дії: «Стосунку дій «Митаря», можна сказати одне, що він не мав права розстрілювати друга «Тура» і без суду. ... Погано, що так сталося і така каналія, як «Митар» – став «зразком реконструйованого гестапівця із території Підляшшя», «така сволота у

кримінальному мундирі» не достойна того, щоб його називати другом. Дружба це явище, яке може існувати між рівними з точки зору характеру, моралі і революційної стійкості» [38, арк. 218–219]. Після цього поступку В. Лівого від найсуворіших санкцій врятував близький друг і зверхник Ярослав Мельник-«Роберт». Працюючи на посаді референта СБ Карпатського крайового проводу ОУН Володимир Лівий отримав звання майора СБ.

Робота референтури якою керував В. Лівий була однією із найважливіших. Референтура СБ займалася слідством і судом, проводила розшуки, арешти, здійснювала бойові та каральні функції, вела розвідувальну, контррозвідувальну роботу, виявляла і ліквідовувала провокаторів, які знаходилися в організаціях ОУН, агентури органів НКВС і НКДБ як в організаціях, так і серед місцевого населення, інших підпільних організацій серед українського населення та розробку нестійкого елементу і попередження розкладу відділів УПА, встановлення місць дислокації військових частин їх чисельність, склад, озброєння, особового складу оперативних працівників органів МДБ і МВС, розробка польських націоналістичних підпільних організацій, систематичний нагляд за всією діяльністю членів ОУН, виявлення всіх лояльно налаштованих осіб по відношенні до радянської влади, ворожої агентури, адрес радянських функціонерів, стратегічних об'єктів, стеження, проведення диверсійно-терористичних акцій, ведення кримінальних справ по членах ОУН і місцевому населенню, контроль за діяльністю господарських і адміністративних органів, боротьба із дезертирством, здійснення терористичних актів проти працівників органів спецорганів і радянського-партійного активу, фіксування господарсько-політичних заходів, які проводилися по селах та осіб, які забезпечували їх проведення тощо [30, арк. 271]. Окрім основних напрямків діяльності, на СБ часто покладалися функції зліквідованої господарчої референтури. Наголошуючи на господарських функціях референтури СБ, варто відзначити, що ця робота здійснювалася нерідко примусовими методами. Крім названих методів роботи, СБ з метою дезінформації також широко використовувала перевербовану агентуру спецорганами [30, арк. 269]. Референтура складалася із слідчо-оперативного, розвідувального, контррозвідувального і поліційно-виконавчого відділів [8, арк. 244]. Слідчо-оперативний відділ не тільки вів слідство із застосуванням так званої «розробки», але здійснював особисто диверсійно-терористичні акти. До кінця 1943 р. всі керівники СБ з низу до верху не перебували у безпосередньому підпорядкуванні СБ Проводу. А з 1944 р., крім підпорядкування вищим інстанціям, СБ була підпорядкована і провідникам місцевих проводів ОУН [8, арк. 213]. Хоча і Р. Шухевичу вдалося вмовити керівника референтури СБ проводу М. Арсенича на цю реорганізацію, однак він все ж таки наполягав і продовжував здійснювати централізацію СБ. Через це на низах відбувалися суперечки між провідниками і референтами СБ [8, арк. 214]. Восени 1946 р. референтури СБ деяких проводів були перейменовані в ексекутивні

відділи. Саме на Дрогобиччині вперше почали створюватися підрозділи з такою назвою [4, с. 73; 19, арк. 183]. СБ мала необмежене право контролю роботи організації і окремих її членів, навіть за вище стоячими членами ОУН по організаційному ступені. З-поміж членів ОУН ніхто не мав права втручатися у справи СБ і контролювати її. Окрім боротьби проти агентури, СБ повинна була контролювати виконання вказівок і наказів вищих Проводів. Районні референти СБ звітували своїм тереновим провідникам тільки усно і тільки про справи, які стосувалися їх лише дотично (організаційні та оперативні справи). Теренові провідники не мали права контролювати кошти СБ або ж звіти, які йшли у вищі референтури. Всі ці широкі повноваження СБ викликали в ОУН загальне обурення. Цей час називали періодом «есбізації» [27, арк. 155]. Тому провід ОУН був змушений частково обмежити повноваження і права СБ. У зв'язку з цим ряд дослідників, зокрема історик А. Кентій, нерідко акцентують увагу на фактах «незважаєних і безконтрольних вчинків СБ», які принесли їй сумну славу, наклали пляму на всю революційно-визвольну боротьбу. Але він, як, зрештою, й інші науковці, часто посилається на свідчення діячів ОУН, які були записані в тюремних камерах НКДБ і НКВС, а там нерідко було сказано те, чого вимагали слідчі. Проте великі повноваження не означали безконтрольності. Діяльність референтури СБ суворо регламентувалася та контролювалася вищими структурними одиницями.

Погоджуємося із дослідниками історії діяльності М. Арсенича Олександром Ішуком і Валерієм Огородніком, що «діяльність СБ не була безсистемною, безглуздо жорстокою, як про це писали радянські пропагандистські видання. Вона була добре організована, регламентована чіткими інструкціями та вказівками, які затверджував особисто М. Арсенич та інші підпорядковані йому керівники. Рівень організації СБ проявився хоча б у тому, що, окрім документів щодо суто кадрових питань, її керівники готували і втілювали в життя детальні інструкції щодо дотримання кадрами правил конспірації, зв'язку, вчили, що робити у випадку чекістсько-військових операцій, облав, поранення, отруєння, арешту, затримання і т.п.» [50, с. 166].

Служба безпеки ОУН виникла на основі відповідних розвідувальних служб УВО. Багаторічна боротьба Організації українських націоналістів проти польської окупаційної системи, а пізніше німецьких репресивно-каральних структур сформувала систему конспірації, виробила вміння ефективно протистояти ворожим спецслужбам. Чекісти визнавали, що СБ поступово набирала всіх необхідних навиків у розвідувальній і контррозвідувальній діяльності, самостійно готувала кадри, здатні керувати і працювати із агентурою в умовах глибокого підпілля, вивчала методи і тактику роботи органів МВС і МДБ та інших спецслужб, створювала розгорнуту агентурну сітку (наглядала за місцевим і прибулим зі східних областей

України радянсько-партійним активом, працівниками спецорганів) [30, арк. 263зв.].

Перед СБ підпільної організації стояли далеко не прості завдання, з якими не завжди могли успішно впоратися спецслужби провідних держав: не лише розпізнати провокації, компрометації радянських репресивно-каральних органів, але й самим уберегтися від дискредитації. Так, начальник Дрогобицького НКВС О. Сабуров писав до референта Служби безпеки Самбірського надрайонного проводу ОУН Григорія Сокололика-«Зимного» листи і «губив» їх у будинках симпатиків з метою посіяти недовіру серед населення і підпільників [56, с. 170-171].

Для ефективної боротьби з СБ ОУН чекісти насамперед намагалися вивчити її структуру. Наприклад, серед іншого начальник Станіславського обласного НКВС полковник Михайлов вимагав у заарештованих називати структуру, принципи підбору кадрів, завдання СБ, навчання, функції жінок у СБ, репутацію есбістів серед населення і т.д. [22, арк. 113]. Звичайно, що пріоритет у призначенні до референтури СБ надавали особам, які мали досвід роботи у спецслужбах, пройшли відповідний вишкіл, службу в поліції [22, арк. 114].

Кількісний склад СБ був порівняно малочисельний. У крайовому проводі ОУН був референт СБ, заступники, слідчий, технічний референт і вишкільник, по округах – референти і бойовики, на початку слідчі, технічні референти. У деяких надрайонах також були технічні референти. Проблема з референтами СБ зумовила необхідність отримати посилення за рахунок УПА [27, арк. 158]. У документі В. Сидора-«Шелеста» зазначалося, що ті, хто працював у СБ, не могли бути переведені на іншу роботу, оскільки вони обізнані з методами роботи СБ. Переведення дозволялося у виняткових випадках (наприклад, надрайонний референт СБ на надрайонного провідника ОУН) [27, арк. 158].

Слідство, як правило, мали вести слідчі, але їх майже не було або було обмаль, тому цим займалися самі референти СБ, а дуже часто і бойовики. У більшості випадків слідство велося методом фізичного тиску, в окремих випадках методом розробки. Тривале і ретельне слідство вели тоді, коли справа була серйозна і потрібно було точно вивчити оперативну роботу органів МВС. Слідство над членами ОУН проводили зазвичай довше і після винесення вироку повідомляли його керівника (хоча арешт члена ОУН проводили без повідомлення його керівника). Арешт, слідство і виконання вироку над не членом ОУН СБ проводила на власний розсуд. Не члена ОУН СБ мала право вбити без слідства, про що коротко інформувала вищестоячий орган.

На кушових референтів СБ покладалися завдання проводити перевірки всіх підозрілих людей, особливо тих, які приїжджали з міст у села. Щодо негативів роботи СБ потрібно відзначити, що інколи кушові референти СБ арештовували та вели слідство з порушенням встановлених вимог. Відсут-

ність відповідного досвіду, навиків у кушових есбістів призводило до того, що у процесі слідства здійснювалися помилки. Під репресії могли потрапляти невинні [29, арк. 17, 18, 20–21].

Збереглася ціла низка вказівок та інструкцій з приводу методики ведення слідства, застосування форм і методів, а також психологічного тиску та фізичного примусу. Під час слідства рекомендувалося ретельно вивчати поведінку підозрюваного, ловити на неточностях у відповідях. Відсутність часу та професійних кадрів призводило до помилок, постійних втрат кадрів, що ще більше послаблювало цю референтуру.

Проте величезна влада не означала безконтрольності. Діяльність референтури СБ суворо регламентувалася та контролювалася вищими структурними одиницями. Зокрема, із загального звіту з праці референтури СБ (листопад 1945 – квітень 1946 рр.) дізнаємося про рейд Володимира Лівого-«Йордана» 20 листопада 1945 р. Дрогобиччиною і Самбірщиною для перевірки есбістських кадрів, їхньої роботи на місцях та для надання їм інструкцій на час зими. Водночас В. Лівий використав рейд для вишкільного заняття з надрайонним референтом СБ Осипом Мициком-«Донським», його заступником Степаном Ходаком-«Юрком» та районним Петром Ониськом-«Говерлою», яким зробив зауваження про слабкий апарат кушових референтур СБ [64, арк. 33].

Референтура СБ районного проводу ОУН була основною ланкою у структурі СБ, на «плечі», якої лягав увесь тягар роботи і вимагалася якомога більшої результативності. Районні інформатори СБ мали завдання вести внутрішню і зовнішню розвідку. Роботу всередині ОУН районні інформатори вели шляхом вербування агентів із середовища членів ОУН з розрахунком один агент на куш. Рекомендувалося вербувати в якості агентів заступників кушових провідників, ретельно приховуючи це від інших членів організації.

Зовнішня розвідка, тобто боротьба з агентами МВС і МДБ повинна була проводитися кожним членом організації. Весь склад ОУН зобов'язувався звітувати перед організацією за облави, виклики, засідки, арешти, які проводили органи радянської влади. Передбачалося, що кожний член ОУН повинен бути ознайомлений з роботою органів МВС і МДБ [9, арк. 25]. Заборонялося навіть приймати нових членів без відповідної перевірки та висновку СБ [11, арк. 148].

Для виконання таких життєво важливих завдань необхідно було мати, передовсім, не лише ідейно, а й професійно вишколені кадри: вони мали пройти вишколи з конспірації та виявлення агентури, бути обізнаними із формами, методами, прийомами розвідувальної та контррозвідувальної діяльності. У підпіллі розроблялися та поширювалися інструкції, посібники з питань конспірації, шифрування, боротьби проти агентури [12, арк. 1–130; 13]. У цих матеріалах розповідалося про основні принципи агентурної роботи, вербування, зв'язку та передання інформації.

Наскрізною ниткою у цих працях проходить теза про збільшення конспіративності та конфіденційності у діяльності, дається загальна характеристика репресивно-каральних органів, акцент робиться на широкій діяльності агентури, у зв'язку з чим треба «...крім конспірації, ще й великої революційної пильності, революційної чуйності, обережності».

Навчання проводилось шляхом самопідготовки і курсів. Організаційні керівники повинні були скласти програми навчання, підібрати відповідну виховну і навчальну літературу і забезпечити нею кадри. Для навчання необхідно було використовувати зимові місяці. Такі навчання проходили як правило під керівництвом СБ із обов'язковою літературою: «Як бореться НКВД і НКГБ з так званою контрреволюцією в ССРСР», «Повищити революційну пильність». Керівні члени ОУН повинні були ознайомитися з працею «Агентура НКГБ в дії», а надрайонні – «До боротьби з агентурою» [10, арк. 61-62].

Спеціальні знання майбутні есбісти набували та вдосконалювали на спеціальних короткотермінових курсах (від десяти днів до трьох тижнів). Як правило проводили такі курси досвідчені референти СБ крайових та окружних проводів ОУН. На таких курсах відбувалося не лише навчання, але й виявлення ворожої агентури. Вишколи проводилися згідно заздалегідь складеної програми, до якої входили питання структури і діяльності репресивного апарату, вербування агентури. Важливе місце відводилося ідеологічному вишколу бійців. Під час семінарів увага акцентувалася на технології проведення допитів. Керівники таких вишкільних курсів розповідали про різні форми та методи їх проведення, водночас зазначали, щоб не застосовувати у практичній діяльності методів фізичного впливу до підозрюваних. Крайовий референт СБ ОУН Володимир Лівий-«Йордан», наприклад, зазначав: той, хто добивається показів із застосуванням сили, ніколи не буде добрим есбістом-слідчим, а свідченням, які здобуті таким шляхом, важко довіряти [25, арк. 165].

Володимир Лівий займався активною вишкільною діяльністю. Такі, семінари він проводив для есбістів Дрогобицької округи у Стрийському надрайоні (20–30 квітня 1947 р., присутніх 13 осіб), Дрогобицькому (друга половина червня 1947 р., присутніх 10 осіб), Самбірському (15–25 червня 1947 р., присутніх 23 особи) [14, арк. 163], вишкіл референтів СБ Карпатського крайового проводу ОУН (1948 р., проведений «Йорданом»), п'ятиденний вишкіл районних референтів СБ цього ж крайового проводу (весна 1949 р.), чотириденний вишкіл есбістів (5 слухачів) Коломийщини тощо [4, с. 78-79].

Радянські репресивні органи не випадково надавали особливого значення боротьбі з СБ, ліквідації її працівників. У своїх звітах центру партійні органи та структури НКВС і НКДБ обов'язково відзначали скільки та яких діячів СБ знищили чи захопили. Органи СБ за висловом



А. Кентія «зайняли останній рубіж оборони позицій визвольного руху» [51, с. 62].

Володимир Лівий-«Йордан» був одружений із Дарією Цимбалістою-«Оля». Остання у період німецької окупації працювала провідником жіноцтва Коломийського окружного проводу ОУН, а пізніше виконувала функції машиністки референтури СБ Карпатського крайового проводу ОУН [33, арк. 185]. У В. Лівого і Д. Цимбалісти були двоє дітей (дівчатка-близнюки – Оксана та Романа (Марія)), які проживали у родичів. Однак після того, коли чекісти довідалися про наявність дітей розшукали їх і поселили у дитячий будинок м. Станіслав (тепер – Івано-Франківськ). Репресивні органи розраховували використати дітей для впливу на батька та використання його в оперативних комбінаціях. У жовтні 1948 р. «Йордан» наказав колишньому референту СБ Надвірнянського надрайонного проводу ОУН Ярославу Томину-«Віктору» викупити або ж викрасти дітей, виділивши на це 4 000 крб. Однак цей задум не увінчався успіхом [26, арк. 264; 33, арк. 59].

На пошуки В. Лівого-«Йордана» чекісти постійно спрямовували великі зусилля. Зокрема, УМДБ Станіславської області його розшук здійснювали за агентурною справою «Верховинці», а УМВС Станіславської області відповідно – «Петлюрівці» [35, арк. 37; 18, арк. 31, 40; 24, арк. 6; 31, арк. 35, 36, 80, 114–116, 220, 336–337, 400; 32, арк. 22, 104; 19, арк. 131, 269–270, 272; 21, арк. 90; 20, арк. 8, 28; 16, арк. 85–86; 34, арк. 33; 2, арк. 1–2; 63, с. 96–98; 57, с. 54, 60; 58, с. 810]. У них репресивно-каральні органи писали, що «Митар» впродовж 1945 – 1948 рр. переховувався в лісових масивах, які прилягали до г. Цапуль на стику тодішніх Яблонівського і Яремчанського районів Івано-Франківської області, і Ключівському лісовому масиві, який розміщувався між сс. Рунгури (тепер у складі Печеніжинської селищної територіальної громади Коломийського району), Великий Ключів (тепер у складі Нижньовербізької сільської громади) Коломийського району і с. Нижній Березів Косівського району, а пізніше, у березні 1947 р. переховувався у криївках тодішніх Жаб'ївського, Яремчанського і Яблонівського районів Станіславської області [31, арк. 35, 400]. За свідченням родини він періодично переховувався у сім'ї священника Скибінського, дружина якого Розалія була родом із с. Болахівці.

Суттєво можемо доповнити інформацію матеріалами внутрішніх військ МВС. Так, впродовж з 3 по 9 грудня 1948 р. зведений відділ 215 стрілецького ордену Червоної Зірки полку 82 стрілецької дивізії внутрішніх військ МДБ Українського округу (300 бійців) під командуванням начальника штабу полку підполковника Івана Рублевського проводив пошуки референта СБ Карпатського крайового проводу ОУН Володимира Лівого-«Митара». Зокрема, після проведених агентурно-оперативних заходів УМДБ Станіславської області встановило, що у с. Топільське Перегінського району (тепер у складі Рожнятівської

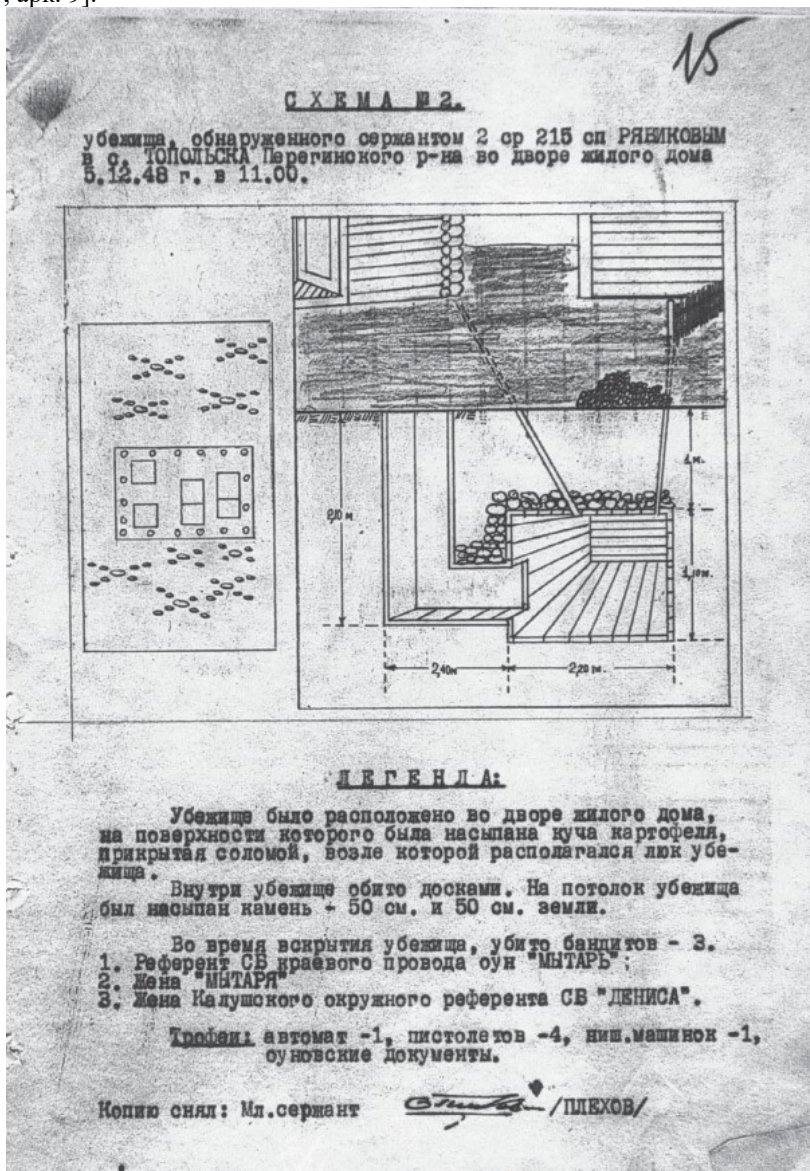
сельщної громади Калуського району) переховується референт СБ Калуського окружного проводу ОУН Богдан Яцків-«Денис» разом із своєю дружиною Ольгою Самарик та охороною у кількості 8 осіб. Водночас силовики подавали цікаву характеристику с. Топільське – «розташовано на лівому березі річки Лімниця (Ломниця), 7 км східніше райцентру Рожнятів, населення – українці, у селі було 105 дворів, господарства в основному бідняцькі і невелика частина середняцьких і кулацьких. Усі державні заходи, а саме: хлібопоставку – м'ясо, молоко та ін. впродовж 1947 і 1948 рр. населення виконувало повністю і в терміни. Бандпроявів за цей час у селі не було. Місцевість у районі гірсько-пересічена. Із західної сторони р. Лімниця покрита чагарником. У північній околиці ліс до с. Берлоги, яке сильно поражено підпільним рухом. Із східної сторони села обрив, від якого до села Камінь відкрита місцевість. У самому селі багато лісових насаджень, сади, чагарники, які сприяли непомітному пересуванню по городах і виходу із села у північному і західному напрямках» [1, арк. 3]. Погода під час операції у денний час була сонячна, тепла, вночі – зіркова, із невеликими морозами [1, арк. 3].

Реалізуючи отримані дані командир дивізії для проведення операції сформував відділ із складу 1 і 3 стрілецького батальйону, спецпідрозділів полку і 30 осіб 4 стрілецької роти, всього у кількості 300 осіб, під команду начальника штабу полку підполковника Івана Рублевського, заступника по політичній частині інструктора оргпартійної роботи полку капітана Олександра Березу і начальника штабу відділу помічника начальника штабу по бойовій підготовці капітана Федора Тимохіна.

Особовий склад до виходу 2 грудня 1948 р. сконцентрували у пунктах дислокації, а в нічний час на автомобілях вивезли у район операції. На світанку 3 грудня почалося «прочісування» села. Перед цим, тобто до 7.00 відділом чисельністю 100 осіб виставилося оточення із завданням нікого не випускати із населеного пункту. Підхід оточення організували зі всіх сторін одночасно. Розшукові групи необхідно було сформувати по 5-6 осіб, кожна і «прочісування» проводити одночасно із північної та південної сторони села впродовж двох діб, при цьому особовий склад 1 стрілецького батальйону проводив у північній стороні до південної, особовий склад 3 стрілецького батальйону із південної до північної, тобто «прочісування» мало повторитися. Підрозділи забезпечувалися продовольством – оперативний пайок на три доби, 2 щупи на відділення, 1 радіостанцію для зв'язку із командиром полку. Озброєння: РП-22, 115 автоматів, 155 карабінів, 450 гранат, 1 бойовий комплект. Встановлювалися сигнали і пропуски [1, арк. 4-5].

Сама операція проходила у три етапи (І – з 6.00 до 18.00 3 грудня, II – 4 – 5 грудня, III – в ніч із 5 на 6 грудня). Врезультаті бойових дій, військовики вбили 14 підпільників, захопили 11 членів ОУН і пособників. Викрили і зруйнували 48 криївок, із них 32 нових, придатних до життя.

Вилучили трофеї: 3 гвинтівки СВТ, 4 іноземних гвинтівки, 5 автоматів ППШ, автомат ППС, 4 пістолети «ТТ», 6 іноземних пістолети, 16 гранат, 720 патронів, ракетницю, радіоприймач, фотоапарат, друкарську машинку, оунівську документацію. Силовики писали, що власних втрат не зазнали [1, арк. 9].



Володимир Лівий загинув під час другого етапу операції, яка проводилася впродовж 4 грудня і передбачала ретельне повторне «прочісування» населеного пункту (очевидно, що під час першого етапу криївку В. Лівого не виявили). Врезультаті проведених агентурно-оперативних заходів, оперативним складом УМДБ вніч із 4 на 5 грудня було встановлено, що у селі ще було декілька не знайдених криївок і підпільників у них, тому командир дивізії і начальник УМДБ прийняв рішення продовжувати операцію. Ввечері 4 грудня 1948 р. про отримані оперативні дані було повідомлено особовому складу і поставлено завдання на світанку 5 грудня продовжити пошук підпільників у тому ж селі, шляхом ретельного огляду усіх будівель, дворів, чагарників, прилеглих до села. О 10.00 5 грудня командир взводу 2 стрілецької роти молодший лейтенант Олександр Пилипенко, проводячи повторну перевірку будинку, де були вбиті п'ять підпільників, із розмов із господарем будинку, на північно-західній околиці були криївки, але, де саме і, хто у них перебував, Поташик не сказав.



Володимира Лівий, Дарія Цимбаліста, Ольга Самарик

Молодший лейтенант Олександр Пилипенко із своєю групою прибув до вказаного будинку і почав пошук. У цей час господар будинку Юшко і дві жінки із палками кинулися на солдат і молодшого лейтенанта Олександра Пилипенка і почали кричати, що їх грабують [1, арк. 7]. Олександр Пилипенко про це повідомив у штаб, після чого були вжиті заходи посилення оточення двору і пошуку криївки. В 11.00 сержант Віктор Рябиков, розбираючи тин, яким було огорожено двір, виявив віддушину, яка проходила від тину у бік бурта з картоплею. Після

прочистки віддушини щупом із неї показався дим (пізніше з'ясувалося, що підпільники палили документи).

Входу у криївку знайдено не було, відтак молодший лейтенант Олександр Пилипенко у віддушину запустив дві ракети. Далі силовики залучили місцевих мешканців для того, щоб викопати яму під картоплею (глибиною 1 метр), в результаті було виявлено криївку, із якої вилучили три тіла підпільників. Захоплені трофеї: автомат, 4 пістолети, 115 патронів, радіоприймач, друкарська машинка, оунівські документи [1, арк. 8].

Дещо відрізняється опис операції у документах УМДБ. Так, писали, що на основі агентурних даних спецоргані в 13.00 5 грудня 1948 р. у с. Топільськ під керівництвом старшого оперуповноваженого відділу 2-Н УМДБ ст.лейтенанта Гулянова у дворі місцевої жительки Анни Іванівни Креховецької знайшли ретельно замасковану і капітально обладнану криївку під ямою для картоплі. Пропозицію здатися підпільники, які знаходилися у криївці відхилили і пострілялися із пістолета. Серед вбитих чекісти ідентифікували референта СБ Карпатського крайового проводу ОУН В. Лівого-«Митара», машиністку референтури СБ цього проводу ОУН Дарію Цимбалісту-«Олю», машиністку референтури СБ Калуського окружного проводу ОУН Ольгу Самарик-«Тетяну». Із криївки вилучили автомат, 4 пістолети, радіоприймач, друкарську машинку. Крім цього були захоплені документи, які мали оперативний інтерес [19, арк. 269–271; 26, арк. 331–332; 28, арк. 380; 17, арк. 416–417; 37, арк. 256–257].

Після загибелі «Йордана» у підпіллі розпочалося розслідування причин загибелі. Одна з перших, яку назвали підпільники це була самонадіяність і те, що «...Топільське прикувало його до себе» [16, арк. 185]. Підпільники писали, що облава тривала з 3 по 10 грудня 1948 р. і була наймасштабнішою у порівнянні з усіма відомими. Вніч на 3 грудня приїхали автомашини з різних сторін (м. Станіслав, Коломиї, Надвірної, Перегінська, Рожнятова, Долини, Болехова, Калуша та інших місцевостей). Чисельність військових сил становила 1700 осіб (приїхало 30 вантажівок), серед яких була значна кількість офіцерів, за згадкою підпільників керував облавою високопоставлений працівник обласного чи республіканського УМДБ [3, арк. 1–2; 32, арк. 36; 19, арк. 131, 269–270; 16, арк. 85–86, 185–186].

Отже, багаторічний керівник служби безпеки ОУН Карпатського крайового проводу ОУН пройшов солідний бойовий шлях від рядового члена аж до однієї із найвищих посад підпільної адміністрації. Значний бойовий досвід підпільної боротьби здобутий ще з часів Польщі дозволили Володимирі Лівому успішно організувати та вести розвідувальну і контррозвідувальну діяльність. Нажаль і сьогодні через брак джерельних матеріалів залишаються білі плями у його біографії. Саме тому вважаємо перспективу подальших досліджень у продовженні вивчення як постаті Володимира Лівого, так і загалом керівного складу учасників українського визвольного руху у Карпатському краї ОУН.

## ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

1. Архів ВВ НКВД. Ф. 488. Оп. 1с. Спр. 396.
2. Архів Григорія Дем'яна. Арк. 1–2.
3. Архів Григорія Дем'яна. Арк. 1–2.
4. Веденєєв Д.В., Биструхін Г.С. Двобій без компромісів. Протиборство спецпідрозділів ОУН та радянських сил спецоперацій. 1945–1980-ті роки. Київ: К.І.С., 2007. 568 с.
5. ГДА СБУ. Оп. 55 (1953). Спр. 6. Т. 1.
6. ГДА СБУ. Оп. 59 (1953). Спр. 6. Т. 4.
7. ГДА СБУ. Оп. 98 (1954). Спр. 18. Т. 3.
8. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 4.
9. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 8.
10. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 9.
11. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 13.
12. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 17.
13. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 18.
14. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 23.
15. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 63.
16. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 47.
17. ГДА СБУ. Ф. 2. Оп. 28 (1960). Спр. 9.
18. ГДА СБУ. Ф. 2. Оп. 90 (1951). Спр. 66.
19. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 110 (1954). Спр. 2. Т. 5.
20. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 36 (1960). Спр. 6.
21. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 56 (1953). Спр. 6. Т. 1.
22. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 56 (1953). Спр. 6. Т. 5.
23. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 57 (1953). Спр. 1. Т. 1.
24. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 58 (1953). Спр. 12.
25. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 58 (1953). Сп. 11. Т. 1.
26. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 59 (1953). Спр. 6. Т. 1.
27. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 59 (1953). Спр. 6. Т. 4.
28. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 59 (1953). Спр. 6. Т. 7.
29. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 60 (1953). Спр. 3. Т. 4.
30. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 63 (1953). Спр. 1. Т. 1.
31. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 1.
32. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 93 (1954). Спр. 2.
33. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 98 (1954). Спр. 13. Т. 1.
34. ГДА СБУ. Ф. 5. Спр. 36556.
35. ГДА СБУ. Ф. 5. Спр. 67448. Т. 1.
36. ГДА СБУ. Ф. 6. Спр. 72362фп.
37. ГДА СБУ. Ф. 65. С. 7443.
38. ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. 9079. Т. 52.

39. Ільницький В. Життєвий і бойовий шлях Володимира Лівого-«Йордана», «Митара» (1919 – 1948). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Посвіт, 2013. Вип. 4. С. 20–29.

40. Ільницький В. Життєвий і бойовий шлях Петра Мельника – «Хмари» (за матеріалами особистих зізнань та документів репресивно-каральних органів). *Галичина. Всеукраїнський науковий і культурно-просвітний краєзнавчий часопис. До 70-річчя створення Української повстанської армії* [головний редактор М. Кугутяк]. 2013. Ч. 24. С. 195–202.

41. Ільницький В. Історичний портрет працівника Служби безпеки ОУН: відомий та невідомий Роман Різняк-«Макомацький» (1944–1948). *Східноєвропейський історичний вісник* / [головний редактор В. Ільницький]. Дрогобич: Посвіт, 2017. Спеціальний випуск. С. 134–153.

42. Ільницький В. Обставини загибелі провідника окружного проводу ОУН Закарпаття Дмитра Бандусяка. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність / гол. ред. Ігор Соляр; НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2019. Вип. 32. С. 125–138.

43. Ільницький В. Постать Трифуна Гачіча на тлі визвольного руху у Карпатському краї ОУН. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Посвіт, 2013. Вип. 6. С. 23–32.

44. Ільницький В. *Постать Ярослава Мельника-«Роберта» на тлі українського визвольного руху*. Діалог культур – феномен у міждисциплінарному вимірі / [за ред. проф. Н. Скотної, проф. І. Зимомрі]. Дрогобич: Посвіт, 2013. С. 153–160.

45. Ільницький В. Провідник Карпатського крайового проводу ОУН – Василь Сидор-«Шелест». *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. Вип. 17. С. 130–138.

46. Ільницький В., Глібіщук М., Компанієць О. Селянська проблематика у працях ідеолога і теоретика ОУН Петра Федун-«Полтави». *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Історія* / ред. кол. Юрій Стечик (головний редактор) та ін. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. Випуск 6/48 (2021). С. 293–318.

47. Ільницький В., Посівнич М. Василь Регей («Кіт»): «Історія народу пишеться долями людей». Дрогобич: Посвіт, 2024. 160 с.

48. Ільницький В., Посівнич М. Василь Регей (1915–1996): життя та діяльність в умовах тоталітарних режимів. *Галичина. Науковий і культурно-просвітний краєзнавчий часопис*. 2021. Ч. 34. С. 138–152.

49. Ільницький В. *Життєвий та бойовий шлях Володимира Фрайта (1911–1951). Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том V: Динаміка наукових та освітніх досліджень в умовах пандемії [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я.Гжесяк, І.Зимомря, В.Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2021. С. 96–105.

50. Ішук О., Огороднік В. Генерал Микола Арсенич: життя та діяльність шефа СБ ОУН. Коломия: «Вік», 2010. 196 с.

51. Кентій А. В. Українська повстанська армія в 1944–1945 рр. К.: Інститут історії України НАН України, 1999. С. 62.

52. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Т. 12: Воєнна округа УПА «Буг»: Документи і матеріали. 1943–1952 / [упоряд. Володимир Мороз, Олександр Вовк]. К.; Торонто: [б.в.], 2009. Кн. 1. 800 с.

53. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Т. 19: Підпілля ОУН на Буковині: Документи і матеріали. 1943–1951 / [упоряд. Дмитро Проданик]. К.; Торонто: [б.в.], 2012. 840 с.

54. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Т. 22: Станіславівська округа ОУН: документи і матеріали 1945–1951 / [упоряд. Дмитро Проданик, Степан Лесів]. К.; Торонто: [б.в.], 2013. 1376 с.

55. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Т. 25: Коломийська округа ОУН: документи і матеріали 1945–1952 / [упоряд. Дмитро Проданик, Василь Гуменюк]. К.; Торонто: [б.в.], 2015. 1104 с.

56. Марія Савчин («Марічка»). Тисячі доріг (Спогади) // Літопис Української повстанської армії [ред.-кол. Євген Штендера, Петро Потічний]. Торонто; Львів: Видавництво «Літопис УПА», 1995. Т. 28. С. 170–171.

57. Марчук І. Ліквідація радянськими карально-репресивними органами Карпатського крайового проводу ОУН (1945–1954) // Український націоналізм: історія та ідеї. Науковий збірник. Вип. I / [ред. Олег Баган]. Дрогобич: Посвіт, 2009.

58. Мірчук П. Нарис історії ОУН. 1920–1939 роки. Видання третє, доповнене. Київ: Українська видавнича спілка, 2007. С. 810.

59. Мороз В. Зиновій Тершаковець-«Федір». Торонто; Львів: Видавництво «Літопис УПА», 2011. 128 с. (Літопис УПА. Серія «Події і люди»).

60. Проданик Д. Микола Кричун «Черемшина». Торонто; Львів: Видавництво «Літопис УПА», 2012. Кн. 19. 128 с. (Літопис УПА. Серія «Події і люди»).

61. Проданик Д. Шлях боротьби Василя Сенчака-«Ворона». Торонто; Львів: Видавництво «Літопис УПА», 2011. Кн. 15. 128 с. (Літопис УПА. Серія «Події і люди»).

62. Содоль П. Українська Повстанча армія 1943–1949. Довідник другий. Нью-Йорк: [б.в.], 1995. 295 с.



63. Содоль П. Українська Повстанча Армія. 1943–1949: Довідник перший. Нью-Йорк: [б.в.], 1994. 199 с.
64. ЦДАВОВ України. Ф. 3833. Оп. 1. Спр. 225.
65. ЦДАВОВ України. Ф. 3833. Оп. 1. Спр. 226.
66. Шпіцер В., Мороз В. Крайовий провідник Володимир Тимчій-«Лопатинський». Львів: «Афіша», 2004. 256 с.
67. Pnytskyi V., Kantor N. Reprisals of the Soviet administration against families of insurgents in Karpatskyi krai of the OUN (1945–1954). *Східноєвропейський історичний вісник*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 7. С. 173–180.

**АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ  
ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У 2020–2024 РР.**

*The article highlights key objective factors underscoring the need for further development of distance learning in general secondary education institutions. These factors include global trends such as the digitalization of society, and the reform of national educational systems, as well as region-specific challenges. Russia's war against Ukraine has created additional obstacles, including the destruction of educational infrastructure, constant threats to the safety and well-being of teachers and students, and the displacement of learners within the country and abroad. The development of distance learning is shaped by positive and negative influences and depends on two essential conditions, namely, 1) access to necessary technical resources, and 2) digital literacy, competence, and culture.*

*Teachers and students must be adequately prepared to ensure high-quality distance learning in general secondary education institutions (hereinafter «GSEIs»). A study conducted from 2020 to 2024 on the readiness of GSE teachers for distance learning reveals significant shifts in their attitudes and preparedness, including digital, technological, and methodological aspects. The study identifies key indicators of teachers' readiness for distance learning: 1) assessment of distance learning outcomes and quality by teachers, students, and parents; 2) institutional readiness to organize and support distance learning, including the presence of a unified e-learning environment of an educational institution; and 3) teachers' digital literacy. Furthermore, the effectiveness of distance learning depends on education policies at all levels, ensuring systematic support and resources for teachers and institutions in delivering high-quality online education.*

*Finally, the article presents the results of a survey conducted among teachers (2784 respondents in 2020 and 2406 in 2024). It includes a detailed analysis of the responses and highlights a positive trend in teachers' readiness for distance learning over this period. A comparison of these results with monitoring studies from the Institute for Digitalization of Education of the NAES of Ukraine has confirmed the validity of the indicators used to assess teachers' readiness for distance learning and supported the study's conclusions, which are consistent with one another.*

**Вступ.** Ми є свідками кардинальних цифрових змін. Світова економіка зараз перебуває в активній стадії перетворення, становлення інформаційного суспільства, яке прийшло на зміну суспільства постіндустріального і, зважаючи на швидкоплинність суспільно-творчих процесів, є перехідним

до суспільства знань. Характерними ознаками таких змін є підвищення ефективності виробництва та його глобалізація; посилення державної підтримки національних економік, зокрема й освітніх систем; прагнення до успіху через технологічні та організаційні інновації; заохочення до гнучкості систем як вияву здатності до змін; демократизація еволюційних процесів усередині систем; посилення впливу цифрових технологій на життя людей та економічні процеси.

Тенденції розвитку цифрових технологій та об'єктивні суспільні процеси, що спричиняють глобальні зміни в дизайні національних освітніх систем (пандемії, війни, стихійні лиха), спонукають держави світу переглядати своє ставлення до цифрових технологій, можливостей їх використання в освітньому процесі, шукати шляхи і способи адаптації системи організації навчання, сприяти швидкому та ефективному використанню технологій віддаленого навчання. Однак дистанційне навчання (далі – ДН) безпосередньо залежне від рівня технологічної обізнаності педагогів, їхнього рівня цифрової компетентності та готовності до цифрових змін, практичних навичок роботи з дистанційними платформами та вибором дидактичного інструментарію навчання, у тому числі цифрових інструментів і ресурсів, саме це, на наше переконання, є ключовими ознаками готовності педагога до використання дистанційного навчання у професійній діяльності.

Цифрова компетентність є обов'язковою вимогою для професії вчителя, що зазначено у законодавчих та нормативних документах, зокрема у Професійному стандарті вчителя [1]. Однак не лише нормативно-правові документи визначають таку потребу, а й українські реалії. Здатність ефективно використовувати цифрові інструменти, ресурси та технології в освітньому процесі свідчить про рівень готовності демонструвати цифрову компетентність на практиці. Власне, здатність вчителя адаптуватись до складних умов праці під час повномасштабної війни та використовувати широкий спектр інноваційних технологій навчання, цифрових інструментів та ресурсів враховуючи особливості форми організації освітнього процесу та інші об'єктивні чинники як-то повітряні тривоги, зруйновані будівлі шкіл, географічне розпорошення учасників освітнього процесу тощо, свідчить про професійну зрілість педагога, його готовність до ефективного навчання незалежно від форми його організації. Якщо для переважної частини світу безальтернативність дистанційного та/або змішаного навчання завершилась з відміною карантинних заходів, що спричинив COVID-19, то для освітніх закладів України дистанційна форма навчання часто є єдиною доступною формою здобуття знань, який залишатиметься актуальною і у післявоєнний період, адже процес відновлення освітньої інфраструктури на значній території країни розтягнеться на роки, а значить вчителям прийдеться працювати у складних умовах, використовуючи різні форми та технології навчання. Мусимо визнати, що дистанційне нав-

чання залишитися актуальною формою організації освітнього процесу в українських закладах освіти щонайменше впродовж наступного десятиліття. Тому варто об'єктивно оцінити його переваги, недоліки та максимально використати його можливості.

У цифрову добу особливого значення набувають зміни в освіті, що покликані активізувати використання інформаційних технологій, цифрових пристроїв безпосередньо в освітньому процесі, а також у процесі професійного зростання й розвитку педагога. Вони повинні сприяти використанню цифрових технологій у роботі й саморозвитку педагогів та їх учнів як інструменту навчання, що урізноманітнює навчальних процес, оптимізує його, відкриває нові можливості у процесі, що здійснюють люди для людей і заради людей. О. Спірін зазначає: «Є всі підстави стверджувати про наявність загальної кризи системи освіти, що охопила практично всі країни світу, в тому числі й Україну. Головною причиною такої кризи є неадекватність змісту освіти, рівня розвитку освітніх систем інформаційному вектору цивілізаційного розвитку» [2, 6] науковець вважає, що вирішення проблеми «має базуватись на принципово нових підходах до інформатизації освіти – стратегічно важливого напрямку розвитку освітньої системи. За таких обставин проблема інформатизації освіти постає фундаментальною науковою проблемою» [2, 6].

Успішність проваджуваних реформ в країні та ефективність цифровізації прямо залежна від рівня цифровізації освітньої галузі, рівня готовності педагогів використовувати цифрові технології в освітньому процесі, їх усвідомленого ставлення до вибору цифрових інструментів навчання, дистанційних платформ, вміння ефективно поєднувати різні форми навчання та навчальний інструментарій для досягнення найкращого результату. Доступ до якісної освіти в умовах інформаційної нерівності стає визначальним та потребує особливої уваги, адже швидкоплинність технологічних змін за відсутності змін у системі освіти породжує більш глибоку кризу неспроможності працювати з інформаційними потоками та відповідати потребам часу і, як наслідок, втрачати конкурентоспроможність та здатність до розвитку навіть за умови формального доступу до інформаційних ресурсів. Особливо відчутним це стає у наш час, коли активно розвиваються хмарні технології і країни інтегрують їх у власну економіку там самим поглиблюючи залежність успіху держави від цифрової обізнаності її громадян. Водночас проявляється дуальність проблеми доступу до якісного навчання, адже ми живемо в епоху відкритості освітніх систем та широкого доступу до знання. І вміння здобувати знання, навички, розвивати компетентності за допомогою цифрових технологій обумовлює успіх не лише окремого індивіда, а й організації, установи, компанії, у якій він працює, держави та суспільства загалом. Глобальна доступність знань відкривається кожному завдяки двом обов'язковим умовам: 1) наявності технічних засобів (підключення до інтернету та гаджет для роботи з цифровими продуктами); 2) рівню цифрової

грамотності / компетентності / культури індивіда, який, власне, буде користуватись ресурсами першої умови.

Р. Ролл зазначав: «У світі майбутнього ... освітнє середовище, яке ми знаємо сьогодні, те, як ми забезпечуємо і організовуємо світ, і способи навчання, будуть змінюватись драматично швидко у зв'язку з новими реаліями і новими потребами навчання. Ми вже значно просунулися шляхом змін і маємо можливість спостерігати, як у багатьох країнах світу здійснюється процес злиття традиційного і дистанційного навчання. В міру того, як звичайна освіта буде трансформуватися, дистанційне навчання також зміниться» [3, 40]. Отже, готовність до таких змін, зокрема, педагогів, певним чином впливатиме на успішність освітніх реформ, якість освіти, розвиток суспільства загалом.

У нашому дослідженні дистанційне навчання трактуємо як «процес набуття знань і навичок шляхом опосередкованого навчання, що охоплює всі технології та інші форми навчання на відстані ... передбачає викладання за допомогою використання телекомунікаційних технологій для обміну навчальними матеріалами, як-то аудіо-, відео- та інші дані» [4, 192].

Варто також зупинитись на сутності поняття «готовність вчителя до дистанційного навчання». А. Кух у своєму дослідженні аналізує трактування науковцями поняття «готовність» з позиції психологічної науки та зазначає, що «готовність – це спрямованість особистості на певну поведінку, установки на активні і доцільні дії, пристосування особистості до успішних дій в даний момент, обумовлене мотивами та психологічними особливостями особистості» [5, 130].

С. Кравець, досліджуючи сутність та компоненти готовності педагогів до впровадження ДН наголошує, що «очевидною є диференціація «готовності» і «компетентності» педагога відповідно до інноваційних перетворень в освітній галузі й актуальних запитів суспільства, які сигналізують про те, що освіта педагога (за дипломом) нині потребує часткової заміни анахронічних знань, умінь й навичок новими інноваційними, посилюючи значення навчання упродовж життя, систематичної підготовки, опанування компетенціями, диктованими характером реформ у галузі. Йдеться про те, що «компетентність» і «готовність» сучасного педагога перебувають у постійному розвитку, враховуючи й те, що інноваційні педагогічні технології, ІКТ, ДН є відносно «молодими» засобами, формами роботи, які у процесах професійної підготовки розвиваються, моделюються, адаптуються, удосконалюються. За рівнем освіти не усі педагоги ПТО можуть ефективно й творчо використовувати засоби дистанційного навчання у підготовці кваліфікованих робітників, навіть якщо їхній педагогічний досвід, майстерність, професійна компетентність визначаються найвищими показниками» [6].

Отже педагог, який організовує та забезпечує ДН, повинен володіти комплексом технологічних навичок та умінь, мати достатні знання щодо

особливостей електронного навчання та хоча б початковий досвід щодо застосування таких знань на практиці. Також вчитель повинен бути забезпеченим технічними засобами для організації та проведення такого навчання, наприклад, комп'ютером або іншим гаджетом, підключеним до мережі Інтернет з достатньою швидкістю передачі даних. Беручи за основу сказане вище, а також контекстний аналіз наукових джерел та власні наукові пошуки, ми визначили зміст поняття «готовність педагога до використання дистанційного навчання», яке розглядаємо як вмотивовану та усвідомлену особистістю здатність до організації та забезпечення освітнього процесу з використанням систем управління навчанням (LMS), інструментів та сервісів, що дозволяють вчитися та вчити віддалено поєднуючи синхронне і асинхронне навчання» [7].

**Метою публікації є** представлення результатів аналізу змін у рівні готовності педагогів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) до використання дистанційного навчання, що дозволило прослідкувати динаміку процесу та визначити ключові проблеми та можливості розвитку дистанційного навчання у ЗЗСО, а також впливу сформованості або несформованості готовності вчителя до дистанційного навчання на його якість.

Наше дослідження базується на аналізі моніторингових досліджень Інституту цифровізації освіти національної академії педагогічних наук України, що проводились у 2020–2024 рр. [8-10] та результатах авторського дослідження щодо готовності педагогів ЗЗСО до використання дистанційного навчання у той же період. Для досягнення мети дослідження та представлення його результатів використовувались такі методи: аналіз та синтез, для визначення сутності основних понять, порівняння та зіставлення одержаних результатів; анкетування – для з'ясування мотивів, цінностей, потреб, рівня знань вчителів ЗЗСО, виявлення динаміки змін у показниках їхньої готовності до використання ДН, а також візуально-графічні методи для ілюстрування та порівняння результатів в рисунках, діаграмах, таблицях.

Готовність педагога до будь-яких змін та інновацій, до яких належить і дистанційне навчання прямо залежна від його здатності до професійного розвитку. Вчитель повинен постійно розвивати свої професійні навички та цифрові компетентності, щоб формувати їх в учнів. У рамках дослідження було проведено опитування педагогів ЗЗСО України у 2020 та 2024 рр. Аудиторія респондентів була обмежена користувачами тематичних фахових груп соціальної мережі Facebook та слухачами курсів підвищення кваліфікації на базі Центру інноваційних освітніх технологій інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» [11].

Опитування проводили в червні-вересні 2020 року та вересні 2024 року. Вибір респондентів спричинений кількома чинниками, що дозволив долучити у ролі респондентів педагогів, які користуються інтернетом для професійних потреб, зокрема власного професійного розвитку; займають ак-

тивну соціальну позицію щодо професійного розвитку та використання інноваційних освітніх технологій, зокрема цифрових; ймовірно використовували цифрові технології у освітньому процесі й до початку карантину та запровадження ДН, а отже, мають певний досвід у цій царині; мають досвід ДН в якості учня (студента), а тому можуть оцінити ефективність організованого навчання. Загалом було опитано 2784 педагоги, які репрезентують усю територію України, окрім тимчасово окупованих територій Донбасу та Криму. Також в опитуванні взяли участь педагоги, які проживають та працюють у різних населених пунктах. Можливість висловитись мали вчителі сіл, невеликих містечок, великих промислових міст, обласних центрів і столиці (рис. 1).

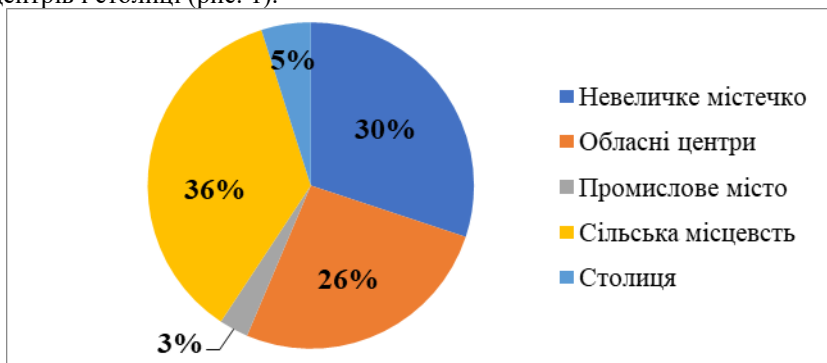


Рис.1. Розподіл респондентів за розташуванням закладу загальної середньої освіти, у якому працює респондент, %. *[Джерело – створено автором]*

Результати проведеного у 2020 році опитування дозволили виявити готовність педагогів до використання ДН та певні тенденції й загрози в організації освітнього процесу у ЗЗСО за дистанційною формою навчання. Одержані результати показали, що переважна більшість респондентів (87 %) і до початку карантину, і під час карантину для організації навчання послуговувались власною технікою, переважно смартфонами (77,2 %) та ноутбуками (57,4 %). 73,4 % опитаних вчителів зазначили, що використовують на робочому місці інтернет, 16,4 % з них визнали, що оплачують послуги інтернет-зв'язку з власних коштів. Відповіді респондентів підтвердили, що переважна більшість учнів для навчання застосовують смартфони (86,7 %), водночас зазначено, що 13,2 % учнів не мають відповідної техніки (комп'ютер, ноутбук, смартфон) для повноцінного ДН. Лише 8,3 % респондентів зазначили, що в закладі освіти, де вони працюють, ще до початку карантину було розгорнуто власне інформаційне середовище, переважно на базі GSuite. Загалом 24,39 % респондентів працюють у ЗЗСО, яке має власне єдине електронне освітнє середовище (далі – ЄЕОС). 86,4 % зазначили, що єдиного інформаційного середовища ЗЗСО не мав, 5,3 % не змогли відповісти на це питання.

Розподіл відповідей на питання «Оцініть, наскільки успішним було навчання у вашому закладі освіти навесні 2020 року» продемонстрував причину використання месенжера як базового сервісу для навчання, адже більшість педагогів самостійно шукали способи організації навчання (табл.1).

Таблиця 1.

Розподіл відповідей респондентів на питання «Оцініть, наскільки успішним було навчання у вашому закладі освіти навесні 2020 року», у %.

| Варіант відповіді                                                                                                                                                  | %            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 0/ - неуспішне                                                                                                                                                     | 10,63        |
| 1/ - ми пробували, але нам нічого не вдалось                                                                                                                       | 0            |
| <b>2/ - дещо вдалось окремим вчителям, але єдиної системи не було</b>                                                                                              | <b>14,63</b> |
| 3/ - дещо вдалось в організації навчання в школі (і вчителям і адміністрації)                                                                                      | 4,88         |
| 4/ - є осередки ефективного навчання, однак є і невдалий досвід                                                                                                    | 8,94         |
| <b>5/ - кожен вчитель використовував для організації навчання знайомі йому інструменти</b>                                                                         | <b>45,53</b> |
| 6/ - Заклад має власне доменне ім'я та розгорнуто електронне середовище.                                                                                           | 9,88         |
| <b>7/ - у закладі освіти налагоджено роботу у єдиному електронному середовищі, вчителі та учні мають власні облікові записи і вміють їх використовувати</b>        | <b>16,26</b> |
| 8/ - у єдиному електронному середовищі закладу є тематичні колекції навчальних матеріалів, що апробовані та активно використовуються учасниками освітнього процесу | 0,81         |
| 9/ - єдине освітнє середовище використовується і для організації навчання і для електронного документообігу і для спілкування усіх учасників освітнього процесу.   | 28,44        |
| 10/ - ми ефективно використовували єдине освітнє середовище для організації навчання, готові ділитися напрацьованим досвідом                                       | 0            |

*[Джерело – створено автором]*

Як бачимо за розподілом відповідей респондентів, організоване навесні 2020 року навчання у ЗЗСО, самі вчителі не вважають успішним та ефективним і відзначають, що були змушені самотужки обирати інструменти та платформи для організації навчання й у своєму виборі керувались рівнем доступності для учнів і вчителя та простоти його використання – 45,5 %, також 14,63 % респондентів зазначили, що єдиного підходу до організації навчання не було, тому позитивний досвід був лише в окремих педагогів.



Більшість опитаних педагогів (68,4 %) зазначили, що їхні цифрові навички та досвід використання ІКТ у освітньому процесі до карантину були недостатніми для організації ефективного дистанційного навчання. Лише 14,9 % респондентів вважають, що перехід від очного до дистанційного навчання був невідчутним, і це педагоги шкіл, де ще до карантину було розгорнуто власне інформаційне освітнє середовище та активно впроваджувались технології змішаного навчання. 39,1 % вчителів не змогли обрати з наведених цифрових інструментів програмне забезпечення та сервіси, які дозволяють організувати ДН. Найбільш тривожним результатом опитування вважаємо факт, що жоден з опитаних не готовий ділитися напрацьованим досвідом.

Під час карантину навесні 2020 року більшість педагогів для організації навчання використовувала різні цифрові ресурси. Учителям запропонували обрати зі списку сервіси та інструменти, які вони використовували, або додати власний варіант. Таким чином визначено 6 найбільш популярних інструменти: Viber (91,7 %), YouTube (відео, яке перебуває у відкритому доступі) – 65,9 %, електронна пошта – 58 %, Zoom – 45,4 %, Classroom – 39,1 %, шкільний сайт – 23,7 %, Skype – 23 %. Дослідження О. Овчарук та І. Іванюк [10], проведене у квітні 2020 року, підтверджує одержані нами результати. Водночас науковці виокремлюють причини невтішних показників, які означили вчителі-респонденти: «основними перешкодами педагоги вважають: недостатність досвіду – 58,6 %; обмежений доступ до Інтернету – 35,3 %; недостатньо інформації – 20,2 %; нечіткі інструкції від адміністрації ЗЗСО – 10 %; недостатня мотивація – 7,8 %» [10, 16].

Варто зазначити, що зафіксовані нами кількісні показники результатів опитування 2020 та 20204 рр. корелювались із результатами опитувань та моніторингових досліджень, що проводились в Україні науководослідними інститутами та Державною службою якості освіти. Як підтвердження наводимо результати дослідження науковців інституту цифровізації НАПН України, які опублікували 2022–2024 рр. зведені результати опитувань вчителів ЗЗСО за 2020–2024 роки (табл. 2).

Таблиця 2.

Порівняння результатів використання педагогічними працівниками цифрових інструментів під час дистанційного та змішаного навчання у 2020–2024 рр.

| Інструмент                                     | % викорис-<br>тання у<br>квітні 2020 | % викорис-<br>тання у січні-<br>лютому 2021 | % викорис-<br>тання у січні-<br>лютому 2022 | % викорис-<br>тання у<br>лютому-<br>березні 2023 | % викорис-<br>тання у<br>лютому-<br>березні 2024 |
|------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <a href="#">Viber</a>                          | 88,2                                 | 83                                          | 78,4                                        | 77,7                                             | 75                                               |
| <a href="#">Zoom</a>                           | 28,5                                 | 58,7                                        | 65,4                                        | 63,8                                             | 65,2                                             |
| Сайт закладу освіти                            | 62,7                                 | 58,7                                        | 23,5                                        | 24,7                                             | <a href="#">n.d.</a>                             |
| <a href="#">Google Workspace for Education</a> | 45,5                                 | 15,1                                        | 20,2                                        | 53,1                                             | 21                                               |
| Мій Клас                                       | 18,5                                 | 20,7                                        | 19,5                                        | 22,1                                             | 24,2                                             |
| Електронний щоденник                           | 10,3                                 | 11,7                                        | 15,4                                        | 34,1                                             | <a href="#">n.d.</a>                             |
| Штучний інтелект                               | <a href="#">n.d.</a>                 | <a href="#">n.d.</a>                        | <a href="#">n.d.</a>                        | <a href="#">n.d.</a>                             | 13,7                                             |
| <a href="#">Telegram</a>                       | 20,9                                 | 13,8                                        | 13,3                                        | 26                                               | 24,9                                             |
| <a href="#">Learningapps.org</a>               | <a href="#">n.d.</a>                 | <a href="#">n.d.</a>                        | <a href="#">n.d.</a>                        | 26,7                                             | 31,1                                             |
| <a href="#">JitsiMeet</a>                      | 0,7                                  | 9,5                                         | 13,1                                        | 4,4                                              | 15,4                                             |
| <a href="#">Padlet</a>                         | 0,6                                  | 18,8                                        | 11                                          | 16,8                                             | 25,4                                             |
| <a href="#">Flipped Classroom</a>              | 0                                    | 11,6                                        | 10,9                                        | <a href="#">n.d.</a>                             | <a href="#">n.d.</a>                             |
| Skype                                          | 37,7                                 | 14                                          | 8,3                                         | 6,9                                              | 5,9                                              |
| <a href="#">Kahoot</a>                         | <a href="#">n.d.</a>                 | <a href="#">n.d.</a>                        | <a href="#">n.d.</a>                        | 11,9                                             | 19                                               |
| <a href="#">Microsoft Teams</a>                | 4,7                                  | 4                                           | 4,7                                         | 4,9                                              | 9,7                                              |
| <a href="#">WhatsApp</a>                       | 13,3                                 | 4                                           | 3,3                                         | 4,8                                              | 5                                                |
| <a href="#">Moodle</a>                         | 3,4                                  | 4                                           | 3,2                                         | 3,8                                              | 4,2                                              |
| <a href="#">ClassDojo</a>                      | 2,4                                  | 4                                           | 1,5                                         | <a href="#">n.d.</a>                             | <a href="#">n.d.</a>                             |
| <a href="#">Tik-Tok</a>                        | 0                                    | 4                                           | 1,4                                         | 2,9                                              | 3,6                                              |
| <a href="#">Edmodo</a>                         | 0,8                                  | 4                                           | 1                                           | <a href="#">n.d.</a>                             | <a href="#">n.d.</a>                             |

[Джерела: 8 с. 29; 10, с. 10-11]

Тривожним, на наш погляд, є те, що месенджер Viber залишається лідером у списку інструментів, які вчителі використовують для дистанційного навчання. Водночас спеціалізовані хмарні середовища Google Workspace for Education, Мій Клас тощо не долають позначки у 25%, а освітні платформи Moodle, ClassDojo не набирають навіть 5%.

Опитування виявило кілька тривожних тенденцій, які є певними маркерами готовності вчителя до віддаленого навчання:

1. Велика розбіжність в оцінці результатів навчання та його якості вчителями ЗЗСО та батьками учнів. Вчителі вважали, що навчальний матеріал повністю вичитано відповідно до Державних програм і певні прогалини у знаннях учнів, які були викликані відсутністю в учнів навичок вчитися дистанційно, легко усунуться як тільки відновиться очне навчання. Переконались вчителів ЗЗСО у короткотривалості та тимчасовості про-

блеми свідчила про неготовність учителів вирішувати проблему в довгостроковій перспективі. Натомість батьки нарікали на необхідність виконання функцій вчителя під час опанування нових навчальних тем, що для них є неприродним і викликало безліч проблем та суперечок у сім'ї, не сприяло якості навчання учнів та загалом формувало негативне ставлення батьків та учнів до ДН та перспектив навчатися вдома.

2. І вчителі, і батьки визнавали неготовність закладів освіти до ДН, яка, на думку респондентів, полягала у відсутності відповідної інфраструктури закладу освіти та ЄЕОС, де таке навчання повинно відбуватись; нестача навичок навчання віддалено як у вчителів, так і в учнів; дефіцит необхідних інструктивних матеріалів для батьків щодо організації підтримки ДН учнів вдома тощо.

Відсутність у переважної більшості ЗЗСО ефективного ЄЕОС і нерозуміння керівників ЗЗСО та відділів освіти територіальних громад прямої залежності наявності та розбудови ЄЕОС і цифрової грамотності й компетентності вчителів, які власне і є показником та гарантом якості освітнього процесу незалежно від форми його організації. Під час опитування 90 % респондентів зазначили, що в школі на момент початку пандемії COVID-19 проблеми організації ДН, вибору інструментів для проведення уроків, передачі домашніх завдань учням, їх перевірка та облік результатів навчання повністю залежав від вчителя. 77,8 % респондентів визнали відсутність ЄЕОС у ЗЗСО навесні 2020 року, 10 % зазначили, що використовували Google Classroom. Натомість решта 12,2% опитаних не змогли відповісти на питання, насамперед через те, що не розуміли, що таке ЄЕОС (рис. 2).

Що стало базою для побудови електронного освітнього середовища закладу освіти, у якому Ви працюєте?

2 034 відповіді

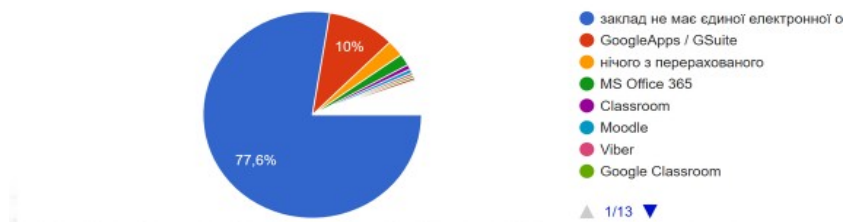


Рис. 2. Розподіл відповідей вчителів ЗЗСО на питання «Що стало базою для побудови електронного освітнього середовища закладу освіти, у якому Ви працюєте?» під час опитування літом 2020 року, %.

[Джерело: результати одержані автором].

3. Визнання педагогами недостатнього рівня своєї цифрової грамотності і потреби у негайній ліквідації прогалин у знаннях, уміннях та навичках планування, організації, проведенні, аналізі дистанційних уроків зокрема і

ДН загалом. 1665 респондентів визнали, що ДН в екстремальних умовах виявило реальний стан ІКТ-грамотності вчителів ЗЗСО і він незадовільний. Ситуація ускладнювалась ще й тим, що вчителі ЗЗСО, незважаючи на негативні результати своєї роботи, були задоволені собою і вважали, що гідно вийшли з ситуації, що склалась, адже 65,3 % вчителів зазначили, що були готові до навчання онлайн технічно і 54,5 % вчителів вважали, що були готові до такого навчання з погляду методичного забезпечення. Отже, можемо відзначити необ'єктивність оцінювання своєї роботи вчителями, що свідчить, насамперед про неготовність педагогів до дистанційного навчання, неволодіння ними інструментарієм забезпечення та корнтролю якості такого навчання.

У 2020–2024 роках на регіональних та державному рівнях здійснювались заходи для підвищення якості дистанційного навчання, професійного розвитку педагогів тощо. Зокрема, затверджено Положення про дистанційне здобуття повної загальної освіти середньої освіти [12], створено та успішно функціонує «Всеукраїнська школа онлайн» [13] – національна платформа, що містить навчальні (методичні та дидактичні) матеріали на допомогу педагогам, які навчають учнів віддалено. У кожному регіоні було розроблено та реалізовано освітні та інфраструктурні проекти для підготовки вчителів та учнів до дистанційного навчання. Наприклад, у Львівській області було затверджено план дій, який ліг в основу розроблення заходів за напрямом «дистанційне навчання у закладах освіти Львівської області» для Стратегії розвитку освіти Львівщини на період 2021–2027 роки [14]. Повномасштабна агресія росії внесла суттєві зміни у освітньому процесі закладів освіти України, значна частина шкіл зруйнована або опинилась на тимчасово окупованих територіях, сотні тисяч учнів опинились далеко від рідних класів і тепер змушені навчатись лише дистанційно. Однак, досвід карантинного навчання та послідовні кроки для підвищення його якості дозволили Україні не зупиняти освітній процес навіть у найскладніший період весни 2022 року. Зараз можна визнати, що в українській освіті, зокрема в організації освітнього процесу в ЗЗСО, відбулись зміни, де очне, змішане та дистанційне навчання успішно функціонують та розвиваються. Суспільно-політичні події наклали свій відбиток на адаптацію освітнього процесу і ми зараз бачимо різноманітні моделі його реалізації. Учасники освітнього процесу також адаптувались до об'єктивних обставин, деякі гострі питань вдалось частково вирішити, однак і зараз ми маємо проблеми якості дистанційного навчання, які необхідно вирішувати.

Про це свідчать результати проведеного у вересні 2024 року опитування серед вчителів ЗЗСО, які берали активну участь у професійних спільнотах соціальних мереж, у тематичних конференціях, круглих столах, дискусіях, навчальних семінарах та курсах підвищення кваліфікації, що проводяться очно та дистанційно. У опитуванні використовувались адаптовані

до реалій 2024 року питання анкети 2020 року. До опитування долучилось 2406 педагогів з різних регіонів України, а також освітяни, які виїхали за кордон після повномасштабного вторгнення, але продовжують навчати українських учнів очно та/або дистанційно, зокрема у закладах освіти, які організовані за кордоном. Загалом, 79,7% опитаних проживають на території України, 21,3% - на момент опитування перебували за кордоном. Показовим для нас є відповідь на питання щодо успішності організації дистанційного навчання у 2023-2024 навчальному році (табл. 3). Респонденти мали можливість обрати кілька варіантів відповідей для більш точної оцінки успішності навчання.

Таблиця 3.

Розподіл відповідей респондентів на питання «Оцініть, наскільки успішним було дистанційне навчання у вашому заклад освіти у 2023–2024 навчальному році», у %.

| Варіант відповіді                                                                                                                                                                         | %           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 0/ - ми навчались очно                                                                                                                                                                    | 22,1        |
| 1/ - через активні бойові дії навчання було несистемним                                                                                                                                   | 0           |
| <b>2/ - змін в організації дистанційного навчання порівняно з карантинним не відбулось, дещо вдалось окремим вчителям</b>                                                                 | <b>2,6</b>  |
| 3/ - незважаючи на активні бойові дії навчання відбувалось систематично, але якість може бути кращою                                                                                      | 8,52        |
| 4/ - відбулась адаптація навчання до реалій, навчались дистанційно та змішано з використанням цифрових інструментів та ресурсів, але єдиної освітньої платформи для навчання заклад немає | 7,91        |
| <b>5/ - кожен вчитель використовував для організації навчання знайомі йому інструменти</b>                                                                                                | <b>65,2</b> |
| 6/ - Заклад має власне доменне ім'я та розгорнуто електронне середовище.                                                                                                                  | 16,4        |
| <b>7/ - у закладі освіти налагоджено роботу у єдиному електронному середовищі на базі Google або Microsoft, вчителі та учні мають власні облікові записи і вміють їх використовувати</b>  | <b>36,6</b> |
| <b>8/ - у єдиному електронному середовищі закладу є тематичні колекції навчальних матеріалів, що апробовані та активно використовуються учасниками освітнього процесу</b>                 | <b>42,6</b> |
| 9/ - єдине освітнє середовище використовується і для організації навчання і для електронного документообігу і для спілкування усіх учасників освітнього процесу.                          | 16,74       |
| 10/ - ми ефективно використовували єдине освітнє середовище для організації навчання, готові ділитися напрацьованим досвідом                                                              | 3,8         |

*[Джерело – створено автором]*

Питання «Оцініть, на скільки успішним було дистанційне навчання у вашому заклад освіти у 2023–2024 навчальному році» певним чином корелюється з питанням анкети 2020 року «Оцініть, на скільки успішним було навчання у вашому заклад освіти навесні 2020 року». Частина варіантів відповідей на дані питання ідентичні, це дає нам можливість порівняти результати (табл. 4).

Таблиця 4.

Порівняльна таблиця результатів вибору відповідей респондентів  
2020 та 2024 рр. (Джерело – створено автором)

| Варіант відповіді, 2020 р                                                                                                                                          | %     | Варіант відповіді, 2024 р                                                                                                                                                         | %     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 2/ - дещо вдалось окремим вчителям, але єдиної системи не було                                                                                                     | 14,63 | 2/ - змін в організації дистанційного навчання порівняно з карантинним не відбулось, дещо вдалось окремим вчителям                                                                | 2,6   |
| 5/ - кожен вчитель використовував для організації навчання знайомі йому інструменти                                                                                | 45,53 | 5/ - кожен вчитель використовував для організації навчання знайомі йому інструменти                                                                                               | 65,2  |
| 6/ - Заклад має власне доменне ім'я та розгорнуто електронне середовище.                                                                                           | 9,88  | 6/ - Заклад має власне доменне ім'я та розгорнуто електронне середовище.                                                                                                          | 16,4  |
| 7/ - у закладі освіти налагоджено роботу у єдиному електронному середовищі, вчителі та учні мають власні облікові записи і вміють їх використовувати               | 16,26 | 7/ - у закладі освіти налагоджено роботу у єдиному електронному середовищі на базі Google або Microsoft, вчителі та учні мають власні облікові записи і вміють їх використовувати | 36,6  |
| 8/ - у єдиному електронному середовищі закладу є тематичні колекції навчальних матеріалів, що апробовані та активно використовуються учасниками освітнього процесу | 0,81  | 8/ - у єдиному електронному середовищі закладу є тематичні колекції навчальних матеріалів, що апробовані та активно використовуються учасниками освітнього процесу                | 42,6  |
| 9/ - єдине освітнє середовище використовується і для організації навчання і для електронного документообігу і для спілкування усіх учасників освітнього процесу.   | 28,44 | 9/ - єдине освітнє середовище використовується і для організації навчання і для електронного документообігу і для спілкування усіх учасників освітнього процесу.                  | 16,74 |
| 10/ - ми ефективно використовували єдине освітнє середовище для організації навчання, готові ділитися напрацьованим досвідом                                       | 0     | 10/ - ми ефективно використовували єдине освітнє середовище для організації навчання, готові ділитися напрацьованим досвідом                                                      | 3,8   |

Одержані результати засвідчили суттєві зміни у формуванні у закладах освіти єдиних електронних освітніх середовищ. Зокрема, спостерігаємо збільшення ЗЗСО, які мають ЄЕОС і активно його використовують (16,26% у 2020 р. і 36,6% у 2024 р.), з'явилися вчителі, які готові ділитись позитивним досвідом (3,8% у 2024 р.). Найбільших позитивних змін зазнали показники наявності та використання дидактичних та методичних колекцій для дистанційного навчання (0,81% у 2020 р. і 42,6% у 2024 р.). Спостерігаємо також збільшення вчителів, які використовували для організації навчання знайомі йому інструменти (45,52% у 2020 р. і 65,2% у 2024 р.), водночас змінилась аргументація цього вибору: у 2020 р. педагоги використовували знайомі їм інструменти для порятунку ситуації через відсутність будь-яких інструктивних матеріалів, навичок віддаленого навчання вони адаптовували до ситуації знайомі цифрові інструменти та сервіси, натомість у 2024 році педагоги зазначили, що використовували знайомі їм інструменти з урахуванням особливостей організації навчання, наприклад, технічних можливостей учнів, або зважаючи на особливості навчальної теми намагаючись використати найбільш ефективний інструмент або ресурс.

Для об'єктивного оцінювання готовності ЗЗСО Львівської області до цифрової трансформації, виявлення проблем та позитивних практик проведення цифровізації ЗЗСО, розгортання та використання ЄЕОС у 2021 році 30 ЗЗСО та 3 ЗПТО Львівської області взяли участь у всеукраїнському пілотуванні інструменту SELFIE, який створений у ЄС, схвалений Європейською комісією з питань освіти та активно використовується у 30 країн Європи для систематичного діагностування процесу цифрових трансформацій у ЗО та динаміки змін у цьому напрямку його розвитку [15]. Координацію пілотного та наступних етапів використання SELFIE у Львівській області відбувається на базі Центру інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка». Успішне пілотування та подальше використання інструменту в ЗЗСО Львівської області, підтримка зі сторони Департаменту освіти і науки Львівської області, Львівської облдержадміністрації та комісії з питань освіти Львівської обласної ради сприяли ініціюванню та підготовці проекту масштабного впровадження SELFIE у всіх ЗЗСО та ЗПТО Львівської області. Проект розглянули та схвалили розробники інструменту SELFIE. У січні 2023 року він стартував.

**Висновки.** Дистанційне навчання – технологічно та організаційно складна форма та технологія організації освітнього процесу, що потребує тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу на горизонтальному (у ЗЗСО) та вертикальному (ЗЗСО, територіальна громада, район, область, держава) рівнях управління освітою. Готовність вчителя до дистанційного навчання залежить від багатьох факторів, зокрема, наявності у ЗЗСО єдиного електронного освітнього середовища, продуманої політики щодо розвитку цифрових навичок та грамотності усіх учасників освітнього про-

цесу, що повинно відповідати запитам замовників освітніх послуг (батьків учнів) та засновників ЗЗСО (місцеві органи влади), які також корелюються із регіональною та державною освітньою політикою з питань цифровізації та розвитку цифрових компетентностей громадян.

Для успішного впровадження та використання ДН у ЗЗСО необхідно сформувати та безперервно розвивати готовність вчителів до такої діяльності. Досвід дистанційного карантинного навчання та навчання в умовах повномасштабного вторгнення суттєво відрізняється через комплекс об'єктивних обставин. Безперечно, досвід дистанційного навчання 2020–2021 років став фундаментом для адаптації освітніх процесів в умовах війни і суттєво спростив дії керівників закладів освіти та керівників освітньої системи країни до екстремальних умов, не дозволив втратити учнів та час. Однак, незважаючи на це, варто зазначити, що нам необхідно зосередити увагу не лише на організаційних моментах, а й на якості дистанційного навчання. За 4 роки прийшло усвідомлення методологічної відмінності дистанційного навчання від очного. Дистанційне навчання, як об'єктивна реальність для освіти України зараз і в найближчі роки, повинна стати предметом глибинних досліджень науковців, результатом яких стане узагальнення, систематизація набутого досвіду та напрацювання методик та технологій підготовки освітян та здобувачів освіти до віддаленого навчання, визначення ефективних форм контролю його якості тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. *Верховна Рада України*. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
2. Спірін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. №1 (33). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/788/594>
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. К.: Атіка, 2008. 684 с.
4. Roblyer M.D., Edwards J. Integrating Educational Technology Into Teaching (2nd ed.) / Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2000. 242 p.
5. Кух А. М. Теоретичко-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізики в умовах освітньо-інформаційного середовища: дис.... док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.02 – теорія і методика навчання (фізика) / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. К., 2018. 455 с.
6. Кравець С. Суть і компоненти готовності педагогів до впровадження



дистанційного навчання кваліфікованих робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2016. № 12. С. 78–89. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709017/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>

7. Носкова М. В. Теорія і практика використання дистанційного навчання у професійному розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти.: дис.... док. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Національний університет «Львівська політехніка». Львів, 2024. 623 с. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2024/dissertation/27354/disnoskova-03052024.pdf>

8. Моніторинг готовності та потреб вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ: 2024. Аналітичний звіт/ О.Овчарук, О.Гриценчук, О.Кравчина; за заг.ред. О.Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України. 2024. 100 с.

9. Биков В. Ю., Овчарук О. В., Іванюк І. В., Пінчук О. П., Гальперіна В. О. Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти: результати опитування 2022. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022, Том 90, №4. С. 1-18. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5036>

10. Овчарук О. В., Іванюк І. В. Результати он-лайн опитування «Потреби вчителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину»: аналітичні матеріали. К.: ІТЗН НАПН України, 2020. С. 1-4. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/50/79>

11. Центр інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка»: сторінка сайту URL: <https://lpnu.ua/ciot>

12. Деякі питання дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України № 1115 від 08.09.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>

13. Всеукраїнська школа онлайн: освітній портал. URL: <https://lms.e-school.net.ua/>

14. Стратегія розвитку освіти Львівщини на період до 2027 року. URL: [https://osvita.loda.gov.ua/files/blog/260/Proekt\\_OsvIta\\_LvIvschini\\_2027.pdf](https://osvita.loda.gov.ua/files/blog/260/Proekt_OsvIta_LvIvschini_2027.pdf)

15. SELFIE. A tool to support learning in the digital age. URL: <https://education.ec.europa.eu/uk/selfie>

## DROGI KSZTAŁTOWANIA SIĘ I ROZWOJU POTENCJAŁU OSOBOWOŚCI WSPÓŁCZESNYCH NAUCZYCIELI

*This article explores the formation and development of the meaningful potential of contemporary teachers. It emphasizes the philosophical, existential, and axiological dimensions of life's purpose, highlighting how teachers' self-awareness, values, and professional mission influence their pedagogical practice. Various models are proposed to cultivate reflective, autonomous, and value-oriented teachers capable of guiding students while realizing their own personal and professional sense of purpose.*

### **O sensie w ogóle i sensach życia (osnowa filozoficzno – aksjologiczna).**

Filozoficzny problem *sensu* (*sensu życia*), albo też pytanie w czym zawiera się *sens* w ogóle oraz *sens życia* towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów ludzkości. Pojęcia te (nazywane często imperatywem, zasadą) wiążą się z oddziaływaniami człowieka na otaczającą rzeczywistość i ze stanowieniem celów wychodzących poza ramy jednostkowej egzystencji.

Pytanie o *sens życia* na wszystkich etapach rozwoju filozofii znajdowało się w centrum uwagi i było splecione z takimi „parami” kategorii (wartości) jak *życie* i *śmierć*, *dobro* i *zło*, *sumienie* i *wiara*, *wolność woli* i *przeznaczenie* (*los*). Podobnie działo się w pedagogice, która zaczęła wyraźnie wyłaniać się z filozofii i uniezależniać się od niej, w postaci konglomeratu nauk pedagogicznych, w drugiej połowie XIX wieku. W nowych jakościowo uwarunkowaniach cywilizacyjnych przełomu wieków i tysiącleci odradza się i nasila imperatyw *przywracania edukacji i naukom o niej systemu wartości i celów oraz nadawania im właściwego sensu* (podkr. W.P.), bowiem to one właśnie są *ogólnymi, podstawowymi znakami orientacyjnymi przy wyborach i możliwościach aktywności w różnych ogniwach edukacji narodowej. Odgrywają rolę ważnych regulatorów ludzkich zachowań. Stanowią spójny pryzmat patrzenia na świat* [1].

Kazimierz Denek, autor zacytowanej tezy, odwołując się do myśli polskich pedagogów nurtu aksjologicznego, podkreśla, że istotą rzeczywistości, zwłaszcza zaś ludzkiej, dla której immanentny jest świat wartości, *ogniskujący się wokół triady: prawdy, dobra i piękna*, jest *sens* (podkr. W.P.). *Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony natury ludzkiej. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno, odpowiednio, wolę i uczucia (...). Poza wspomnianą triadą do ogólnoludzkich wartości zalicza się m.in. takie jak: demokracja, humanizm, solidarność, godność i prawa człowieka, dobra wspólne, praca, wolność, sprawiedliwość, sumienność, rzetelność, pokój* [2].

Roman Schulz snując refleksje o pedagogice współczesnej stwierdził, iż *mamy dziś do czynienia z kryzysem pedagogiki jako nauki rozumiejącej; jako dyscypliny zobowiązanej do objaśniania ludziom świata, w którym żyją i działają. Nadmiar informacji i niedostatek sensu* (podkr. W.P.) *charakterystyczny jest dla sytuacji współczesnego pedagoga zajmującego się sprawami wychowania* [15].

Przed podjęciem dyskusji o *sensach życia* trzeba dobrze zrozumieć istotę pojęcia *sens*, pytać o *sens*, inaczej – o bezwarunkowe, myślowe znaczenie czegoś, co nie zależy od subiektywnego widzimisie, od dowolności jakiegokolwiek indywidualnej myśli. Pytanie o *sens* zawsze było próbą odnoszenia samoświadomości do tego co obiektywne i uniwersalnie znaczące, bezwarunkowe, wspólne i indywidualne.

W filozofii helleńskiej ten problem rozpatrywany był bardzo szeroko i dyferencjalnie. Sokrates *sensu* życia dopatrywał się w szczęściu, osiągnięciu którego łączyło się z życiem cnotliwym, wrażliwością wobec prawa ustanawianego przez państwo, z hołdowaniem normom moralnym; dla Platona była to troska o duszę; Arystoteles preferował postawę obywatela odpowiedzialnego za losy swojego państwa; Epikur i Cyrenaicy dążyli do pokoju i szczęśliwości; Diogenes przedkładał ponad wszystko wolność wewnętrzną i pogardę dla bogactwa; Stoicy hołdowali życiu zgodnemu z naturą ludzką i pokorze wobec losu;

Do wieku XVII europejska myśl filozoficzna opierała się na bazie teologicznej zbudowanej przez Augustyna, dla którego celem dążeń ludzkich była błogość i szczęśliwość wynikająca z poznania Boga, z nadziei na życie „w Chrystusie” i Królestwie Bożym.

Przełom wieku XVII i XVIII charakteryzuje się osłabieniem wpływów Kościoła i etyki chrześcijańskiej. Podobnie jak w filozofii antycznej pojawia się pluralizm zapatrywań na *sens* życia. Kant widział go w przestrzeganiu praw moralnych; Feuerbach w dążeniu do szczęścia na ośniewie wzajemnej miłości ludzi do siebie; Marks i Engels w walce o ideały komunistyczne; Nietzsche w „woli i władzy”, angielski filozof XIX wieku Mill – w osiągnięciu sukcesu, uzyskaniu korzyści i wygody.

Poszukiwanie *sensu* życia zaczyna się intensyfikować w okresie pokantowskim. Urzeczywistniają to przedstawiciele tak zwanej szkoły badeńskiej – Windelband i Rickert. Odchodząc od poglądów Kanta powołują oni nowy dział filozofii – aksjologię, jako naukę o wartościach uniwersalnych mających ponadczasowe i nieprzemijające znaczenie.

Na osobną uwagę zasługuje rola filozofii egzystencjalnej w konstytuowaniu *sensów* życia, zapoczątkowanej w XX wieku przez Kierkegaarda. Sartre, Camus, Heidegger, Jaspers rozpatrują życie jako „bycie” ku śmierci. Przed jej obliczem człowiek zdolny jest zrozumieć *sens* (*sens* życia), a uwalniając się od fałszywych celów i zbędnego balastu materialnego zaczyna inaczej patrzeć na siebie oraz otaczający świat. Drugim ważnym postulatem egzystencjalizmu było

negowanie sensu uniwersalnego, bowiem w jego założeniu sens życia może być tylko i jedynie unikalny, tak jak unikalna jest ludzka indywidualność.

Nieokreśloność pytania o *sens życia* jest konsekwencją złożoności pojęcia *sens* i implikuje różnorodne podejścia do jego interpretacji:

- *jakie były prapoczątki życia?*
- *co stanowi naturę życia (i Wszechświata, w którym żyjemy)?*
- *dlaczego życie jest ważne?*
- *w czym zawierają się wartości życiowe?*
- *co staje się celem życia (życia czyjegoś); po co ja mam żyć?* (zbyt częste

stawianie takich pytań może skutkować rodzeniem się postaw nihilistycznych i prowadzić do homunkulizmu, nie zaś do humanizmu).

Czy życie w ogóle ma sens, a jeżeli tak to w czym on się zawiera? A może ono jest tylko bezmyślnym, nikczemnym procesem naturalnego narodzenia, rozkwitu, dojrzewania, wędnięcia i śmierci człowieka, podobnie jak każdej innej istoty organicznej? A marzenia o dobru i prawdzie, o znaczeniu duchowym człowieka i rozumnym (rozsądnym) jego (naszym) życiu, które od wieku pacholęcego niepokoją duszę wszystkich zmuszając do konstatacji: że narodziliśmy się nie na darmo, z powołaniem stworzenia czegoś „wielkiego”, znaczącego i tym samym urzeczywistnienia samych siebie, wzbudzenia drzemiących w nas, ukrytych, ale domagających się uzewnętrznienia, sił duchowych, obrazujących nasze niepowtarzalne Ja? Czy marzenia te są obiektywnie uzasadnione i mają jakieś rozumne podstawy? Z kolei – pragnienie dokonania niezwykłego (wielkiego) czynu *pro publico bono*, czy złożenia ofiary życia w imię „świętej sprawy” – czy to jest chociaż trochę ważniejsze i bardziej rozsądne od tej tajemniczej, lecz bezmyślnej siły, która „goni ćmę w stronę ognia”?

Potocznie sądzi się, iż są to *pytania „przekłete”*, a tak naprawdę – jedno niepowtarzalne, swoiste i najważniejsze pytanie: *o sens (o sens życia)* niepokoi i „męczy”, w głębi duszy, każdego człowieka. Wielu ludzi stara się, choćby „na jedną chwilę” zapomnieć o tej „męce”, pogrążyć się „bez reszty” w bemiarze trosk codziennego życia, „zatracić się” w problemach materialnych doczesnego świata, „rozpłynąć się w uciechach” cielesnych itp. Powszechne są postawy odżegnywania się i „ucieczki” od tak palącej kwestii ludzkiej i uprawiania „strusiej polityki”. Pryncypialna odmowa dla jakichkolwiek prób podjęcia „nierozwiązywalnych (jako-by) problemów metafizycznych” jest niebezpiecznym oszukiwaniem samych siebie i innych, że podobne dylematy życiowe są poza nami, a to oznaczałoby, iż ludzie tak myślący nie zastanawiają się (czy także nauczyciele?) nad celami swojego i (w ogóle) ludzkiego życia, nie stawiają ich i nie realizują.

Literatura traktująca o *sensie* i *sensach życia* jest na tyle bogata, że trudno byłoby w jednym szkicu, ograniczonym objętościowo prawami edytorskimi, wyłożyć pełną bazę teoretyczną badań nad tym fenomenem. Nie można jednak pominąć, w tym względzie, stanowiska psychiatry wiedeńskiego Viktora Frank-

la, który stworzył, po Zygmuncie Freudzie i Alfredzie Adlerze, trzecią szkołę psychoterapii, z naczelną tezą, iż człowiek jest zdolny do czegoś więcej niż sama walka o byt i przetrwanie fizyczne – on nastawia się w życiu na sens i dąży ku wartościom. Sensu, którego szukamy nie da się sfabrykować, wynaleźć, darować – można go jedynie odszukać, bo on istnieje poza nami, właśnie w wartościach, które podtrzymują ludzi na duchu, którym ludzie chcą służyć, tak jak w przypadku współwzięniów V.Frankla z obozu Ravensbrück, którzy nigdy nie myśleli o sobie i nigdy i nigdzie idea miłości bliźniego nie była tak szeroko realizowana jak w tej „fabryce upodlenia i śmierci”. Godna szczególnej uwagi, w dyskursie V.Frankla o *sensie*, jest kategoria *Supersens*, w którym miałyby być zakorzenione wszystkie sensory, wszystkie ludzkie wartości, obiektywny ład moralny i sumienie [16].

Wracając do idei zawartej w tytule artykułu (*o sensowym potencjale osobowości współczesnych nauczycieli*) warto rozważyć szczególnie skomplikowaną kwestię: czy poszukiwanie przez nich sensu życia (także zawodowego) jest możliwe z pozycji: *Ja jako cel samego siebie*?

Odpowiedź musi być negatywna, z następującym uzasadnieniem:

Zawód nauczyciela, uważany przez Combsa za najbardziej humanistyczny z zawodów, pojmowany w kategoriach misji i powołania, w swojej pojemnej konstrukcji zawiera tezę, że dobry nauczyciel jest, po pierwsze i przede wszystkim, człowiekiem, który powinien „używać” swojej *osobowości jako podstawy* niepowtarzalnych, *podmiotowych stylów działania pedagogicznego* [9]. A zatem taki „odcień” sensu (*sensu życia i funkcjonowania zawodowego*) nakazuje nauczycielowi przyjmowanie postawy nie z pozycji *od siebie – przedmiotu do siebie – podmiotu*, lecz w zupełnie innej konfiguracji: *od siebie – podmiotu do Drugiego* (Innego człowieka – czytaj *ucznia*), z uwzględnieniem całego jego pryncypialnego niezobiektywizowania. Jeśli Ja jest znaczące, to nie jako przedmiot pośród innych przedmiotów, lecz jako podmiot w relacji z Drugim, przy czym Ja nie czerpie sensu od bezosobowych (nie będących indywidualnościami) „drugich” i nie dla nich, a z nastawieniem na Drugiego indywidualnego, na Ty. Opozycję podtrzymującą pytanie o sens życia tworzą kategorie „Ja” i „Ty”, przy czym „czyste Ja” jest odpowiednikiem niebytu, a układ „Ja – Ty” oznacza Byt.

**Nauczyciel wobec logiki sensu.** Świadoma i celowa działalność nauczyciela w zakresie projektowania i prowadzenia pro-cesów pedagogicznych musi się koncentrować na kilku punktach granicznych, takich jak:

- logika uświadamiania i ucieleśniania zawodowo-osobistych sensów;
- logika usytuowania w określonym paradygmacie pedagogicznym;
- logika systemowego rozwoju podmiotów działalności pedagogicznej.

Logika sensu decyduje o kierunku i charakterze strategii pedagogicznych, o wyborze przez nauczyciela sensowych alikwotów w tworzeniu treści procesów pedagogicznych oraz zawodowej i całozyciowej działalności. Obecność lub brak logiki sensu można stwierdzić przywołując krąg kategorii, pojęć,

określeń przy pomocy których opisywane są koncepcje kształcenia i procesy pedagogiczne oraz określając charakter języka formułowania ich celów. One niekiedy bywają sprzeczne, o czym świadczą następujące przykłady:

A. W założeniach pąjdocentryzmu logika działalności pedagogicznej skoncentrowana jest na dziecku – człowieku, na jego potrzebach, możliwościach, zainteresowaniach, dlatego alogiczna staje się jego dyskryminacja, dokonywanie selekcji w procesie wychowania, kształcenia, nauczania, a, z drugiej strony – brak jest w tej koncepcji należytej troski o rozwój nauczyciela jako osoby.

B. Z kolei „pedagogika troski” zawiera w sobie inny ładunek sensu, a mianowicie – nastawienie na Drugiego, gotowość do niesienia mu pomocy. Postawienie na sukces, jako dominantę znaczeniową, każe organizować działalność pedagogiczną w stylu logiki osiągnięć i społecznej pomyślności jednostki, a to skutkuje kontrowersyjnymi „chwytami” wolnej konkurencji (współzawodnictwo, swoisty „wyścig szczurów itp.)

C. Z idei budowania „szkoły radości” muszą logicznie wynikać zabiegi skierowane na tworzenie komfortowej przestrzeni socjalno-bytowej uczniów i nauczycieli, lecz przestrzeń ta nie zawsze gwarantuje „klimat wolnościowy” ich rozwoju.

D. Humanistyczny sens „szkoły dialogu” nie może korelować dodatnio z formami działań pedagogicznych preferujących układ podmiotowo – przedmiotowy nie mieszczący się w polu dialogu „z arbitrem” i „bez arbitra” [13].

Logika sensu musi być przestrzegana przez nauczycieli, jako wiodące podmioty działalności pedagogicznej, w toku procedury dokonywania przez nich wyborów aksjologicznych, a to jest nadzwyczaj skomplikowane, o czym świadczą niektóre czyny osobisto-zawodowe wybitnych myślicieli, wydające się niespójne, wręcz alogiczne, z punktu widzenia „zdrowego rozsądku”, być może dlatego, że nie jesteśmy w stanie dostatecznie głęboko wnikać w sensy życiowe tych ludzi i zrozumieć je.

Kielich trucizny wypity przez Sokratesa stał się logicznym ukoronowaniem, ostatnią repliką jego całozyciowego dialogu z uczniami, a jednocześnie wstrząsająco „oryginalnym” sposobem „rozliczenia się” ze spuścizną filozoficzno-pedagogiczną Platona.

Dla wielu współczesnych absurdalnymi mogą wydawać się próby J.H.Pestalozziego, niezmiennie kończące się krachem, stworzenia systemu nauczania, który uszczęśliwiałby biednych. Ale właśnie to było sensem życia szwajcarskiego pedagoga i w końcowym efekcie rozślawiło jego imię na całym świecie.

Dobrowolne „skazanie się” Janusza Korczaka na śmierć trzeba odczytać jako tragiczne ucieleśnienie sensu życia i misji pedagogicznej wychowawcy – filozofa, człowieka odpowiedzialnego za los dziecka – człowieka.

Jeśli w logice rozumienia natury dziecka przez J.J.Rousseau oczywiste było izolowanie go, aż do dwunastego roku życia, od tekstów (książek), to w logice

najbardziej zagorzałych zwolenników jak najwcześniejszego stymulowania rozwoju dziecka pojawiała się teza odwrotna, że trzeba go uczyć czytać i pisać niemalże od niemowlęstwa.

Przykłady można mnożyć. Dziś sens starań i wysiłków pedagogicznych materializuje się w celach, zadaniach, założeniach treści kształcenia, charakterze interakcji międzyosobniczych, wyborze „osłony” metodycznej, w kryteriach oceny rezultatów. W wariacie idealnym elementy te powinny znajdować się w jednym szeregu. Naruszenie logiki, w dowolnym ogniwie łańcucha, wypaczałoby pierwotnie zakładany sens. Może dlatego tak bardzo komplikuje się przechodzenie szkół od technokratycznego do personalizowanego (humanistycznego) stylu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wartości humanistyczne w praktyce szkolnej najczęściej materializują się na poziomie celów i treści, a zupełnie zanikają na płaszczyźnie interakcji „dorośli (nauczyciele) – dzieci (uczniowie)” [11].

Wcielanie, konsekwentne „wrastanie” sensu w strukturalnie powiązane komponenty procesu pedagogicznego powoduje, że powstaje specyficzny ciąg zdarzeń. Dla przykładu: wiadomo jak ważne jest odkrywanie autentycznego sensu określonej koncepcji pedagogicznej (sytuacji, działalności) i zawładnięcie logiką jej realizacji, by osiągnąć dobrostan (wartość pedagogiczną) określane mianem podmiotowości. Nieuświadamianie sensu pracy indywidualnej może prowadzić do nadmiernej żywiołowości działań pedagogicznych, lub do nieuzasadnionego ich algorytmizowania. W takiej sytuacji łatwo o uprzedmiotowienie nauczyciela i manipulowanie nim z zewnątrz (jak środkiem materialnym).

Logika realizacji indywidualnego sensu działalności pedagogicznej może korelować lub wchodzić w sprzeczność z logiką kontekstów, w których funkcjonuje nauczyciel. Chyba nikogo nie trzeba zbytnio przekonywać, jak ważna jest harmonia sfery przyrodniczej, społecznej, kulturowej i psychofizycznej (jednostkowej i ogólnoludzkiej), z których wypływają dla nauczyciela cele, normatywy reglamentujące jego działalność i naturę mechanizmów leżących u podstaw różnych podejść metodologicznych, w ramach określonego paradygmatu (paradygmatu tradycji, naukowo – technokratycznego, czy humanistycznego) [12].

Zawodowo-osobisty sens działalności nauczyciela w połączeniu z kontekstem paradygmatycznym powinien „promieniować” na typ systemu pedagogicznego, na naturę jego składowych, charakter funkcjonujących w nim podmiotów i wybór czynnika systemotwórczego. Proces pedagogiczny, stosownie do opcji paradygmatycznej uznawanej przez nauczyciela, będzie jednokierunkowy i uprzedmiotowiony w przypadku fetyszizowania *technokratycznego interesu konstytuującego poznanie* [5] dwupodmiotowy – w stylu dialogowym, humanistycznym i „trójdzielny” – w wariacie eksponującym wpływ „wyższych sił nadprzyrodzonych”, z określonego metapoziomu.

W chrześcijańskim odczytaniu najistotniejszą cechą procesu pedagogicznego jest Bogo-człowieczeństwo. Współdziałanie jego uczestników może wspomagać synchronizację woli boskiej i ludzkiej lub ją naruszać [8].

W przypadku przyjęcia synergetycznej zasady konstrukcji procesu dydaktyczno – wychowawczego można mówić o jego pierwotnej *komponentnej bezstrukturalności*, a co za tym idzie – o bezhierarchiczności i odchodzeniu od *metodycznej teleologiczności* [14].

W ramach tak zwanej „pedagogiki sytuacyjnej” obserwuje się styl improwizacyjny, kiedy to nauczyciel śledzi logikę wewnętrzną rozwoju sytuacji modyfikując cele, treści i metodyczną stronę działalności, w zależności od konkretnej sytuacji i zachowań podmiotów procesów pedagogicznych. Takie stanowisko umownie można nazwać „metaludzkim”, gdyż chodzi o konstruowanie takiego kontekstu pedagogicznego, który byłby w stanie „wyprowadzić” człowieka poza granice jego osobistego bycia, do przestrzeni transcendentnej (duchowej) [11].

Dysonanse zakradające się do praw i zasad rozwoju konkretnego typu systemu pedagogicznego prowadzą do naruszenia logiki procesów pedagogicznych wymuszając na nauczyciela konieczność permanentnego czuwania nad ich prawidłową konstrukcją (poszukiwania, tworzenia i strukturyzowania zastanych sensów i znaczeń), dokonywania dekonstrukcji (podważania dotychczasowych i odsłaniania ukrytych sensów i znaczeń) i rekonstrukcji (rekonstruowania i utrwalania nowych sensów i znaczeń, które uprzednio zostały zdekonstruowane) [6].

### **Możliwości wzbudzania sensowego potencjału osobowości kandydatów na nauczycieli.**

Rozwój nowoczesnych społeczności współczesnego świata charakteryzuje się intensyfikacją działań innowacyjnych we wszystkich sferach ich życia, a w zakresie szeroko pojętych procesów kultury przybierają one status generalnego indykatora. Zgodnie z takim założeniem zmienia się pogląd na miejsce i rolę człowieka w społeczeństwie innowacyjnym. Z pozycji nowego paradygmatu socjokulturowego jednostka jawi się aktywnym podmiotem zdolnym do stymulowania rozwoju społecznego, tworzenia nowych przestrzeni życiowych, duchowego świata nauki, religii, norm moralnych.

Priorytetową rolę w dzianiu się postępu światowego zaczyna odgrywać edukacja rozumiana najszerszej, jako *kategoria obejmująca procesy szczegółowe rozwoju, wychowania i wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz aby stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego Ja poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełniania „zadań dalekich”* [10].

Powyższa wykładnia w pierwszej kolejności odnosi się do osobowości nauczyciela. Jego działalność pedagogiczna wymaga nieustannej, twórczej go-



towości, podejmowania nietrywialnych, a jednocześnie optymalnych decyzji w niestandardowych sytuacjach pedagogicznych, ciągłej samorealizacji i samorozwoju. Swoistym „jądrem” osobowości nauczyciela sta-je się potencjał sensory, jako bardzo złożony, nieliniowy, otwarty i samoorganizujący się system zawierający w swojej pojemnej konstrukcji humanistyczną orientację „os-  
wajania” świata, zdolność do twórczej samorealizacji oraz duchowego samorozwoju w przestrzeni życia społecznego (zawodowego) i osobistego.

Szczególny, wariantowy i twórczy charakter zawodowo – sensory potencjału osobowości przyszłego nauczyciela wymaga przyjęcia określonej bazy teoretycznej oraz dydaktycznych i technologicznych procedur jego formowania i rozwoju w uczelniach pedagogicznych (uniwersytetach) w postaci strukturalizowanych, w układzie temporalnym i przestrzennym, modeli.

**Model komunikacyjny** ukierunkowany na kształtowanie i rozwój zawodowo – sensory orientacji (osobistych wartości, światopoglądu, poczucia sensu życia), a także sensotwórczych kompetencji kandydatów na nauczycieli rodzących się w ramach ich współpracy z wykładowcami, opartej na wzajemnym zrozumieniu, może być realizowany w dwóch formach: otwartego (jeszcze niedokonanego dialogu (quasi dialogu) i aktywnego dialogu ciągłego.

Dla formy pierwszej charakterystyczne jest tworzenie przez wykładowców, w toku realizacji programów, sytuacji wzbudzających wewnętrzną przestrzeń dialogową każdego studenta, na przykład w kwestii dwóch podejść do ucznia, jako najważniejszego podmiotu procesów edukacyjnych: tradycyjnego (kształtującego), zgodnie z którym uczeń traktowany jest jako „materiał” do pedagogicznej „obróbki” i/lub personalizowanego, w którym priorytetem staje się rozwój potencjalnych możliwości ucznia (jego motywacji, potrzeb, zainteresowań, aspiracji, zdolności).

Forma druga może być z powodzeniem egzemplifikowana w toku różnego rodzaju zajęć praktycznych, nieaudytoryjnych i kontaktów nieformalnych obu podmiotów procesu studiowania. W takich przypadkach tworzy się naturalna potrzeba i chęć wspólnego doboru problemów do dyskusji i ich twórczego rozwiązywania w oparciu o ważne, często kontrowersyjne, argumenty, zwłaszcza zaś w obszarze konstytuowania się sensory życia, bycia nauczycielem – pedagogiem, uświadamiania humanistycznego charakteru jego misji oraz relacji między dwoma światami: pedagogiki i pedagogii, w których musi on kompetentnie funkcjonować.

**Model eksploratywno – badawczy** kształtowania i rozwoju sensory potencjału osobowości przyszłych nauczycieli, eksponujący postulat „uobecniania nauki” w działaniu pedagogicznym oraz ukierunkowujący ich na myślenie aksjologiczne – sensory. *Chcąc „uobecnić naukę” w działaniu praktycznym nauczyciela, jak pisze Henryka Kwiatkowska, (tj. kształtować funkcjonalną użyteczność jego wiedzy) należy w procesie kształcenia nadać szczególne znaczenie: 1) wiedzy jako orientacyjnej podstawie działania; 2) jej aspektom metodologicznym jako podstawie tworzenia systemu wiedzy z napływających*

informacji, często pozornie luźnych i rozproszonych; 3) umiejętnościom praktycznym, w tym badawczym, stanowiącym rękomię wprawy w operowaniu informacją [9].

W ramach tego modelu wskazane jest wdrażanie kandydatów do różnego rodzaju badań: historyczno-porównawczych, empiryczno-eksperymentalnych i studyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem humanistycznych aspektów misji nauczyciela w tworzeniu warunków do rozwoju człowieka (dziecka).

**Model refleksyjny** zawiera w sobie szansę na prowadzenie kandydata na nauczyciela w kierunku jego „stawania się” niepowtarzalną osobowością i przewodnikiem człowieka po świecie wartości. Najbardziej obiecującą formą realizacji tego modelu wydaje się wdrażanie studentów do uprawiania *edukacyjnego, procesualnego dialogu bez arbitra* z oparciem na metodzie hermeneutyki filozoficznej, zakładającej ważność zarówno procesu interpretacji, jak i bytu interpretowanego. Już samo podnoszenie tej idei, wykrywanie sensów w jej stronie teoretycznej jak i praktycznej jest dziś daleko ważniejsze od tradycyjnego i sztampowego „łączenia teorii z praktyką” [13].

Przyszły nauczyciel jako refleksyjny praktyk będzie musiał *nolens volens* wciąż odpowiadać na szereg trwożnych pytań o sens życia (życia zawodowego) własnego i innych ludzi (wychowanków): Kim jestem? Jakie mam możliwości jako człowiek i pedagog? Jak (i dlaczego tak) odnoszą się do mnie inni ludzie: „bliscy” i „dalsi”, przedstawiciele profesjonalnej grupy odniesienia, uczniowie i ich rodzice? W czym zawiera się moja wartość jako człowieka i przyszłego pedagoga w świecie podobnych mi i odmiennych ludzi, istot, zjawisk i przedmiotów? Co jest dla mnie ważne, z co nie? itp.

Specyficzną cechą takiego modelu jest osobisto – emocjonalny charakter i dynamika sytuacji, procesów i zjawisk pedagogicznych istniejących i rodzących się „obok” przyszłych nauczycieli, co może stawać się barierą w kształtowaniu sensowej strony ich osobowości, profilowaniu systemu wartości oraz uświadamianiu sensów obiektywnych i subiektywnych.

**Model imitacyjny**, w założeniu którego znajduje się tworzenie podstaw kompetencji sensotwórczych i sensoregulacyjnych kandydatów na nauczycieli. Ważną rolę w urzeczywistnianiu tego typu modelu, w trakcie zajęć audytoryjnych i poza, odgrywają wszelkie formy, metody i środki niekonwencjonalne (np. gry dydaktyczne, metody symulacyjne, drama) sprzyjające, w szczególności, identyfikacji specyfiki interakcji podmiotów procesu studiowania, wzbudzaniu procesów współprzeżywania, współczulności, tak ważnych w przyszłym kreowaniu podmiotowych relacji z uczniami. Ponadto model imitacyjny sam w sobie zawiera przesłanki tworzenia klimatu psychologicznego, odpowiedniego do podejmowania coraz bogatszego repertuaru ról społeczno-zawodowych w związku z procesami transformacyjnymi i reformowaniem systemu edukacji narodowej.

**Model działaniowo-praktyczny** rozwoju potencjału sensowego osobowości przyszłych nauczycieli określa reguły ich działań celowych i planowanych w

ramach procesu studiów, zwłaszcza praktyk pedagogicznych, ale także podejmowanych spontanicznie, w związku z powstawaniem sytuacji problemowo-sensowych, uczestnikami których są różne podmioty procesów pedagogicznych: inni nauczyciele, przedstawiciele szkolnego nadzoru pedagogicznego, rodzice, przede wszystkim zaś uczniowie. Dominującą formą realizacji danego modelu jest samodzielne, twórcze rozwiązywanie przez studentów zadań, z rozumiejącym wykorzystywaniem całego spektrum analizowanych sensów i znaczeń fenomenów, zjawisk, procesów pedagogicznych oraz umiejętności nabywanych w procesie studiowania.

**Model samorozwoju** potencjału sensowego osobowości kandydatów na nauczycieli zakładający przesuwanie akcentów w realizacji działań operacyjno – badawczych z planowanych, celowych i często reglamentowanych w toku studiów, na procesy **samo...** Podejmowanie trudu *samorozwoju* daje najlepszy asumpt ku temu, by permanentnie uświadamiać konieczność brania samemu odpowiedzialności za własne istnienie, opracowywać indywidualną koncepcję *samowychowania* uwzględniającą specyficzne ich potrzeby w zakresie *samoprogramowania* i *samoprognozowania*, z uwzględnieniem najważniejszych norm regulujących postępowanie człowieka oraz jego stosunek do świata wartości, innych ludzi i samego siebie.

Specyfika tego modelu polega na tym, iż jawi się on swego rodzaju uogólnieniem i podsumowaniem założeń i przewidywanych efektów kształtowania sensowego potencjału osobowości kandydatów na nauczycieli zawartych w modelach poprzednich. Analizowana koncepcja o charakterze pedeutologiczno-dydaktycznym przybiera charakter systemowy i obrazuje logikę stopniowego narastania zawodowo-sensowej dojrzałości, aktywności i samodzielności studentów, stojącą „na straży” bezwzględnego stosowania dwóch podstawowych zasad procesu kształcenia w uczelniach pedagogicznych (uniwersytetach) – dyferencjacji i indywidualizacji.

**Konkluzje.** Intencją autora było wzbudzenie dyskursu filozoficzno-aksjologicznego i głębszej refleksji nad sensem w ogóle oraz sensem życia i logiką funkcjonowania zawodowego nauczyciela – człowieka, przeżywającego dylematy zarówno podczas własnych „wędrowek” po świecie wartości, jak i w toku spełniania przez niego roli przewodnika po tym świecie drugiego człowieka (ucznia).

Skuteczne rozwiązywanie wspomnianych dylematów jest możliwe pod warunkiem podjęcia realizacji, w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli w uczelniach pedagogicznych (uniwersytetach), założeń sześciu różnych modeli (strategii) wzbudzania potencjału sensowego ich osobowości, ze szczególnym podkreśleniem rangi modelu samorozwojowego.

## BIBLIOGRAFIA

1. Denek, K. (1998), *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
2. Denek, K. (2001), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.

3. Denek, K. (1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń.
4. Denek, K. (2005), *Ku dobrej edukacji*. Toruń-Lesno.
5. Folkierska, A. (1990), *Samowiedza pedagogiki wobec współczesnej świadomości metodologicznej*. „Ruch Pedagogiczny” nr 5-6.
6. Gnitecki, J. (1995), *Możliwości uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii*. [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. T. Hejnicka-Bezwińska (red.). Bydgoszcz.
7. Grzesiak, J. (red.) (2007), *Innowacje i ewaluacja w edukacji nauczycieli*. Kalisz – Konin.
8. Kunowski, S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa.
9. Kwiatkowska, H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa.
10. Kwieciński, Z. (1995), *Dziesięciościan edukacji (Składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia*. [w:] *Socjopatologia edukacji*. Olecko.
11. Prokopiuk, W. (1998), *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*. Warszawa.
12. Prokopiuk, W. (2004), *U źródeł wielorodności przestrzeni pedagogiczno – edukacyjnej na początku XXI wieku*. [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. S. Palka (red.). Kraków.
13. Rutkowiak, J. (1986), *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
14. Rutkowiak, J. (1989), *Teoretyczno – metodologiczne założenia aktualnej koncepcji kształcenia nauczycieli w Polsce*. [w:] *Warunki modernizacji kształcenia nauczycieli*. Warszawa.
15. Schulz, R. (1984), *Refleksje o pedagogice współczesnej*. „Edukacja” nr 1.
16. Szostkiewicz, A. (2006), *O wiedeńskim krawczyku*. „Pomocnik Psychologiczny”. Dodatek do tygodnika „Polityka” nr 47.

**Андрій ПРОЦЕНКО, Олена СОПОТНИЦЬКА,  
Ганна СУХАНОВА, Олександр НЕПША**  
(Україна, Запоріжжя)

## **ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*The article analyzes the impact of multimedia technologies on the transformation of the educational process, especially in the field of physical education, in the context of the requirements for a personality-oriented paradigm. It has been found that the implementation of technologies changes the traditional didactic model, transforming the role of the teacher into that of a methodologist and tutor who facilitates independent cognitive activity. It has been determined that the effective use of multimedia depends on the readiness of personnel and the development of subject-oriented methodologies.*

*The multifaceted practical use of technologies in physical culture has been systematized, including in-depth correction of motor skills (video analysis, 3D modeling), gamification to increase motivation, and personalization of learning. Objective control of knowledge and physical activity is ensured, as well as optimization of classroom time by transferring theoretical material to the plane of independent work. It is concluded that multimedia is a highly productive tool that guarantees accessibility, interactivity, and quality of education, contributing to the formation of technological competence of applicants.*

Імплементація сучасних технологічних інновацій в освітню сферу ініціює фундаментальну трансформацію професійної діяльності педагога, що неминуче впливає на його роль у дидактичному процесі та, як наслідок, на якісні параметри освіти. Прагнення до оптимізації викладання навчальних дисциплін та інтеграції вітчизняної освітньої системи до європейського простору детермінує масштабне впровадження мультимедійних технологій у загальноосвітній та вищій школі. Проте цей процес не може розвиватися стихійно або бути обмеженим лише суб'єктивним вибором окремого викладача. У зв'язку з цим, актуальними науково-практичними проблемами сьгодні визнаються: забезпечення готовності педагогічних кадрів до ефективної експлуатації мультимедіа та розробка специфічних методик їхнього застосування для кожної навчальної дисципліни [1, 8, 14].

Вимоги до професійної компетентності сучасного педагога зазнають суттєвих змін, що обумовлено інформатизацією суспільства і, відповідно, освітніх інститутів. Ця динаміка вимагає інформаційної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) та актуалізує проблему ефективного використання мультимедійних технологій у викладацькій діяльності. Суб'єкти навчання (студенти) розглядають ці технології як

ефективний та перспективний інструментарій, спрямований на формування пізнавальних інтересів, самовдосконалення та забезпечення динамічного оновлення змісту і методів навчання, що сприяє реалізації ключових педагогічних цілей [4, 5, 9, 11].

У традиційній дидактичній системі, що базувалася на тріаді «студент-викладач-підручник», з'являється новий елемент – комп'ютер. Зміст праці викладача радикально змінюється, зміщуючи акцент із трансляції знань на організацію та фасилітацію самостійної пізнавальної діяльності. Очевидно, що в майбутньому ключовими елементами навчального процесу стануть «студент-технологія-викладач», де викладач еволюціонує до ролі педагога-методолога та технолога, а студент набуває статусу активного суб'єкта навчання. На сучасному етапі дидактичний потенціал мультимедійних технологій може бути повністю реалізований лише за умови, що провідна роль у процесі залишається за педагогом, а комп'ютер функціонує не лише як потужний засіб, але і як повноцінний партнер у педагогічній взаємодії. Педагог зберігає вирішальне право визначати дидактичні можливості, методичні особливості поєднання власної комунікації з візуально-словесним контентом та обирати оптимальні методичні варіанти застосування технологій для розв'язання конкретних пізнавальних завдань [7].

Впровадження мультимедійних технологій у різні сектори сучасної освіти набуває масового та комплексного характеру. Студенти педагогічних ЗВО нині мають доступ до широкого спектра сучасних комп'ютерно-опосередкованих методів навчання: програмованого, засвоєння знань із використанням комп'ютерного супроводу (навчання, вправи, контроль), розгалужених програм, електронних енциклопедій, систем пошуку та перекладу, комп'ютерної діагностики, навчальних ігор та інтерактивних засобів. Поява інтерактивних методів розкрила нові горизонти для презентації навчального матеріалу, проведення занять та організації наукової роботи студентів. Запровадження інновацій у сфері мультимедіа дозволяє суттєво полегшити працю викладача, підвищити мотивацію студентів та оптимізувати ефективність і якість педагогічного процесу. З огляду на зростаюче розумове навантаження, критично важливим завданням є довготривале утримання інтересу та активності студентів. Використання комп'ютера, як зазначають експерти, є ключовим у створенні інформаційного середовища, що стимулює пізнавальний інтерес та допитливість.

Інтенсивне поширення інтерактивних мультимедійних технологій надало розробникам дидактичних матеріалів можливість експлуатувати багатий арсенал графічних, анімаційних, аудіо- та відеокomпонентів. Попри те, що ці ефекти мають значний потенціал для підтримки когнітивної уваги суб'єктів навчання, аналіз багатьох сучасних освітніх ресурсів вказує на недостатню імплементацію чітких педагогічних принципів у їхній структурі.

Технічні засоби мультимедіа, як і будь-які комп'ютерні інформаційні системи, забезпечують комплексну реалізацію усіх видів інформаційних

процесів. Їхня видова класифікація включає поділ на візуальні (що відображають статичні або динамічні зображення), аудіальні (звукові) та аудіовізуальні (зорово-слухові) засоби. При цьому під візуальною інформацією розуміють дані, що презентуються через інформаційні табло, дошки, екрани дисплеїв, телевізійні приймачі та інші пристрої візуалізації.

Функціональна класифікація програмно-педагогічних засобів мультимедіа представлена в таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація мультимедійних засобів у дидактичному процесі [6, 7]

| Категорія класифікації         | Тип засобу (за функцією або апаратним забезпеченням)          | Конкретні приклади та застосування                                                                                 |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Функціональна класифікація ППЗ | Системи оперативної внутрішньої комунікації                   | Засоби локального зв'язку, радіотрансляції, системи екстреного сповіщення.                                         |
| (Програмно-педагогічні засоби) | Технічне забезпечення дозволевої та індивідуальної діяльності | Обладнання для персонального використання та організації культурно-масових заходів.                                |
|                                | Дисплейні та інтерактивні засоби інформування                 | Інформаційні табло, сенсорні екрани, відеостіни, пристрої для автоматизованої аудіо/відеопередачі повідомлень.     |
|                                | Комплекси моніторингу та безпеки                              | Системи охоронної та пожежної сигналізації, відеокамери спостереження, спеціалізовані датчики.                     |
| Апаратно-технічна класифікація | Пристрої радіокомунікації та звукопідсилення                  | Обладнання для звукозапису та відтворення, радіозв'язок.                                                           |
|                                | Обладнання для відеозапису та відеопідсилення                 | Камери, підсилювачі сигналу для створення та демонстрації відеоконтенту.                                           |
|                                | Технічні системи інформування                                 | Пристрої, що забезпечують передачу візуальної, аудіальної та аудіовізуальної інформації.                           |
| Видова класифікація            | Візуальні засоби                                              | Інформаційні табло, дошки, екрани дисплеїв, телевізійні приймачі (відображають статичні або динамічні зображення). |
|                                | Аудіальні засоби                                              | Пристрої, що передають звукову інформацію (аудіо).                                                                 |
|                                | Аудіовізуальні засоби                                         | Пристрої, що поєднують зорову та слухову інформацію.                                                               |

Залежно від апаратного забезпечення, аудіо- та відеотехнічні засоби доцільно класифікувати як:

- пристрої радіокомунікації, звукопідсилення, звукозапису та відтворення;
- обладнання для відеозапису та відеопідсилення;
- технічні системи інформування.

Варто зазначити, що представлені класифікаційні поділи є умовними, але вони надають необхідне концептуальне уявлення про складність та багатоаспектність наявного на сьогоднішній день арсеналу аудіо- та відеотехнічних засобів.

Застосування навчальних мультимедіа-комплексів забезпечує системну агрегацію змістових одиниць навчального контенту, що, своєю чергою, надає студентам можливість автономного моделювання індивідуальної освітньої траєкторії через вибір повної або редукованої програми засвоєння матеріалу.

Релевантність особистісно орієнтованої освітньої парадигми в сучасній вітчизняній педагогіці зумовлена філософською антропоцентричною переорієнтацією наукового світогляду. Ця модель характеризується низкою ключових атрибутів, серед яких:

- пріоритетизація здобувача освіти як центрального аксіологічного елемента освітнього простору;
- стимулювання когнітивного, креативного та соціального розвитку особистості, що охоплює формування здатності до самоосвіти, саморефлексії, комунікативної компетентності, а також задоволення екзистенційних та інтелектуальних запитів;
- фокусування на суспільному запиті щодо компетентних фахівців, які володіють високим рівнем самостійності, здатні до перманентного оновлення знань (перекваліфікації) та ефективної соціальної адаптації в умовах динамічних змін.

Інтеграція мультимедійних засобів у дидактичний процес сприяє досягненню таких стратегічних освітніх цілей:

- реалізація гуманістичної місії освітньої діяльності;
- оптимізація та підвищення результативності дидактичного процесу;
- стимулювання розвитку метакогнітивних та особистісних якостей суб'єктів навчання (зокрема, здатності до саморегуляції, креативного мислення, працелюбності та трансферу знань у практичну площину);
- посилення соціально-комунікативної компетентності здобувачів освіти;
- екстенсивне розширення потенціалу індивідуалізації та диференціації в моделях відкритої та дистанційної освіти через функціональне делегування ролі персонального тьютора комп'ютерній системі;
- репозиціонування здобувача освіти як активного суб'єкта пізнавальної діяльності, підкреслюючи його самоцінність (автономність);
- максимальне врахування суб'єктивного досвіду та індивідуально-психологічних особливостей студентів;



– сприяння автономній навчальній діяльності, що є основою самоосвіти та саморозвитку;

– формування технологічної компетентності, необхідної для успішної адаптації до динамічного соціокультурного середовища та ефективної реалізації професійних функцій [6, 7, 12, 13].

Ефективна імплементація особистісно орієнтованого підходу через мультимедійні технології потребує розробки та застосування багатофункціональних, предметно-специфічних навчальних комплексів, які мають інтегрувати великі масиви даних і знань, системи штучного інтелекту, експертно-навчальні модулі та віртуальні лабораторні практикуми з можливістю моделювання процесів. Завдяки високому рівню інтерактивності, гнучкості та здатності до міждисциплінарної інтеграції інформації, мультимедіа є високопродуктивною технологією, що забезпечує кастомізацію навчального процесу та підвищення внутрішньої мотивації суб'єктів.

Інтерактивність визнається однією з провідних переваг цифрових мультимедійних засобів порівняно з пасивними аналогами, оскільки вона передбачає динамічну реакцію системи на ініційовані користувачем запити. Ця якість забезпечує певний ступінь контролю над поданням контенту: користувачі мають можливість персоналізувати налаштування, відстежувати прогрес, а також визначати оптимальний темп та інтенсивність повторення навчального матеріалу, що є критично важливим для реалізації принципів відкритої освітньої системи.

Незважаючи на значний потенціал, впровадження мультимедіа в освіту вимагає ретельного врахування низки системних факторів. Навіть в умовах глобальної дифузії мультимедійних технологій, необхідно констатувати суттєву варіативність у доступності навчальних ресурсів та технічного забезпечення для різних контингентів здобувачів освіти.

Повноцінна експлуатація академічного потенціалу мультимедійних засобів залежить від кваліфікаційної підтримки з боку викладацького складу. У контексті відкритої освіти на викладачів покладається додаткова функція тьюторства, що включає навігацію здобувачів освіти у навчальному процесі та методичне спрямування щодо застосування ефективних когнітивних стратегій.

Аналогічно до традиційних підручників, мультимедійні засоби збагачують дидактичний інструментарій лише за умови, що педагог виходить за межі простої трансляції інформації, здійснюючи методичне керівництво, підтримку та фасилітацію пізнавальної діяльності. Візуальна атрактивність (якісна графіка, анімація) мультимедійних презентацій, як правило, перевершує статичний текст і сприяє підтриманню оптимального емоційно-мотиваційного фону, що посилює засвоєння матеріалу.

Полімодальність мультимедійних засобів забезпечує їхню адаптивність до широкого спектру індивідуальних стилів навчання та психолого-вікових характеристик здобувачів освіти. Вони можуть ефективно задово-

льняти потреби як візуалів (відеоконтент), так і аудіалів (звукова інформація) чи тих, хто віддає перевагу текстовій формі сприйняття.

Застосування мультимедіа в відкритій освіті надає здобувачам освіти широку свободу вибору щодо методології вивчення матеріалу, способу експлуатації інтерактивних функцій та форматів кооперації з однолітками. Це перетворює суб'єктів навчання з пасивних реципієнтів на активних та відповідальних учасників дидактичного процесу.

Персоналізація процесу відкритого навчання дозволяє студентам модифікувати подання нового контенту відповідно до власних когнітивних здібностей та преференцій. Можливість вибіркового фокусування на темах, що становлять інтерес, та багаторазового повторення матеріалу нейтралізує типові бар'єри індивідуального сприйняття.

Впровадження високоякісних мультимедійних засобів забезпечує гнучкість відкритої освіти, враховуючи соціокультурну гетерогенність, індивідуальні темпи, стилі та пізнавальні інтереси студентів. Індивідуалізоване навчання слугує ключовим механізмом для реалізації принципів активного й автономного засвоєння знань, де студенти самі здійснюють вибір навчальних модулів і контрольних питань [2].

Екстремальна гнучкість, властива інтерактивним мультимедійним технологіям, є особливо цінною для здобувачів освіти з особливими академічними потребами. Наприклад, для осіб із вадами слуху, візуальна презентація контенту не лише суттєво підвищує академічну мотивацію, але й призводить до значного прогресу у формуванні фонологічних та читачьких компетенцій. Засоби мультимедіа, що адаптуються під індивідуальні параметри, також забезпечують значні переваги для осіб із порушеннями мовлення чи обмеженою мобільністю.

Мультимедійні навчальні засоби являють собою перспективний та високопродуктивний інструментарій, який дозволяє педагогу оперувати більшими обсягами інформації порівняно з конвенційними джерелами. Вони забезпечують інтегровану та наочну презентацію контенту (текст, графіка, звук, анімація, відео), а також дозволяють адаптивно селектувати та секвенувати інформаційні потоки відповідно до гносеологічної логіки та рівня когнітивної готовності цільової аудиторії.

Фундаментальна відмінність мультимедійної технології полягає у високій вимозі до інтенсивності активності суб'єкта навчання (студента). Взаємодія з навчальним програмним забезпеченням передбачає постійний інтерактивний обмін, де здобувач освіти не лише засвоює контент, але й генерує нові інформаційні запити (відповіді, питання, запити на допомогу).

Практична експлуатація комп'ютерних програм в освітньому контексті передбачає:

- необхідність виходу за межі екстравертованої мотивації (наприклад, оцінювання) на користь стимулювання внутрішньої зацікавленості та задоволення від процесу пізнання;

– акцентування уваги на результативній оцінці, забезпечення широкого ступеня автономії вибору та стимулювання обґрунтованої креативності в навчальній діяльності;

– реалізацію персоналізованого підходу та забезпечення адаптивності освітнього контенту відповідно до індивідуальних потреб суб'єкта [6].

Крім того, використання інформаційних технологій (ІТ) демонструє такі переваги:

– впровадження ІТ у дидактику фізичної культури забезпечує ефективне засвоєння теоретичного та методичного матеріалу типових навчальних планів через самостійну позааудиторну роботу, що дозволяє оптимізувати аудиторний час і пріоритезувати його для практичних фізичних занять;

– створення та інтеграція електронних навчально-методичних засобів підвищує якість навчальної та методичної діяльності фахівців у галузі фізичної культури;

– ІТ характеризуються вищим рівнем дидактичної ефективності порівняно з традиційним інструментарієм. Первинно висока мотивація здобувачів освіти, індукована технологічною привабливістю електронних засобів, згодом трансформується у стійкий пізнавальний інтерес до теоретичних та методичних аспектів фізичної культури [2, 3, 10].

Для максимізації ефективності засвоєння навчального контенту, що стосується рухової діяльності, в електронних навчальних засобах критично важливо застосовувати мультимедійні формати, які забезпечують синкретичну інтеграцію текстового матеріалу з відповідними графічними, анімаційними, відео- та аудіоілюстраціями.

Мультимедійна технологія забезпечує синхронну візуалізацію фото- та відеоряду поряд із текстовими, графічними, аудіальними та числовими даними, що є основою для реалізації інтерактивного діалогового режиму взаємодії користувача із системою.

Максимальний педагогічний ефект від впровадження програмного забезпечення навчального призначення досягається за умови комплексної інтеграції різноманітних засобів ІТ у межах різних форм та видів навчальної діяльності.

Цілісність використання потенціалу ІТ може бути гарантована через розробку спеціалізованого, предметно-орієнтованого програмного продукту. Такий продукт повинен характеризуватися високою інформаційною ємністю (великі бази даних і знань), багатофункціональністю та підтримкою мережевого доступу. Консолідація функціоналу різних програмних компонентів в єдиному засобі має забезпечити його багатоцільове використання. До його складу повинні входити:

– модулі презентації навчальної інформації та дидактичної навігації;

– діагностичні та тестові підсистеми для валідації знань, навичок та рівня засвоєння освітнього контенту;

– сервісні модулі для автоматизації контролю результатів, дистрибуції завдань у мережі, системного адміністрування, організації комунікації між суб'єктами, акумуляції даних у базах знань, а також організації та управління дидактичним процесом;

– інструментальний апарат, що забезпечує можливість оперативного внесення змін та доповнень до баз даних і знань, необхідних для модернізації та адаптації програмного засобу відповідно до навчального плану конкретного закладу вищої освіти.

Програмні продукти, що відповідають вищезазначеним критеріям, доцільно класифікувати як багатофункціональні, предметно-орієнтовані навчально-інформаційні комплекси (НІК). Такі НІК мають потенціал для універсального використання в різноманітних навчальних та спортивних активностях, а також можуть бути тиражовані та кастомізовані для впровадження в інших освітніх установах.

Застосування мультимедійного програмного забезпечення підвищує ефективність наступних видів відкритої освітньої діяльності:

- аудіовізуальна рецепція навчального контенту;
- тренаж теоретичного матеріалу, підкріплений практичними вправами;
- педагогічний контроль та квантифікація результативності навчання;
- робота з термінологічним апаратом (словниками понять);
- інтерактивна комунікація здобувача освіти з викладачем.

Режим перегляду теоретичного матеріалу передбачає послідовну презентацію інформаційних блоків: текстово-графічних екранів, анімаційних вставок, відеокліпів та ілюстративно-демонстраційних програм. Здобувачі освіти зберігають можливість нелінійної навігації контентом (прокрутка, перехід до змісту) для пошуку необхідних розділів.

У даному режимі задіюються елементи гіпермедійної технології. Через ключове слово (гіпертекстовий термін) здобувач освіти може отримати його дефініцію або перейти до пов'язаних інформаційних сегментів будь-якого формату. Робота з гіпермедіа автоматично формує навички комп'ютерної грамотності, дозволяючи користувачеві в будь-який момент повернутися до попереднього етапу вивчення матеріалу або припинити його.

Режим тренажу, реалізований мультимедійними засобами, включає пред'явлення здобувачу освіти різнотипних завдань (множинний вибір, числові відповіді, конструйовані відповіді). Після виконання кожної вправи система надає зворотний зв'язок щодо коректності та пропонує переглянути методичні коментарі (пояснення типових помилок). Тренаж може бути повним (охоплює всі вправи у встановленій розробником послідовності) або вибірко-вим (із рандомною селекцією вправ, кількість яких визначає здобувач освіти).

Практичне застосування мультимедіа технологій у фізичній культурі є багатогранним і революціонує навчальний процес, значно підвищуючи його ефективність та мотивацію учнів. Мультимедіа перетворює традиційні заняття на інтерактивний, візуалізований досвід.

Як показує систематизований аналіз, технології використовуються не лише для демонстрації, а й для глибокої корекції рухових навичок (через відеоаналіз та 3D-моделювання), персоналізації навчання (за допомогою електронних бібліотек вправ і трекерів), а також для гейміфікації та підвищення залученості. Мультимедіа виступає потужним інструментом для об'єктивного контролю теоретичних знань та фізичної активності, а також є незамінним для дистанційного навчання та спеціалізованого спортивного аналізу (табл. 2).

Таблиця 2

Практичне застосування мультимедіа у фізичній культурі

| Сфера застосування                          | Конкретні мультимедійні технології та інструменти                                                  | Практичний результат та ефект                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Візуалізація та корекція рухів              | Відеоаналіз, високошвидкісна зйомка, 3D-моделювання та анімація, спеціалізоване ПЗ для аналізу     | Демонстрація ідеальної техніки виконання (наприклад, метання, стрибки, гімнастичні елементи). Надання негайного візуального зворотного зв'язку для самокорекції помилок. Розуміння біомеханіки. |
| Теоретична та тактична підготовка           | Інтерактивні дошки, презентації, анімаційні схеми, навчальні відео, електронні навчальні посібники | Наочне вивчення правил спортивних ігор, основ анатомії, фізіології та історії спорту. Візуалізація та обговорення складних тактичних схем.                                                      |
| Мотивація та інтерактивність / Гейміфікація | Музичний супровід (аудіо/відео), мотиваційні ролики, мобільні додатки, QR-квести                   | Створення позитивного емоційного та ритмічного тла. Перетворення тренування на змагання/квест. Використання інтерактивних завдань для підвищення інтересу.                                      |
| Контроль, оцінювання та моніторинг          | Комп'ютерне тестування, інтерактивні вікторини, онлайн-платформи для збору даних, відеозвітність   | Об'єктивна перевірка теоретичних знань та термінології. Відеоаналіз виконаних учнями вправ для об'єктивного оцінювання. Моніторинг активності поза заняттям.                                    |
| Самостійна робота та диференціація          | Електронні бібліотеки вправ, онлайн-консультації, додатки для трекінгу фізичної активності         | Надання учням матеріалів для самостійного повторення та вивчення вдома. Диференціація завдань за рівнем складності. Персональний моніторинг прогресу.                                           |
| Спеціалізована спортивна підготовка         | Спеціалізоване ПЗ для відеоаналізу, системи захоплення руху                                        | Тактичний аналіз ігор команд (футбол, баскетбол) та індивідуальних виступів. Порівняння техніки спортсмена з еталонною моделлю на високому рівні.                                               |

Виходячи з наданого аналізу, можна сформулювати наступні висновки щодо імплементації мультимедійних технологій в освітній процес, зокрема у фізичній культурі:

Імплементація сучасних технологічних інновацій спричиняє фундаментальну трансформацію професійної діяльності педагога, вимагаючи його еволюції до ролі методолога, технолога та фасилітатора пізнавальної діяльності. Ключовими елементами дидактичного процесу стають «студент-технологія-викладач», де педагог зберігає вирішальне право визначати методичні особливості застосування технологій. Мультимедіа визнається критично важливим інструментом для інформаційної підготовки студентів та інтеграції вітчизняної освіти до європейського простору, але це вимагає системної готовності педагогічних кадрів. Дидактичний потенціал мультимедійних засобів реалізується через високу інтерактивність і полімодальність (візуальні, аудіальні, аудіовізуальні компоненти), що стимулює внутрішній пізнавальний інтерес та активність здобувачів освіти.

Використання мультимедіа сприяє досягненню стратегічних освітніх цілей, включаючи оптимізацію результативності, стимулювання креативного мислення та формування технологічної компетентності. Технології забезпечують ефективну реалізацію особистісно орієнтованої освітньої парадигми через індивідуалізацію та диференціацію навчання. Мультимедіа дозволяє студентам автономно моделювати власну освітню траєкторію, вибираючи темп, інтенсивність і фокус вивчення матеріалу, що є основою для самоосвіти та саморозвитку. Це особливо цінно для здобувачів освіти з особливими академічними потребами.

У сфері фізичної культури застосування мультимедіа набуває багатогранного та високопродуктивного характеру. Технології використовуються для глибокої корекції рухових навичок (через відеоаналіз, 3D-моделювання), об'єктивного контролю теоретичних знань та моніторингу фізичної активності поза уроками (використання трекерів). Гейміфікація та музичний супровід підвищують мотивацію та емоційне забарвлення занять. Розробка багатофункціональних, предметно-орієнтованих навчально-інформаційних комплексів (НІК) забезпечує максимальний педагогічний ефект і дозволяє оптимізувати аудиторний час для практичних фізичних вправ, переносячи засвоєння теоретико-методичного матеріалу в площину самостійної позааудиторної роботи.

Таким чином, повна реалізація дидактичного потенціалу мультимедіа залежить від методичної кваліфікації педагога та комплексної інтеграції різноманітних технологічних засобів, що забезпечує якісне та сучасне оновлення освітнього процесу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О. Б., Усатюк Я. В. Теоретичні та методичні проблеми формування медіакомпетентності сучасного педагога. *Збірник наукових*

статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 144. С. 5–15.

2. Захарова І. Ю. Мультимедійні засоби у фізичному вихованні студентів. *Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Naukowa przestrzeń Europy – 2014»*. *Fizyczna kultura i sport. Vol.38* Przemysl. Nauka i studia, 2014. С. 55–59.

3. Карабанов, Є. О., Непша, О. В., Суханова, Г. П., Ушаков, В. С. Інформаційні технології в системі «фізична культура-спорт». *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту*: збірник наукових праць. 2018. Вип. 2. С. 49–52.

4. Котова О.В., Проценко А.А., Ушаков В.С. Ефективність використання ІКТ в професійній підготовці бакалаврів з фізичної культури. *Фізична підготовка молоді в умовах пандемії: проблеми, інновації, рекомендації*: матеріали Регіонального круглого столу, (Дніпро, 22 квітня 2021 р.). Дніпро, 2021. С. 95–99.

5. Маркус І. С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій мультимедійними засобами: дис. канд. пед. наук.: 13.00.04. Київ, 2022. 247 с

6. Педагогічний дизайн засобів електронного навчання на робочому місці: [монографія] / В. С. Пономаренко, О. І. Пушкар, Т. Ю. Андрющенко та ін.; за заг. ред. д-ра екон. наук, професора В. С. Пономаренка, д-ра екон. наук, професора О. І. Пушкаря. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 263 с.

7. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання*. 2007. Вип. 46. С. 55–58.

8. Рябуха А.Ю. Використання мультимедійних технологій у діяльності педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №3 (29). С.70-79.

9. Свєртнев О.А. Застосування мультимедійних засобів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Витоки педагогічної майстерності*. [Збірник наукових праць]. Полтава, 2011. С.239-242.

10. Скалій О.В. Використання комп'ютерних технологій у галузі фізичного виховання *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка*. 2000. № 7. С. 82–84.

11. Сухобок О. Ю. Психолого-педагогічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: науковий журнал. 2010. № 12. С. 146–149.

12. Черноус О. Дидактичні можливості мультимедійних технологій у формуванні умінь самоконтролю та оцінки навчальних досягнень. *Модернізація освітнього-середовища: проблеми та перспективи: Матеріали П'ятої Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Умань, 11–12 жовтня 2019 року. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 260–262.

13. Черноус О. В. Мультимедійний складник педагогічних технологій в умовах профільного навчання як чинник результативності освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, 2018. С. 92.

14. Шандригось В. І. Організація навчальної роботи вчителя фізичної культури за допомогою комп'ютера. Тернопіль: ТНПУ, 2005. 260 с.



## ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ХОРЕОГРАФІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТАНЦЮ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВІДНОВЛЕННЯ

*The article examines the specific features of introducing innovative teaching methods into the field of dance education. It highlights the importance of interactive, project-based, and digital technologies in shaping learners' creative potential, technical skills, communication abilities, and capacity for self-expression. The study emphasizes that modern pedagogical practice in choreography increasingly focuses on integrating innovative approaches that combine traditional methods with contemporary tools of digitalization. The impact of dance on the development of creative thinking, socialization, and psycho-emotional well-being is analyzed. Particular attention is given to the use of dance as an art-therapeutic method, which opens new opportunities for fostering a well-balanced personality. The article stresses the necessity of adapting the educational process to the demands of modern society, requiring educators to be flexible, open to experimentation, and committed to continuous professional development.*

У сучасних реаліях європейського наукового середовища спостерігається зростання інтересу до питань розвитку хореографічного мистецтва та вдосконалення професійної підготовки танцюристів. Інтеграційні процеси в Європі та світі стимулюють активні зміни в освітньому просторі, зокрема у сфері мистецької освіти. Проблематика підвищення ролі та престижу художньої освіти, включаючи хореографію, є в центрі уваги Міжнародної асоціації експертів та практиків із питань взаємозв'язку освіти і мистецтва, яка діє під егідою ЮНЕСКО. У зв'язку з цим, упродовж останніх років у галузі хореографічної освіти відбуваються інтенсивні процеси оновлення, основними напрямками яких є: збереження національної танцювальної спадщини, розвиток сучасної хореографії, інтеграція хореографічного мистецтва в контексті загальної мистецької освіти та арт-терапії [7, с. 4].

Художній простір ХХІ століття характеризується надзвичайною динамічністю, різноманітністю та гнучкістю, де трансформація традиційних форм і поява нових явищ відбувається дуже стрімко. У цьому контексті хореографічне мистецтво займає особливе місце завдяки своїй синтетичній природі. Заняття хореографією сприяють розвитку емоційної стійкості, вольових якостей, залученню до національно-культурних цінностей, формуванню здорового способу життя та підвищенню фізичної активності, що загалом забезпечує всебічний розвиток духовного, інтелектуального і фізичного потенціалу молодого покоління [9, с. 3].

Разом із традиційними методами викладання танцю виникає потреба у впровадженні новітніх методичних підходів, які відповідали б викликам технологічного поступу сучасного суспільства [6, с. 122]. Лише за умови застосування інноваційних, активних методів навчання, побудованих на сучасних педагогічних засадах, можливо забезпечити подальший яскравий розвиток і процвітання хореографічного мистецтва.

У наукових працях Л. Андрощук, Т. Зузяк, О. Плахотнюка, С. Лавриненко, О. Мартененко, І. Спінула, О. Пархоменка, В. Чуби, Т. Благової, та інших дослідників розглядають питання формування самостійності, розвитку особистісної орієнтації на здобуття якісної освіти, підвищення навчальної мотивації та активізації творчого потенціалу.

Мета статті – аналіз і теоретичне обґрунтування впровадження інноваційних методів навчання у практику танцювальної освіти, виявлення ефективних педагогічних технологій, що сприяють розвитку творчого потенціалу, професійної майстерності, комунікативних навичок та адаптації освітнього процесу до викликів сучасного суспільства і технологічного розвитку.

Мистецтво у всі часи посідало чільне місце в соціокультурному розвитку людства, оскільки воно відображає не лише духовний світ особистості, а й колективний досвід певної епохи чи нації. Серед численних видів художньої діяльності особливої уваги заслуговує хореографічне мистецтво, яке з кожним роком набуває дедалі більшої популярності й вагомості у суспільному житті. Танцювальне мистецтво розглядається не лише як форма естетичного самовираження, а й як багатогранне соціокультурне явище, що володіє власними закономірностями розвитку, специфічними функціями та здатністю впливати на внутрішній світ людини.

Хореографія, будучи складною системою зі своєю морфологічною структурою та семантичним наповненням, посідає гідне місце у загальній системі мистецтв. Вона перебирає на себе універсальні риси художньої творчості: закони становлення й еволюції, механізми впливу на індивіда та суспільство загалом. Проте водночас танцювальне мистецтво має унікальні характеристики, які надають йому своєрідності й дозволяють формувати окрему сферу культурної діяльності – хореографічну культуру. Саме завдяки цим особливостям танець став невід'ємною складовою художньої культури людства, отримавши статус універсальної мови почуттів і рухів [5].

Особливе значення хореографічне мистецтво має у процесі творчого самовираження особистості. Завдяки пластиці рухів людина здатна розкривати свій внутрішній світ, передавати емоційні стани й індивідуальні переживання. Хореографія допомагає утверджувати особистісну неповторність, розвивати гармонію між тілом і душею, стимулює формування естетичного смаку та внутрішньої культури. Важливою є й оздоровча функція танцю: численні дослідження доводять його терапевтичний вплив, здатність знімати емоційну напругу, коригувати психоемоційні стани, сприяти фізичному і ментальному відновленню. У цьому сенсі хореографія

може розглядатися як ефективна арттерапевтична технологія, спрямована на збереження здоров'я [10, с. 74].

Танець як мистецтво має глибокі історичні корені. Від моменту появи людства існувала потреба відтворювати через рух власні емоції, передавати почуття, символічно відображати життєві процеси. Пластичність і краса рухів завжди справляли естетичний вплив як на самих виконавців, так і на глядачів, створюючи атмосферу радості, свободи й натхнення. Саме тому танець не лише розважає чи прикрашає дозвілля, а й виконує важливу функцію у вихованні внутрішньої культури, формуванні художніх смаків та духовних цінностей особистості. Чим раніше дитина чи молода людина долучається до занять хореографією, зокрема бальною, тим більше можливостей вона має для формування комунікативної інтелігентності, витонченості у манерах і розширення естетичного кругозору [3, с. 2].

Значущість танцю як універсальної форми комунікації підкреслюють і зарубіжні дослідники. Зокрема, американський учений А. Ломакс вважав, що танець є своєрідною моделлю життєво необхідних комунікативних зв'язків, оскільки в ньому акумулюються найбільш поширені й ефективні рухові патерни, характерні для певної культурної спільноти. Таким чином, танець стає не лише засобом естетичного самовираження, а й способом підтримання соціальної єдності, закріплення досвіду поколінь, збереження традицій і культурної пам'яті [11, с. 223].

Сучасна хореографія вирізняється тим, що вона не обмежується лише відтворенням класичних чи традиційних танцювальних композицій, які базуються на репродуктивних формах творчості. Вона відкриває нові горизонти для митців, надаючи можливість створювати власні авторські етюди, імпровізації та перформанси, що формуються безпосередньо «тут і зараз». Такий підхід активно використовує технології миттєвого руху, новітні хореографічні техніки, принципи сучасного танцю та синтез різних видів мистецтв. Важливим є також особистісний емоційний вираз виконавця, який через рух передає неповторність власного внутрішнього світу. Цей процес дає змогу не тільки експериментувати з пластикою, а й поглиблено осмислювати концепції сучасної хореографії, що підкреслює її інноваційний і міждисциплінарний характер [10, с. 74].

Створення танцю як окремого мистецького феномена завжди пов'язане зі специфічним способом мислення. Для хореографа властивим є переважання образного мислення, що органічно поєднується з абстрактним. Образне мислення дозволяє створювати художні форми, які символічно втілюють життєві явища, тоді як абстрактне забезпечує глибше концептуальне осмислення руху, композиції та структури. Творче (креативне) мислення, що лежить в основі діяльності митця, є за своєю суттю оригінальним: воно зосереджене на пошуку нових рішень, підкреслює унікальність підходів і сприяє створенню нестандартних образів. У хореографічній прак-

тиці цей тип мислення виявляється у здатності митця поєднувати пластичні можливості тіла з індивідуальним баченням художньої ідеї.

У свою чергу, творення нового танцювального твору неможливе без новаторського підходу. Інноваційне мислення у сфері хореографії передбачає вихід за межі традиційних форм, пошук свіжих способів організації руху, використання нових засобів вираження. Важливо підкреслити, що інноваційність виступає не лише у вигляді художніх відкриттів, а й у впровадженні технологічних можливостей. Сучасні постановки дедалі частіше інтегрують мультимедійні рішення, світлові ефекти, цифрові технології, що дозволяє створювати багатовимірний художній простір. Такі інновації широко застосовуються як у професійних постановках, так і під час освітньої підготовки майбутніх хореографів [6, с. 120].

Варто наголосити, що сам термін «інновація» (від італ. *innovazione* – новина, зміна, оновлення) має широке значення. У педагогіці він трактується як упровадження нового у цілі, зміст, форми й методи навчально-виховного процесу. Інновації виникають як результат наукових досліджень, практичного досвіду педагогів і творчих пошуків окремих освітніх колективів. Науково-методична література пропонує розгорнуте визначення цього поняття, акцентуючи, що нововведення можуть охоплювати різні аспекти діяльності: від організаційних форм і методик навчання до технологій управління, що використовуються в освітніх і культурних інституціях. При цьому інновації здатні впливати не лише на окрему установу, а й на цілі сфери діяльності, у тому числі й на сферу хореографічної освіти [2, с. 45].

У контексті освітньої практики інновації варто розглядати як процес створення, упровадження та поширення нових ідей, методів, технологій і підходів, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Їхнє застосування у сфері підготовки хореографів забезпечує якісні зміни у структурі освітньої системи, стимулює розвиток креативності й самостійності майбутніх митців. Саме завдяки інноваціям можливий перехід до нового рівня організації навчального процесу, коли поєднується традиційна методична база і сучасні технології, орієнтовані на розвиток особистісного потенціалу.

Інновація має багатовимірний характер. Вона включає в себе як власне нову ідею, так і процес її практичної реалізації. Для хореографії це може означати створення нових стилів і напрямів, поєднання танцю з іншими видами мистецтв – театром, музикою, візуальним мистецтвом, кіно. Таке міждисциплінарне поєднання дозволяє формувати принципово нові художні практики, які виходять за межі звичного танцювального простору [2, с. 46].

У хореографії поняття методу трактується як комплекс способів, за допомогою яких формується здатність передавати почуття через танець, а також як система прийомів, що забезпечують пізнавальну й виконавську діяльність. Інакше кажучи, метод у танцювальному мистецтві – це своєрідна методика досягнення максимальної точності рухів, відпрацювання

пластики та формування естетично довершеного виконавського стилю. Танцювальна школа в такому контексті постає як багаторівнева система виховання людського тіла, що поєднує фізичний розвиток, художнє відчуття та емоційну виразність на професійному рівні.

Сучасні методики викладання хореографії мають глибокі історичні корені. Вони ґрунтуються на досвіді попередніх поколінь, на тій теоретичній і практичній базі, яка поступово накопичувалася в процесі розвитку світового танцювального мистецтва. Відомі педагоги й балетмейстери передавали свої знання, створювали унікальні педагогічні системи, які й сьогодні залишаються актуальними. Проте процес еволюції мистецтва зумовив постійне вдосконалення танцювальної освіти: у методики поступово вносилися нові прийоми навчання, інтегрувалися сучасні теоретичні знання, урізноманітнювалися педагогічні підходи, збагачувався практичний досвід [8]. Таким чином, сучасна хореографічна методологія є результатом поєднання традицій та інновацій, спадкоємності та творчого пошуку.

Учені й практики в галузі хореографії та педагогіки танцю наголошують на необхідності впровадження інноваційних методів та новітніх технологій у підготовку здобувачів освіти. Зокрема, йдеться про використання віртуальної реальності, інтерактивних і мультимедійних форматів, які значно підвищують ефективність навчального процесу. Такі технології не тільки забезпечують якісне відпрацювання технічних елементів, а й розширюють творчі можливості студентів, дозволяють відчувати себе учасниками повноцінного сценічного дійства. Особливого значення ці інновації набувають у сфері хореографічно-постановчої діяльності, де майбутні митці здобувають практичний досвід створення й реалізації власних композицій.

Багатофункціональність діяльності хореографа визначається широтою його професійних обов'язків. Він постає не лише як танцівник, а й як педагог, керівник колективу, організатор і постановник. Усі ці функції реалізуються в різних площинах: від створення і постановки хореографічних композицій до планування й організації репетицій, продумування сценічного оформлення та художнього вирішення вистави. У цьому сенсі професія хореографа поєднує елементи мистецтва, педагогіки, менеджменту та психології.

Серед методів, які активно застосовуються в освітньому процесі, особливу увагу заслуговує метод проєктування репетиційного процесу. Його мета – сформувати у майбутніх хореографів уміння організовувати й аналізувати власну роботу, тобто розвивати репетиційно-рефлексивний компонент професійної діяльності. Цей метод передбачає послідовне планування, організацію й структурування репетиційного процесу: створення матеріалу, складання графіка, проведення репетицій, відтворення та аналіз проміжних результатів, внесення корективів і уточнень, а також практичну реалізацію цілісної композиції.

Застосування методу проектування дозволяє розвивати композиційну компетентність майбутніх постановників, оскільки він забезпечує системний підхід до втілення художньої ідеї. Завдяки такій методиці студенти здобувають не лише технічні навички, а й уміння бачити танцювальну композицію як цілісну структуру, усвідомлювати взаємозв'язок між рухом, музикою, простором і сценічним образом. У перспективі це формує здатність до самостійного художнього пошуку, розвиває креативність та готує здобувачів до роботи в умовах сучасної культурної практики.

Крім того, використання подібних методик має значний виховний потенціал. Воно сприяє розвитку дисципліни, вміння працювати в колективі, формуванню відповідальності за результат спільної діяльності. Репетиційний процес, організований на основі проєктного підходу, дозволяє майбутнім хореографам на практиці відчувати роль лідера, координатора й творчого керівника. Це важливо не лише для професійного зростання, а й для формування навичок міжособистісної взаємодії, які необхідні в роботі з колективами різного рівня.

Наступним важливим інструментом у підготовці майбутніх хореографів-постановників виступає метод ведення рефлексійного щоденника, що передбачає систематичне фіксування результатів спостереження, самоспостереження, а також здійснення глибокого аналізу та самооцінювання власних дій під час роботи над хореографічною композицією чи її сценічним втіленням. Основна ідея цього методу полягає в тому, щоб хореограф міг об'єктивно оцінити як творчий процес, так і кінцевий результат, відслідкувати прогрес та вчасно помічати недоліки.

Функціонування цього методу можна розглядати у двох площинах. По-перше, він сприяє розвитку здатності постановника відстежувати зміни у власній діяльності, що дозволяє формувати більш свідомий підхід до створення танцювальної композиції. По-друге, ведення такого щоденника допомагає структурувати весь процес репетицій: від первинної ідеї й задуму до остаточної постановки та її сценічного втілення.

Особливе значення має можливість коригування хореографії на основі зроблених записів. Після кожної репетиції постановник аналізує дії виконавців, виявляє сильні й слабкі сторони як у техніці виконання, так і у виразності рухів, композиційному рішенні, музичному супроводі. Це дозволяє вносити зміни у структуру танцю, розташування виконавців на сцені, темпоритм чи навіть у загальну концепцію твору. Так, наприклад, у процесі роботи над складними ансамблевими композиціями ведення щоденника допомагає відстежувати синхронність рухів, взаємодію учасників та загальну сценічну динаміку.

Важливим інструментом у межах даного методу стає аналіз відеозаписів репетицій чи виступів. Перегляд матеріалу дозволяє розглянути деталі, які під час живого спостереження можуть залишатися поза увагою: дрібні технічні похибки, недостатню виразність міміки, неточність у жестах,

слабкість у музично-ритмічному відчутті тощо. Завдяки цьому постановник формує більш об'єктивну самооцінку і може конкретно визначити етапи, що потребують удосконалення.

Окрім індивідуальної роботи, метод рефлексійного щоденника передбачає й колективний компонент – групові дискусії. Учасники репетиційного процесу, зокрема майбутні хореографи-постановники, обмінюються власними думками та враженнями щодо виконання, висловлюють оцінки сильних сторін та визначають напрямки вдосконалення. Такий підхід сприяє розвитку комунікативних навичок, вмінню аргументовано висловлювати власну позицію, а також формує навички конструктивної критики та колегіальної співпраці.

Систематичне застосування цього методу призводить до поступового вдосконалення хореографічної композиції в цілому. Адже відбувається постійний процес перевірки, корекції та вдосконалення як постановочного задуму, так і технічного виконання. З часом це формує у постановників навичку працювати над власними помилками, розвиває їхню здатність до самоаналізу та критичного осмислення творчого процесу [10].

Не менш значущим у сучасних освітніх реаліях є використання інноваційних методів, спрямованих на підвищення внутрішньої мотивації здобувачів. Вони сприяють розвитку здатності студентів самостійно визначати як стратегічні, так і поточні освітні цілі, планувати власну щоденну діяльність. Наприклад, використання так званого «планера хореографа» допомагає майбутнім постановникам упорядковувати репетиційний процес, визначати часові рамки, послідовність етапів та необхідні ресурси.

Окремий пласт становлять тренінги з особистісної самоорганізації та психічної саморегуляції. Вони спрямовані на розвиток уміння долати стрес, ефективно організовувати власний час, концентрувати увагу на ключових завданнях. Такі вправи включають асоціативні методики, які дозволяють учасникам усвідомлювати себе як активних суб'єктів навчання та творчого процесу, розвивати критичне мислення, а також моделювати «ситуації успіху».

Важливим доповненням виступають творчо-ігрові завдання, що активізують уяву, стимулюють концентрацію та формують перспективне мислення. Вони допомагають студентам не лише відпрацьовувати технічні елементи, а й створювати власні художні образи, проектувати бачення майбутніх композицій [4, с. 121].

У сучасному світі темпи розвитку науки й технологій є настільки динамічними, що вони докорінно впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема й на систему освіти. До цих змін додаються глобальні виклики, з якими людство зіткнулося у XXI столітті. Яскравим прикладом є пандемія коронавірусної хвороби (COVID-19), яка спричинила необхідність упровадження нових форматів навчання, пов'язаних із дистанційними та змішаними технологіями. Саме ці обставини вимагають від освітніх закладів

розробки інноваційних методик, що спираються на сучасні інформаційно-комунікаційні засоби.

Одним із найгостріших питань постало створення ефективної методичної бази для дистанційного навчання. У цьому контексті ключову роль відіграють різноманітні сервіси відеоконференцій, що забезпечують синхронну взаємодію викладача та здобувачів освіти: Google Meet, Zoom, MyOwnConference, WebEx, Skype та інші. Вони стали незамінними інструментами як у період суворих карантинних обмежень, так і в подальшій освітній практиці, оскільки довели свою ефективність у забезпеченні комунікації та підтриманні освітнього процесу в дистанційному режимі [5].

Сьогодні володіння інтернет-технологіями вже не розглядається як додаткова компетенція. Це – фундаментальна складова професійної майстерності сучасного педагога. Адже в умовах цифрової епохи майбутні фахівці мають бути здатними не лише застосовувати інструменти дистанційної комунікації для власного навчання, а й ефективно використовувати їх у роботі зі школярами, організовуючи навчальний процес на якісному рівні.

Інтернет виступає багатофункціональним ресурсом для навчальної діяльності. Він є найбільшою у світі базою інформації, універсальним засобом комунікації та платформою для обміну актуальними знаннями. За допомогою електронної пошти, чатів, месенджерів, соціальних мереж здійснюється оперативний обмін інформацією, підтримується зворотний зв'язок, формуються спільноти за інтересами. Використання інтернету дозволяє організовувати навчальну творчість, стимулювати самовираження студентів, створювати нові формати взаємодії між учасниками освітнього процесу. Саме тут зароджуються умови для особистісної самореалізації здобувачів освіти завдяки застосуванню інноваційних і інтерактивних ресурсів.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відкривають можливості для реалізації широкого спектра педагогічних методів. По-перше, це методи, спрямовані на розвиток практичних навичок швидкого й продуктивного опрацювання навчального матеріалу, що має особливе значення для фахових дисциплін. Такі інструменти дозволяють студентам працювати з великим масивом інформації, виділяти головне та структурувати знання у зручній формі.

По-друге, важливим напрямом є впровадження методів тайм-менеджменту, які формують здатність раціонально використовувати навчальний час. В умовах дистанційної освіти студенти значною мірою самостійно організовують свою діяльність, тому уміння правильно планувати день, визначати пріоритети й ефективно чергувати навчальні та відновлювальні активності стає необхідною складовою освітнього процесу.

По-третє, особлива увага приділяється розвитку самоосвітніх умінь. Використання ІКТ стимулює студентів до самостійного пошуку інформації, формує здатність аналізувати різні джерела, критично оцінювати їхню



достовірність і застосовувати здобуті знання у практичній діяльності. У цьому контексті активно впроваджуються інтерактивні методи, що формують уміння ефективної роботи з інформацією, зокрема вміння швидко знаходити потрібні матеріали, порівнювати дані, узагальнювати їх і створювати власні інтелектуальні продукти.

Також вагоме значення мають методи, пов'язані з організацією навчального матеріалу у вигляді проєктів, творчих завдань, практичних кейсів. Це сприяє розвитку у здобувачів навичок не лише відтворення знань, але й їхнього активного застосування. У цьому процесі важливу роль відіграють творчо-виконавські методики, які дозволяють інтегрувати навчання з особистісною творчістю. Наприклад, створення відеопроєктів, мультимедійних презентацій, візуальних карт знань поєднує когнітивну та художню діяльність студентів.

Окрему нішу посідають тренінги та спеціальні вправи, спрямовані на розвиток психічної саморегуляції та підтримку внутрішньої рівноваги. У дистанційному навчанні, де студенти перебувають у відносно ізольованому середовищі, важливим стає формування здатності до біорегуляції та підтримання концентрації. Серед таких практик – вправи на розвиток спостережливості, ритмічно-дихальні техніки, створення та візуалізація образів, спрямованих на стимуляцію уяви та образної пам'яті. Вони допомагають знижувати рівень тривожності, підвищувати рівень уваги, покращувати когнітивні функції, що, своєю чергою, підвищує якість навчальної діяльності [4, с. 121].

Аналіз сучасних тенденцій у сфері хореографічної освіти свідчить про те, що лише використання традиційних підходів у викладанні танцю поступово втрачає свою ефективність. Хоча класичні методики мають значну цінність і залишаються фундаментом професійної підготовки, вони вже не здатні повною мірою відповідати викликам часу. Швидкий розвиток технологій, трансформація освітнього середовища та зростаючі потреби суспільства вимагають пошуку нових шляхів удосконалення навчального процесу. У цьому контексті особливого значення набуває розробка й упровадження інноваційних методів навчання, які поєднують традиційні елементи з сучасними інформаційними технологіями, інтерактивними формами та креативними підходами.

Без активного впровадження прогресивних методів, що базуються на міцних методичних засадах, мистецтво танцю ризикує втратити свій динамізм і потенціал до розвитку. Використання ж інновацій у навчальному процесі дозволяє не лише підтримувати високий рівень виконавської майстерності, але й формувати у здобувачів освіти здатність до творчого самовираження, критичного мислення, адаптивності та готовності працювати в умовах культурної й технологічної мінливості.

Перспективи подальших наукових пошуків цього напрямку вбачаються у ґрунтовному обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують форму-

вання готовності майбутніх хореографів до практичного використання інноваційних методик у професійній діяльності. До таких умов можна віднести: розробку відповідних навчальних програм і методичних матеріалів; інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки; організацію творчих лабораторій та майстер-класів; упровадження системи рефлексивного аналізу та самооцінювання.

У подальшому актуальним є проведення досліджень, спрямованих на вивчення ефективності окремих інноваційних методів, порівняння їх результативності з класичними підходами, а також пошук оптимальних шляхів гармонійного поєднання традицій і новаторства. Такий науковий поступ сприятиме не лише модернізації системи хореографічної освіти, а й забезпечить її стійкий розвиток у відповідності до потреб сучасного суспільства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бернадська Д. Сучасна хореографія в контексті синтезу мистецтв. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2013. Вип. 7. С. 78–86.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 338–340.

3. Кашевський О. Композиція та постановка сучасного бального танцю: методичні рекомендації до навчальної дисципліни. Луцьк: Надстир'я, 2018. 57 с.

4. Короткевич К. Формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у процесі фахової підготовки: дис... докт. філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. К., 2005. 236 с.

5. Павлюк Т. Українське балетмейстерське мистецтво другої половина XX ст.: дис... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01. К., 2005. 192 с.

6. Пастухов О. Сучасний танець: теоретичні засади новітніх підходів до викладання. 2021 URL: [https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/12345-6789/4218/Visnyk\\_4\\_2021-DOI\\_1-118-122.pdf?sequence=1](https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/12345-6789/4218/Visnyk_4_2021-DOI_1-118-122.pdf?sequence=1)

7. Путіліна Т. М. Сучасні методи в методиці викладання класичного танцю. 2017. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/201-33/Putlina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

8. Рибалко, Л. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту в умовах воєнного стану. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 2024. 3К(176), 404-409.

9. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2009. 290 с.

10. Терзіз А. Інноваційні форми і методи формування композиційної компетентності майбутніх викладачів хореографії на основі сучасного танцю. *Актуальні проблеми мистецької освіти*, 2024. Вип. 2 (5). С. 71–76.

11. Lavrentieva L.O., Rybalko L.M., Lakomova O.O. Implementation of the dual system of vocational education: history, trends, perspectives. The actual problems of the world today: collective monograph. London: United Kingdom, 2019. P. 114–124.

12. Rybalko L. & Yopa T., Hulko T. Education of students based on the principles of sustainable development education. *Modern approaches to ensuring sustainable development*: Collective monograph. Edited by Valentyna Smachylo and Oleksandr Nestorenko, The University of Technology in Katowice Press, 2023. P. 220–229.

13. Rybalko L.M., Hulko T.Yu., Plachynda T.S., Kovalev A.O., Zukow W. Pedagogical potential of resource-based teaching in promoting health-preserving educational contexts. *Alfred Nobel University Journal Of Pedagogy And Psychology*. 2025. № 1 (29). C. 191–205.

## **WZRASTANIE NAUCZYCIELA W MĄDROŚCI PEDAGOGICZNEJ**

*The article explores the development of teachers in pedagogical wisdom, emphasizing the interplay between education and personal growth. It highlights the need for reflective, authentic, and ethically aware educators who foster students' autonomy and individuality. Pedagogical wisdom integrates knowledge, action, and personal qualities, enabling teachers to navigate contemporary challenges, inspire constructive influence, and build communities of shared wisdom in educational settings.*

Na dojrzewanie społeczne, kulturowe wzrastanie człowieka warto też spojrzeć przez pryzmat przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, z całą jej asymetrią antropologiczną, ontologiczną, aksjologiczną i epistemologiczną. To dwie przestrzenie, które choć asymetryczne są ze sobą wzajemnie uspołnione. Jedna bez drugiej niemożliwa do istnienia w podstawach edukacji człowieka.

Dynamika kształcenia studentów w szkołach wyższych obejmuje studia stacjonarne, jak również niestacjonarne, studentów wyższych uczelni państwowych i niepaństwowych. Wśród uwarunkowań zainteresowania wykształceniem wyższym można wymienić m.in. małą liczbę miejsc pracy dla ludzi ze średnim wykształceniem i w związku z tym istnienie złudnego przeświadczenia o wielkiej mocy wyższego wykształcenia oraz wzrost liczby uczelni wyższych o różnych profilach kształcenia. Uczelnie te starają się w rozmaity sposób zainteresować swoją ofertą młodzież, a także dorosłych już czynnych zawodowo.

Niezależnie od tych uwarunkowań należałoby uznać za pozytywny fakt szybkiego podwyższania wykształcenia naszego społeczeństwa, co może wkrótce spowodować, iż nie będziemy pod tym względem sytuować się wśród społeczeństw europejskich w dolnej części porównawczych zestawień. Dodać też trzeba, że konsekwencją otwartości edukacji europejskiej, migracji młodych ludzi, jest rozwiewanie mitu o lepszym przygotowaniu do funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości młodych ludzi wykształconych poza granicami naszego kraju. Poziom wykształcenia w uczelniach polskich wcale nie odbiega od poziomu europejskiego, a bywają częste przypadki wyższego sytuowania naszego wykształcenia.

W związku z rozwojem społeczeństwa opartego na wiedzy znacznym zainteresowaniem cieszy się oferta edukacji pedagogicznej, w różnych jej specjalnościach. Zapewne wielu analityków zjawiska zastanawia się, co jest przyczyną tak dużego zainteresowania tą ofertą, co stanowi podłoże takich wyborów w środowisku młodzieży, ale także ludzi już dojrzałych, nawet wykonujących różne zawody. Trudno przesądzać w analizach o wadze powołania do zawodu nauczyciela, wychowawcy, opiekuna, doradcy itp. Może przesądza o

tym czasem złudne przekonanie o łatwości ukończenia tego rodzaju studiów i chęć posiadania dyplomu w ogóle. Można brać też pod uwagę altruistyczną stronę właściwości osobowościowych kandydatów, nieodpartą potrzebę pomagania innym ludziom. Nie powinno też lekceważyć się chęci nabywania umiejętności, może i wewnętrznej potrzeby, wpływania na innych, by w skrajnej być może postaci owo wpływanie na innych przyjmowało postać dominacji w przestrzeni pędu do władzy. Często nauczyciele łaknący władzy uzewnętrzniają to w obecności uczniów.

Żyjemy w ciekawych i zarazem trudnych czasach, a i życie codzienne dostarcza nam też wielu wrażeń, które nie zawsze są pochodną mądrości. Jesteśmy świadkami różnych wyborów spośród tysiącznych możliwości lub sami w czymś (wyborze dokonany bez naszego udziału) uczestniczymy, z własnej woli lub nie (gdy rozważamy zagadnienie wyboru, to warto podkreślić różnice między wyborem zewnętrznym i wewnętrznym), a i przecież samo istnienie jest już wyborem. Aby jednak dokonać właściwego wyboru w życiu, a i z czasem móc nazwać go właściwym, lub co najmniej optymalnym, winniśmy uczestniczyć w edukacji w mądrości i do mądrości, edukacji rozumianej jako wszelkie oddziaływanie służące formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka [3].

Ktokolwiek podejmuje problematykę mądrości podkreśla, że jest ona jedną z najmniej precyzyjnych, najbardziej wieloznacznych i najtrudniejszych do zdefiniowania kategorii filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, a zwłaszcza pedagogicznych. Jest jednak kategorią najbardziej pożądaną i oczekiwaną w sensie jednostkowym i społecznym. W różnych sytuacjach, przy różnych okazjach używa się pojęcia mądrości, stawiając to pojęcie w zmiennym natężeniu światłocieni. Wszyscy chcemy być mądrzy i w rozmaity sposób, w różnych sytuacjach, z tej mądrości korzystać. Jakby nie próbować definiować to pojęcie, to oczywistym jest, że zapotrzebowanie na mądrość zawsze istniało i istnieć będzie, w różnych środowiskach. Mądrość czyni człowieka wolnym, sprzyja odczuwaniu i uznawaniu podmiotowości, jako istotnej życiowej potrzeby. Człowiek mądry potrafi też powstrzymać się przed czynieniem zła, które przecież naturalnie w każdym z nas drzemie.

Analizując różne racjonalności wydaje się, że przez mądrość można rozumieć zintegrowane myślenie i działanie osoby ludzkiej, które otwierają szansę skutecznego poznawania otaczającej rzeczywistości oraz rozwiązywania różnorodnych problemów. Można uznać, że mądrość jest odzwierciedleniem osiągnięcia określonego poziomu rozwoju człowieka, posiadania umiejętności wykorzystywania wiedzy potocznej i naukowej, które powodują, że ludzie mogą zmagać się z wyzwaniami aktualnych i nadchodzących czasów. Z mądrości można jednak korzystać w rozmaity sposób. Można rozwijać i doskonalić siebie oraz wpływać budując i twórczo na innych, ale można też działać destrukcyjnie, nawet niszczycielsko. Ale czy to ostatnie działanie ma coś wspólnego z mądrością?

Istnieje powszechne przekonanie, że w sposób właściwy będą potrafili korzystać z mądrości nauczyciele. Jednakże „w edukacji ważne miejsce ma integracja wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia. Musi ona być oparta na współbyciu partnerów tego procesu, czyli na osobach ucznia i nauczyciela, gdyż sercem działalności edukacyjnej szkoły jest to, co się dzieje w relacji jego uczestników” – pisał K. Denek [1]. Właśnie w szkołach powinniśmy trafiać na ludzi prawdziwie zaangażowanych w to, co robią, zupełnie oddanych sprawie i spotkanej osobie (spotkanie jako kategoria pedagogiczna) i to wszystko odbywać powinno się z wolnego wyboru. W takich miejscach spotkań potrzeba nie tylko aktywnego udziału intelektualnego i emocjonalnego, ale i udziału psychiki w procesie wychowania [6].

W kształceniu pedagogicznym kandydatów do zawodu nauczyciela chodzi zapewne nie o pewną właściwość umysłu ludzkiego, lecz o uspołnioną zdolność zarazem do myślenia, jak też działania oraz ukształtowania odpowiednich właściwości osobowości przedstawiciela tego zawodu, absolwenta takiej specjalności kształcenia. Zatem kształcąc w pedagogicznej mądrości i do mądrości pedagogicznej zabiegamy o człowieka, który nie tylko potrafiłby zdefiniować czy opisać w sposób mądry jakieś zjawisko, wykazałby umiejętności wykorzystania tego rozpoznania w podejmowaniu działań lub inspirowaniu dla skutecznych działań, czy też umiejętności budowania w sobie „osobowego ja”, tym samym dawania siebie innym. Potrzebujemy nauczycieli jako ludzi autentycznych, którzy potrafią być sobą, żyć świadomie i samodzielnie decydować o sobie, nie będą ulegać urzeczowieniu, będą żyć aktywnie, zgodnie z najgłębszym „ja”, a ich słowa i czyny wynikać będą z najbardziej wewnętrznego osobistego nastawienia i będą prawdziwie i intensywnie przeżywane [2]. Czy jest to możliwe we współczesnej szkole, w której nauczyciel jest uwikłany w różne zależności od dokumentów normatywnych, administracji, programów, innych nauczycieli, rodziców oraz od uczniów, a do tego dochodzi jeszcze często brak akceptacji własnej pozycji zawodowej. Ponadto zgodnie z pragmatyką wymaga się od nauczycieli podwyższania kwalifikacji na drodze awansu zawodowego. Także K. Denek pisał, że „wyzwania, jakie stawiają przed edukacją jutra rozwojowe potrzeby dzieci, nie zawsze spotykają się z należyтым zrozumieniem a zwłaszcza z adekwatnymi dla ich ważności działaniami reformatorów systemu edukacji, edukatorów, nauczycieli, rodziców, samorządu lokalnego i nadzoru pedagogicznego [1].

Aby nie zagubić się w tej misji, aby nie zgubić po drodze osoby ucznia, aby nie dopuścić do uprzedmiotowienia relacji w szkole potrzeba mądrości pedagogicznej. Jest to bardzo istotne w myśleniu pedagogicznym, taki sposób głębokiego łączenia myślenia, działania i właściwości osobowościowych.

Pedagogika jest obszarem bogatym w subdyscypliny, dziedziny oddziaływań w perspektywie wertykalnej, horyzontalnej i problemowej, zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak i edukowanej. W sferze jej zainteresowań z pewnością sytuuje się mądrość i to nie jako dziedzina jałowych spekulacji. W

każdej szkole, gdzie potrzeba ludzi aktywnych, zwiększa się też zapotrzebowanie na mądrość, na zbiorową mądrość, na wspólnotę mądrości, która nie jest prostą sumą mądrości indywidualnych. Aby można było mówić o szkołach jako wspólnotach ludzi mądrych niezbędne jest krzewienie kultury mądrości, preferencji dla mądrości, budowania atmosfery dla rozwoju mądrości oraz poszanowania mądrości. Jakże jednak często preferencje dla mądrości zastępowane bywają preferencjami dla ulotnych idei, pozornie atrakcyjnych, modnych pomysłów, pozornych postaw, cwaniactwa, merkantylizmu. Występuje też zjawisko deprecjacji mądrości zupełnie z różnych, często niespodziewanych stron.

Jakże często występuje rozdzźwięk między oczekiwaniami uczniów i nauczycieli, oczekiwaniami dyrekcji szkół oraz rodziców. Bywają przypadki, że nauczyciel, wychowawca z powołaniem do tej misji, czuje się zagubiony, nie ma wsparcia, jest towarzysko marginalizowany, gdyż domaga się obecności osoby ucznia we wszystkich przedsięwzięciach szkolnych, w dyskusjach, naradach itp. Jakże często „gubi się” osobę ucznia w szkole. Pojawiają się skrajne opinie o sytuacjach, że brak ucznia nie zostałby zauważony przez niektórych nauczycieli.

Jak odnaleźć się w takiej rzeczywistości, jak budować wspólnotę mądrości pedagogicznej? Do tego potrzebna jest głęboka wiedza pedagogiczna, znajomość różnych teorii, często sprzecznych, racjonalności myślenia o edukacji. Posiadając taką orientację i nie zawsze korzystne doświadczenie zawodowe można sytuując się w poprzek znajdować korzystne dla wspólnoty szkolnej rozwiązania, zgodnie z zasadą *primum non nocere*. Mądrości pedagogicznej nie buduje się na wiedzy potocznej, na zbiorach gotowych recept postępowania w różnych sytuacjach, na rozdzźwięku między teorią i praktyką pedagogiczną.

Istotna jest tu odpowiedź na pytanie, czy teoria pedagogiczna wspiera praktykę kształcenia i funkcjonowania nauczycieli w zawodzie, czy służy wyjaśnianiu złożonych faktów pedagogicznych, czy przeciwnie – nie wspomaga, a nawet działa regresywnie? To pytanie osadzone jest na dość powszechnej opinii o słabym związku teorii z praktyką i odwrotnie.

W tym miejscu sensowne jest oparcie się na propozycjach B. Śliwerskiego dotyczących teorii pedagogicznej [4]. Trudno się nie zgodzić, iż analizując teorię pedagogiczną nie uzyskamy jednoznacznej, zadowalającej odpowiedzi na pytanie. To pozostaje w gestii każdego nauczyciela i on sam może dla siebie znaleźć odpowiedź na te normatywne pytania. Rola teorii w działaniu praktycznym przejawia się w rozumieniu faktu pedagogicznego, zanikaniu prostej relacji podmiot – przedmiot, budowaniu relacji opartych na podmiotowości, ale napewno nie na dyrektywach działania. Nauczycielowi potrzebne jest rzeczywiste wykształcenie teoretyczne w postaci pedagogicznej wiedzy wieloparadygmatycznej. Posiadając taką wiedzę potrafi zrozumieć istotę faktu pedagogicznego. A więc warunkiem rozumienia faktu pedagogicznego,

poza podłożem empirycznym, są kompetencje teoretyczne. Edukacja nauczycielska powinna być zatem bardziej naukowa niż zawodowa. Chodzi tu nade wszystko o właściwe rozumienie kształcenia pedagogicznego. Zagadnieniem niezwykle ważnym jest kształcenie autonomicznej postawy nauczyciela wątpliwego, a warunkiem odbierania świata w kategoriach wątpliwości jest rodzaj kompetencji teoretycznych. Tworzenie wiedzy wspierającej człowieka w niepewnych sytuacjach działania, a szerzej w niepewnych czasach, domaga się innych dróg poszukiwań, innych metod eksploracji i uzasadniania, a nade wszystko innego języka. U podstaw podejmowania prób rozumienia świata leży nie tyle stałość i ciągłość, ile raczej wrażliwość na zmienność, lokalność, rozproszenie, a także umiejętność analitycznego wiązania tych rozproszonych „cywilizacyjnych zróżnicowań”. Naukowości w edukacji pedagogicznej nie można dziś łączyć z jakąś jedną teorią pedagogiczną, lecz z ich wielością stwarzającą większe szanse na wieloaspektowość poznania, a ponadto na zauważenie obszarów rzeczywistości pedagogicznej nie objętych dotychczas refleksją naukową. Nowa myśl teoretyczna powinna przyczynić się do promowania tych sposobów działania pedagogicznego, które są odpowiedzią na złożoność ontyczną czynności zawodowych nauczycieli, takich jak spontaniczność, niesstandardowość, autentyczność, naturalność.

Innym argumentem na rzecz uznania wartości wątplenia i niepewności w działaniu pedagogicznym jest istotna cecha ontologii działania pedagogicznego, a mianowicie relacja między byciem, trwaniem, a stawaniem się. To co konstytutywne w pracy nauczyciela wiąże się z aktem pedagogicznym, ze zmianą, z procesem, a więc ze sferą ludzkiego czynu, z dynamiką zmiany rozwojowej. Czymś absolutnie podstawowym wydaje się być umiejętność dialogu z drugim człowiekiem i z samym sobą. Chodzi tu o dialogiczność opartą na zrozumieniu, zbliżeniu i współdziałaniu ujawniającymi się w trzech strefach psychiki ludzkiej: poznawczej, emocjonalnej i prakseologicznej (działaniowej) [5].

Nauczyciele powinni tworzyć elitę, którzy pedagogikę czynić będą żywą dyscypliną naukową, nigdy w pełni oczywistą. Kult wiedzy naukowej, pewnej i niezawodnej, nie kształtuje postawy otwartej i krytycznej człowieka gotowego do poszukiwań i do ustawicznej weryfikacji posiadanej wiedzy. Jest oczywistym założenie, że wiedza pewna może być tym samym zagrożeniem dla pracy nauczyciela co brak wiedzy w ogóle, w pewnym sensie może go uwsteczniać, sprzyjać budowaniu w sobie postawy autorytarnej. Najwyższą wartością kwalifikacji teoretycznych nauczycieli jest inferencyjność, umożliwiająca tworzenie nowych wartości poznawczych z zasobów wiedzy posiadanej. Nauczyciel refleksyjny i świadomy złożoności swych zadań powinien być twórcą indywidualnej, osobistej wiedzy, a bogacenie jego kwalifikacji teoretycznych powinno dokonywać się poprzez transformację teorii naukowej na teorię subiektywną. Dopiero wówczas ta teoria może mieć wpływ na jego działanie w codziennym życiu [4].



Istotnym elementem pedagogicznej edukacji jest inspirowanie do myślenia perspektywnego. Swoim poznaniem pedagog powinien ogarniać nie tylko świat zewnętrzny, lecz także, a może przede wszystkim, samego siebie. Jest to założenie niezwykle ważne z tego względu, że obecnie kształceni nauczyciele będą pracowali w zawodzie przez pierwsze ćwierćwiecze XXI wieku. Tempo zmienności ukazuje nam szybko zmieniający się świat. Te kwestie każdy pedagog musi czuć i odbierać inaczej niż przedstawiciele innych zawodów, musi stawać się żywym „barometrem pedagogiczny” wyczuwającym niżej i wyżej intelektualne u swoich uczniów, być na nie przygotowanym merytorycznie i wychowawczo.

Pytaniem do szczególnie wnikliwego namysłu, jest pytanie o postawy nauczyciela, nie tyle o to, jaką powinien odgrywać rolę zawodową, ale o to, kim może być, o jego pedagogiczną mądrość? Jakim powinien być nauczyciel w relacjach z wychowankami w edukacji, także w stosunku do siebie samego?

**Ja – Nauczyciel.** *Ludzie są zwierciadłem naszego zachowania, odczuwania, uwrażliwienia. Tylko od ludzi uczymy się siebie samych.*

W tej części zamieszczamy autorefleksyjne postrzeganie jednego z autorów tego artykułu (MP). Postrzegam siebie w życiu innych ludzi przez pryzmat własnych doświadczeń. Dokonuję wyborów ludzi, sytuacji i zdarzeń kierując się nie tylko emocjami i refleksją przeżyć. W bilansie życiowym moje wybory często weryfikują czas i emocje otaczających mnie ludzi. Im dłużej żyję, tym więcej we mnie wątpliwości, życiowych znaków zapytania, po których nawet odnajdywane odpowiedzi mają tylko czasową aktualność. Moje credo życiowe dokonuje wciąż transgresji w mój świat poznanego i sobie samej wyznaczanych celów.

Ile jest we mnie standardu „nauczyciel”? W jakich przestrzeniach życiowych pełnię rolę nauczyciela z obowiązku, a kiedy czynię to dobrowolnie? Która rola swoją treścią ma wyższą wartość dla dziecka – ucznia: ja, jako nauczyciel – człowiek czy, jako człowiek – nauczyciel?

Dlaczego miarą nauczyciela są wartości odczytywane w granicach zasobów i ograniczeń? Kto jest upoważniony i kompetentny relatywizować moją indywidualną przestrzeń wartości, wrażliwości, odczuwania i postrzegania niewidocznego? Dla mnie jedyną granicę dla nauczyciela stanowi granica wolności ucznia i dziecka! Moją miarą, jako człowieka a potem nauczyciela, jest zachowanie dla ucznia i przy uczniu – oparte na podmiotowym postrzeganiu nie tylko jego fizyczności. Ks. Tischner kiedyś powiedział: *Ludzie sądzą z tego, co mają do dyspozycji*”. Inne postrzeganie mojej osoby, jako nauczyciela, będzie miało dziecko ze swoim aksjologicznym dojrzewaniem w różnych strukturach społecznych, inne rodzic czasowo oddający w moje ręce najcenniejszą część siebie samego, inne mój edukacyjny przełożony. Kogo zatem miara jest najważniejsza, kogo miarą kierować się w życiu? Jaka spójność wymienionych przestrzeni – horyzontalna czy wertykalna – będzie skuteczniejsza

na edukacyjnych etapach, której celem jest dorastające dziecko? Kto lub co ochroni mnie w życiu przed merkantylnym edukacyjnym?

Moje obecne wszelkie poczynania w strukturze szkoły można ująć w ramę myślową Zygmunta Baumana: *Spotkanie z innością jest doświadczeniem, które wystawia nas na próbę, ponieważ rodzi pokusę, by na siłę inność ograniczyć*". Najwięcej uczę się od dzieci, bo to one pozwalają zachować świeżość radości sukcesu, dzielą się dobrocią i bezinteresowną radością, nie pozwalając niepamięci na pochowanie moich dziecięcych marzeń i celów życiowych obiecanych sobie na progu dorosłego życia.

Każde dziecko jest inne i dynamicznie zmieniające się. Chcę stwarzać takie sytuacje edukacyjne, w których uczeń mógłby sam siebie kształtować. Moje pojmowanie wychowania to samorealizacja dziecka dokonująca się nie na zasadzie przejmowania gotowych wzorów postępowania, bo one nigdy nie będą jego własne, lecz oparta na dualizmie projekcyjnym, w którym uczeń i ja wpisujemy własne „osobowe modele” w kody indywidualnych przeżyć i doświadczeń. Niedojrzałość życiowa dziecka z perspektywy dorosłego też może kształcić i pouczać.

Każdy dzień, miesiąc i rok w szkole są do siebie nieporównywalne. Bilans moich sukcesów i porażek zawiera się w granicach ocen tak zmiennych, jak nieprzewidywalność wielu sytuacji międzyludzkich dokonujących się codziennie w szkole, gdzie powtórzony scenariusz sukcesu może zamienić go nawet w porażkę. Chcę stale pamiętać, by wybory ucznia traktować z powagą i szacunkiem, wówczas oni sami, tak samo poważnie i odpowiedzialnie jak ja, będą traktowali siebie samych i własne wybory.

Pytam się często siebie samej jak nauczyć dziecko indywidualnego poszukiwania interpretacji świata i przygotować je na spotkanie w życiu z trudnymi sytuacjami? Jak nie zaprzepaścić u dziecka, przez czas szkolnego dojrzewania, obecności indywidualizmu, unikatowości i subiektywności? Czy mam prawo prowadzić ucznia ku przyszłości, kiedy moja wiedza i doświadczenie mają korzenie w przeszłości i chwilowej teraźniejszości? Jak uniknąć dominacji moich przeżyć i nie wpisywać ich w kod dziecięcego myślenia? Jak postępować, by nie stać się nauczycielem urabiającym?

Sama uznaję, że najlepszy czas dla mnie to ten, który mam dopiero przed sobą, dlatego najlepszym nauczycielem dla dziecka będzie ten jeszcze nie poznany, a największym autorytetem pedagogicznym zostanie dorosły, który swą postawą pokaże i potwierdzi, że w życiu najważniejsze i najtrudniejsze to rozumieć i postępować kierując się Prawdą, Dobrem, i Pięknem.

Nie jest trudno zrozumieć, że **NAUCZYCIELEM się jest a nie bywa**, że nie można nim zostać, nawet z racji uzyskanego wykształcenia. Dyplom może pomóc otwierać drzwi wielu instytucji oświatowych, trudno nim jednak rozgrzać serca i umysły dzieci, a jeszcze trudniej je otworzyć.

Można uznać, że mądrość jest odzwierciedleniem osiągnięcia określonego poziomu rozwoju człowieka, posiadania umiejętności wykorzystywania wiedzy

potocznej i naukowej, które powodują, że ludzie mogą zmagać się z wyzwaniami aktualnych i nadchodzących czasów. Z mądrości można jednak korzystać w rozmaity sposób. Można rozwijać i doskonalić siebie oraz wpływać budująco i twórczo na innych, ale można też działać destrukcyjnie, nawet niszczycielsko. Ale czy to ostatnie działanie ma coś wspólnego z mądrością?

Jak odnaleźć się we współczesnej rzeczywistości, jak budować wspólnotę mądrości pedagogicznej?

Pytaniem do szczególnie wnikliwego namysłu, jest pytanie o postawy pedagoga, nie tyle o to, jaką powinien odgrywać rolę zawodową, ale o to, kim może być, o jego pedagogiczną mądrość? Jakim powinien być pedagog w relacjach z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi?

Mądry pedagog to przywódca w zespołach ludzkich, to przywódca umiejący swoją osobowością i działaniem wyzwać właściwy, pozytywny stosunek człowieka do siebie samego w jego tożsamościowej przemianie we współczesnej rzeczywistości.

## BIBLIOGRAFIA

1. Denek, K. (2003), Między „chwilą” a edukacją jutra i Tatrami, (w:) K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski (red.) Edukacja jutra, Wrocław.
2. Grzegorzczak, A. (1965), Wartości autentyzmu, „Znak” s.1188-1190.
3. Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000), Pedagogika. Leksykon. PWN, Warszawa.
4. Śliwerski, B. (1998), Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków
5. Tarnowski, J. (1993), Jak wychowywać?, t. 1-2, Warszawa.
6. Tarnowski, J. (1993), O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki, „Edukacja” nr 2.

**Соломія ГНОТ**  
(Львів, Україна)

**СПОРТИВНІ СЮЖЕТИ ЕДВАРДА ЖАРСЬКОГО  
НА СТОРІНКАХ ЧАСОПИСУ «ЖИТТЯ І ЗНАННЯ»**

*In the author's materials, a comprehensive study of Edward Zarski's sports-oriented creative legacy is conducted. **Goal:** To analyze the materials of Edward Zharsky, published in the journal «Zyttia i Znannia». **Task:** To highlight the role of the periodical in shaping sports culture: to assess the contribution of Edward Zharsky based on his publications. **Methodology:** The research is based on the principles of: historicism, objectivity, content analysis, complex-analytical, bibliographic, and systematization. **Conclusions:** the article analyzes the creative views of Edward Zharsky as an athlete and sports commentator.*

Спорт є невід'ємною частиною національної історії та культури, його вивчення допомагає зрозуміти як соціальні, економічні, так і культурні аспекти розвитку регіону. Незважаючи на певні дослідження, історія українського спорту досі містить значні прогалини, які потребують заповнення. Зокрема, малодослідженою залишається редакційна діяльність Едварда Жарського (1906–2003) як спортивного оглядача в галицькій пресі 20–30-х років ХХ ст. Його біографія не буде предметом нашої уваги, оскільки вона висвітлена в довідкових виданнях. Натомість, зосередимось на фактах, що доповнять розуміння його діяльності. Життя Е. Жарського умовно поділяється на два періоди: галицький та післявоєнний, або еміграційний. Упродовж першого періоду він був співорганізатором і головою Українського студентського спортивного клубу, членом управи та головою суддівської колегії Українського спортивного союзу, а також автором численних статей і брошур з історії та теорії фізичного виховання і спорту. Окрім спортивних інтересів, Е. Жарський мав широке коло наукових зацікавлень. Наступний період його життя був не менш плідним. З другої половини 1940-х рр. Е. Жарський розгорнув активну діяльність за межами України. Зокрема, у 1955–1957 рр. він очолював Українську спортивну централю Америки і Канади та активно працював у сфері освіти.

**Постановка проблеми.** Нашу увагу привернув найпопулярніший ілюстрований український часопис «Життя і Знання» – друкований орган товариства «Просвіта», що виходив у Львові впродовж 1927–1939 рр. На його сторінках широкого висвітлення набула спортивна тематика. Журнал постійно

звертав увагу читачів на розвиток національної та світової фізичної культури і спорту, повідомляв про рекорди, висвітлював діяльність спортивних товариств. Особливої уваги заслуговує низка статей, опублікованих у розділі «Руханка й спорт» (згодом «Спорт, фізичне виховання» – С.Г.). Авторами матеріалів цього тематичного напрямку були громадські діячі, спортсмени, журналісти. Постійним автором часопису був Е. Жарський, активний громадський і фізкультурний діяч, а також талановитий зоолог-іхтіолог, чий глибокий знання та широкий кругозір збагачували видання.

**Метою дослідження** є вивчення інформаційно-аналітичної специфіки публікацій Е. Жарського, як спортсмена та спортивного оглядача; розкриття багатогранності і творчого таланту автора, які досі не були темою окремого наукового дослідження. Системне дослідження його праць дозволить висвітлити як історичний контекст, так і методологічні підходи автора.

**Об'єкт дослідження** – статті Е. Жарського, які були опубліковані на сторінках часопису «Життя і Знання».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Донині творча спадщина Е. Жарського, що стосується фізичного виховання та спорту, залишалася поза увагою дослідників як науковий об'єкт. Це значна прогалина, враховуючи його потенційний внесок у національну історію та культуру. Проте загальна картина його творчого доробку в західноукраїнський спортивний та гімнастичний рух висвітлена у праці О. Вацеби [1].

**Методи дослідження.** У статті використано принципи історизму, об'єктивності. Застосовано низку спеціальних наукових методів, зокрема: контент-аналіз (виокремлення тем із подальшим їх інтерпретуванням), комплексно-аналітичний, бібліографічний (укладання бібліографічного переліку статей досліджуваного автора), систематизації.

Спорт як соціальне явище здобуває значного поширення в Галичині на початку ХХ ст. Серія публікацій Е. Жарського присвячена висвітленню діяльності спортивних організацій та товариств, основу яких складала учнівська та гімназійна молодь. У багатьох статтях детально висвітлено історію окремих видів спорту, аналіз яких буде представлено далі. Автор також активно займався популяризацією певних спортивних занять, розглядаючи їх як ключовий компонент здорового виховання, рекреації та активного дозвілля українців.

У розвідці «Ратище» [14, 267–269] детально описано історію одного з найдавніших видів спорту – метання спису, що сягає корінням у доісторичні часи. Спочатку воно було невід'ємною частиною повсякденного життя, використовувалося для полювання та війни. Така зброя була не тільки засобом виживання, а й символом сили та майстерності. З часом техніка метання спису вдосконалювалася, змінювалися матеріали (від дерева до металу), конструкція спису, техніка кидка.

В античний період стародавні греки використовували спис для ігрової діяльності у спеціально відведених спортивних спорудах – палестрах і

гiмназіях. Перші документальні згадки про метання списа, диска, їзду на колісницях можна знайти у «батька історії» Гомера [14, 268].

З розвитком цивілізації метання спису перетворилося на змагання. Такий вид спорту фігурував у програмі давньогрецьких Олімпійських змагань у складі пентатлону (п'ятиборства). Воно включало біг на один стадій (192 м 27 см), стрибки у довжину, метання диска, спису та боротьбу. Кожний спортсмен брав участь у всіх видах пентатлону. Переможцем ставав той, хто здобував найбільше перших місць у усіх змаганнях.

Метання спису стало олімпійською дисципліною з 1896 р., для жінок – з 1928 р. Техніка метання спису вимагає не лише сили, а й технічної майстерності для того, щоб досягти максимальної дистанції. Е.Жарський зауважив, що переможцями у цьому виді спорту завжди були шведи, фіни, норвежці. В цих північних народів метання спису нероздільно поєднувалося з народними іграми, що супроводжували господарську діяльність населення. Таким чином, у них і сформувався досвід для здобуття майбутніх перемог. Цікаві історичні відомості, методичні рекомендації, рисунки, фотографії автора суттєво збагачують дослідження, сприяючи популяризації цього виду фізичної активності серед українського населення [14, 257–259].

Аналіз конкретного матеріалу дозволяє стверджувати, що Едвард Жарський, як активний спортсмен і великий поціновувач легкої атлетики, активно висвітлював теми, пов'язані з розвитком цього виду спорту. На шпальтах часопису значне місце відведено окресленій проблематиці. Серія статей висвітлює еволюцію багатогранної дисципліни, яка тісно пов'язана з еволюцією людської фізіології та біомеханіки: «Як високо скачуть люде» [20], «Скок 4 метри вгору (жердкою)» [17], «Найдовший скок» [11].

Впродовж історії боротьба людського духу вимагала боротьби й людського тіла. Як результат люди освоїли стрибки у висоту. Стрибати високо, вважав автор, не тільки бажання кожного спортсмена, а й кожної людини. В ході дослідження історії легкоатлетичних змагань, автором була виявлена цікава закономірність. Перші задокументовані змагання зі стрибків у висоту відносяться до періоду становлення сучасного спорту в Англії. Цей факт заслуговує на увагу з огляду на те, що саме англійські студенти на змаганнях у 1860-х роках стрибали на 175 см вгору. Згодом студент Брукс з Оксфордського університету перевершив їх результат, подолавши висоту 190 см. Після цього усі світові рекорди належали американцям. З початку XX ст. вони залишалися лідерами, досягаючи висоти понад 2 м [20, 332–333].

Едвард Жарський дослідив залежність досягнення висоти стрибка від різних чинників та можливість подолання позначки у 2 м. Аналіз показав, що успішність стрибка визначається комплексом факторів: розбігом, технікою відштовхування випрямленою ногою, правильним положенням тіла під час стрибка та зосередженістю спортсмена на момент подолання перекладини. Важливу роль відіграє також тип жердини, з оптимальним варіа-

нтом – бамбуковою. Автор проаналізував різні техніки стрибків: американську «ножиці», «лукову», каліфорнійську та висловив сподівання на покращення результатів українських спортсменів [20, 332].

Водночас у публікаціях Едварда Жарського містяться цінні методичні рекомендації та технічні поради щодо правильної техніки виконання стрибка. У статті «Скок 4 м вгору (жердкою)» Е.Жарський пропонує утримувати кінець жердини на рівні голови під час розбігу. Автор наголосив, що стрибки у висоту є складним видом спорту, що вимагає розвитку комплексу фізичних та психологічних якостей. Цей вид активності сприяє розвитку таких якостей, як м'язова сила, витривалість, рішучість, сміливість, швидкість реакції, впевненість у собі [17, 368].

З технічної точки зору методика стрибка включає декілька ключових етапів. Розбіг, як правило, становить 20–25 м, забезпечуючи необхідну швидкість для ефективного відштовхування. Відштовхування від землі відбувається таким чином, щоб тіло спортсмена утворювало прямий кут, що сприяє максимальному перенесенню імпульсу на жердину та подальшому підйому.

Автор подає інформацію про найдовший стрибок у довжину. Згідно з історичними джерелами, що датуються 3 тис. р. до н.е., зафіксовано інформацію про стрибок грека Фаїля, родом з Кротона на відстань 17 м. Цей результат був високим спортивним досягненням того часу [11, 225].

Едвард Жарський детально демонстрував техніку стрибка у своїх ілюстраціях, представлених на сторінках періодичного видання, наголошуючи, що найвидатнішими атлетами були корінні жителі Африки. Для досягнення високих результатів у стрибках, спортсменам необхідно опанувати всі етапи методики, а саме: розбіг, відштовхування, політ, приземлення. Підсумовуючи здобутки в цьому напрямі, автор дійшов висновку, що стрибки корисні як для чоловіків, так і для жінок, сприяючи розвитку здорового та гнучкого тіла [11, 226–227].

Таким чином, знайомлячи з історією різних форм легкої атлетики, Е.Жарський тим самим популяризував цей вид спорту серед українського населення, закладав фундамент для його розвитку. Його праці стали джерелом знань для любителів спорту, спонукаючи їх до активного способу життя та досягнення спортивних вершин.

У статті «Ситківка» автор зосередився на історії розвитку тенісу. Його витоки сягають давнього часу. Відомо, що за 1800 р. до н.е. єгипетські дівчата вправлялися у гри з м'ячиками. У творах Гомера згадуються ігри з м'ячем. В «Одісеї» описано розвагу Навсікаї та її подруг, що грали у м'яч. Варто зазначити, що вже тоді лікарі відзначали позитивний вплив таких ігор на здоров'я. Ще раніше за греків, культуру гри в м'яч демонстрували стародавні китайці та єгиптяни. Стародавні римляни також мали схожі ігри, які можна вважати прототипом сучасних ігор з м'ячем, таких як во-

лейбол, гольф та хокей, де м'яч відбивається довгою булавою. Подібні ігри спостерігалися і серед корінних народів Північної Америки [16, 46–47].

У середньовіччі в Європі були поширені ігри з м'ячем. У найстарішому підручнику з ігор 1555 р. у Венеції було знайдено опис гри з м'ячем, під час якої для ударів використовувалися руки та плечі. Ця італійська гра прижилася у Франції, згодом потрапила до маєтків заможних лицарів, а потім перейшла до королівського двору. З Франції вона перемістилася до Німеччини та сусідніх країн, де знайшла великий успіх. У період нового часу гра з'явилася в Англії та отримала назву теніс. Вона стала національною для англійців, згодом швидкими темпами поширилася на територію континентальної Європи.

Автор наголосив, що теніс є високоефективним видом спортивної активності, що сприяє поліпшенню фізичного та психологічного стану людини. Аналіз біомеханіки гри показує, що вона задіює практично всі групи м'язів, забезпечуючи їх всебічний розвиток та зміцнення. Регулярні тренування та змагання сприяють підвищенню силових показників, витривалості, гнучкості та швидкості реакції. Позитивним є і те, що теніс впливає на когнітивні функції людини. Це сприяє розвитку таких якостей, як рішучість, орієнтація в просторі, координація рухів та швидкість реакції. Гра є доступною для людей різних вікових категорій, що робить її універсальним видом спорту. Змагання найвищого рівня, такі як Кубок Девіса, демонструють високий рівень майстерності та популярність тенісу на міжнародній арені. Підсумовуючи, Едвард Жарський висловив думку про те, що українці не стоять позаду інших у цьому виді фізичної активності, бо майже у кожному містечку є майданчики для занять тенісом і ті, хто бажає грати в цю захопливу гру [16, 48].

Цінну інформацію можна почерпнути із статті «Як будувати ситківкові токи», в якій автор зосередив увагу на описі форм тенісних кортів, усіх вимог для будівництва подібних споруд. Для глибокого ознайомлення з тематикою використано посилання на іноземні літературні джерела [19, 122].

В інших публікаціях Едвард Жарський висвітлив позитивні сторони плавання. Автор наводить вагомі аргументи і стверджує, що цей вид фізичної активності задіює практично всі групи м'язів, робить тіло сильним та витривалим. Використання води позитивно впливає на стан шкіри. Крім того, рухи у водному середовищі сприяють поліпшенню фізичної форми та загального самопочуття. Схематичні рисунки висвітлюють різні стилі плавання: кролем, горілиць. Автор провів аналіз багатьох стилів плавання, відобразив це на схематичних рисунках, зосередив увагу на їх технічних аспектах та впливі на фізичні та психологічні якості спортсмена.

У матеріалах Е. Жарського наголошується на ефективності стрибків у воду з трампліна довжиною 5 та 10 м. Цей вид спорту сприяє розвитку таких важливих якостей, як сміливість, впевненість у собі, координація рухів та здатність до швидкого прийняття рішень. Трамплінні стрибки у



воду передбачають виконання різноманітних елементів, включаючи сальто, оберти на 360 градусів та інші складні комбінації. Кожен стрибок складається з основних фаз: фаза відштовхування, фаза польоту, фаза входження у воду. Як наочний приклад Едвард Жарський продемонстрував гру у воді з м'ячем на фотографіях.

Автор висловив надію на поширення позитивного досвіду розвитку плавання, спираючись на історичні приклади та успіхи українців у світовому спорті. Як приклад, навів виступ Юрка Коця на Олімпійських іграх 1928 р. у Нідерландах. Важливо відзначити, що Коцай представляв Сполучені Штати Америки, маючи українське походження. Срібна медаль на дистанції 100 м вільним стилем шістнадцятирічного Ю. Коця на Олімпіаді слугує прикладом високого потенціалу українців та їх здатності досягати значних результатів. Наполеглива праця та відданість справі можуть привести до світового визнання, незалежно від країни проживання. Автор підкреслив необхідність підтримки та розвитку спортивних талантів в Україні для досягнення нових успіхів у цьому виді діяльності [12, 326-329].

Едвард Жарський звернув увагу і на недостатнє використання водних ресурсів у вигляді ставків та річок. На відміну від України, у Західній Європі (Німеччина, Франція, Англія) ефективно використовують водні ресурси для розвитку рекреаційної інфраструктури, зокрема, облаштування басейнів.

Автор проаналізував естетичний та виховний аспекти стрибків у воду. При цьому він зазначив, що змагання, що відбулися на останніх Олімпійських іграх 1932 р. з водних видів спорту, привернули увагу значної кількості глядачів. Естетична цінність стрибків у воду визначається технічною досконалістю виконання, плавністю та гармонійністю рухів, що нагадують витончені скульптурні форми. Це підтверджується тим фактом, що спортсмени-стрибуни часто слугують моделями для скульпторів. Крім естетичного, стрибки у воду мають виховне значення, розвиваючи сміливість, впевненість у собі. Перемога у змаганнях залежить від комплексу факторів: відваги, краси рухів, бездоганного виконання та спокійного налаштування.

Едвард Жарський зазначив, що американські спортсмени демонструють високий рівень майстерності. Вони розробили власний стиль стрибків, що характеризується м'якістю, гнучкістю та спокоєм. Ці риси створюють позитивне враження на глядачів [13, 229–230].

До водних видів спорту автор зарахував і веслування, зазначивши, що прогулянки човном – найкращий спосіб проведення відпустки. Такі мандрівки зміцнюють тіло, м'язи, легені, нерви та заспокоюють їх після цілоденної праці. На відміну від поширеної в західних країнах культури туризму на човнах та спортивних змагань, в Україні, на думку Едварда Жарського, спостерігається значний дефіцит подібних активностей. Незважаючи на потенційну наявність водних ресурсів (численні озера та річки), розвиток

веслування в Україні залишається недостатньо розвиненим. Тому, підсумовує автор, активне використання вільного часу для прогулянок на човнах та залучення до цього виду спорту є важливим аспектом покращення якості життя та розвитку спортивної інфраструктури [2, 218].

У статті «Мандрівка каюком» автор зауважив, що мандрівництво – це новітній спосіб співжиття людини з природою. Комплексний вплив природних факторів – візуальної складової (панорамні види, рослинність, водні простори), звукової (шум вітру, води, спів птахів), тактильної (контакт з ґрунтом, водою, рослинністю), – формує унікальний сенсорний досвід, що залишає глибокий слід в емоційній пам'яті людини.

Едвард Жарський пропагував на сторінках видання використання невеликих вузьких видовжених човнів – каяків, які раніше були засобом пересування козаків, знані ще як козацькі чайки. Автор зауважує, що виникнення каякінгу як виду спорту датується 60-ми рр. XIX ст. Піонером цього виду фізичної активності вважається англієць Джон Мак-Грегор, який здійснив навколосвітні подорожі, зокрема, навколо Британських островів та країнами Західної Європи. Описи норвезького вченого Ф.Нансена спопуляризували веслування на такого виду човнах.

Незважаючи на значну освітню цінність каякінгу, автор зазначив обмежений рівень зацікавленості до цього виду спорту серед українського населення, за винятком невеликої групи ентузіастів. Едвард Жарський звернув увагу на таких важливих моментах у процесі тренувань: ініціативність, постійна зосередженість, швидка реакція. Крім того, каякер вчиться любити природу, розвиває гострий зір, добрий слух, спритність, гнучкість, присутність духу та рішучість під час подорожі. І всі ці якості потрібні в повсякденному житті. Мандрівки каюком значною мірою сприяють формуванню сильної, енергійної особистості, здатної знаходити собі раду в житті. Автор писав, що українці, хоч і живуть серед річок та озер, ще не опанували цей вид спорту. Відтак, Едвард Жарський закликав читацьку аудиторію до активних дій: стати усім каякерами! [10, 187–188].

У серії статей автор зосередив увагу на висвітленні розвитку зимових видів спорту. До даної групи належать такі матеріали: «Лещатарський спорт», «Як самому зробити лещета?», «Совги», «4 000 років лещатарського спорту», «Гаківка».

Едвард Жарський вдало, на нашу думку, популяризував лижний спорт. Він зазначав, що зима для спортсменів є «благодаттю, яка приносить їм здоров'я, тугість тіла, робить їх відпорними на недуги. Спортівці беруть на плечі лещата, санки, совги і йдуть назустріч зимі» [7, 13]. Історія лещатарства висвітлена автором крізь призму міфологічного, етнографічного аспектів. Так, антропологічні дослідження свідчать про глибокі корені практики цього виду фізичної активності в різних культурах світу. Археологічні знахідки, хоча й обмежені, натякають на можливе використання лещат у доісторичні часи. Однак, найбільш вагомі свідчення про лещатар-

ство містяться у фінській, шведській, норвезькій міфологіях, де йдеться про зіслання лещат богами. Лижі часто асоціювалися з надприродними силами, божественним покаранням. Аналогічні мотиви присутні й у міфологіях східних, кавказьких та індійських народів.

Автор зауважує, що найстаршим історичним свідомством використання лещат є камінь, знайдений у Швеції, датований XI ст. На ньому зображена сцена із життя давніх людей, що використовували лещата. А північне плем'я скрідфінів також відоме своєю майстерністю в пересування по снігу. З часом, техніка пересування перетворилася на лицарське мистецтво [7, 14]. Автор зазначив також, що світовий рекорд зі стрибків на лижах становить 92 м, проте для досвідчених стрибунів це не надто велика відстань [15, 29].

У публікаціях Едварда Жарського відзначено тенденцію до збільшення популярності цього виду спорту серед українського населення. Згадано Івана Боберського, який активно популяризував лижний спорт у молодіжному середовищі, використовуючи свій педагогічний талант та спортивні навички. Заснований у 1924 р. Карпатський Лещатарський Клуб продовжив та розвинув цю ініціативу, організовуючи лижні екскурсії, в яких брали участь понад 100 осіб різного віку, включаючи дітей та людей похилого віку [7, 14].

Автор проаналізував позитивний вплив лижного спорту на стан організму людини. Особливу увагу було приділено оздоровчому ефекту від перебування на свіжому повітрі, яке відзначається низькою вологістю та обмеженим поширенням патогенних мікроорганізмів. Таке повітряне середовище сприяє оптимізації кисневого забезпечення легень. Регулярні фізичні навантаження, пов'язані з лижним спортом, призводять до підвищення м'язової витривалості та покращення показників серцево-судинної системи. Наводяться емпіричні дані, що свідчать про збільшення об'єму легеневої вентиляції у осіб, які регулярно займаються лижним спортом. Крім того, автор акцентував увагу на важливості використання досвіду північних народів у практиках загартування та оздоровлення на свіжому повітрі. Ілюстративним матеріалом дослідження слугують фотографічні зображення, зокрема, фотографія переможця Олімпійських ігор 1928 р. у Швейцарії Харрі Андерсена, який виконав стрибок на дистанцію понад 60 м [7, 14].

На сторінках видання автор продемонстрував також фотографії їзди на лижах з використанням коня як засобу пересування. Навів методичні рекомендації щодо техніки гальмування перед перешкодами. Як приклад успіху в лижному спорті, згадав німецького студента Лянтигера, який досягнув швидкості 105 км/год на дистанції 675 м на годину на змаганнях у Швейцарії [7, 14].

У статті «Лещатарський спорт» Едвард Жарський констатував недостатній рівень поширеності лижного спорту в регіоні, наголосивши на його значущості для зміцнення здоров'я. Автор закликав до активної популяри-

зації цього виду фізичної активності та залучення до нього широких верств населення [7, 14].

У розвідці «Як самому зробити лещета» автор зазначив, що лижний спорт сприяє підвищенню бадьорості, спонукає до споглядання природної краси, допомагає позбутися негативних емоцій та покращує розумову діяльність, а також приносить відчуття задоволення. Наведено практичні рекомендації щодо виготовлення лиж власноруч з ясена, подано усі технічні виміри у вигляді таблиці. Автор наголосив на важливості правильного догляду за лижами з метою збереження їх гнучкості та функціональності [21, 62].

Зі сторінок видання стає відомо про змагання з лижних видів спорту, організовані з нагоди 70-річчя товариства «Просвіта». Вони залучили 146 учасників, які змагалися в бігових дисциплінах та стрибках. Жінки брали участь у забігах на дистанції 2 км та 6 км. Чоловіки змагалися на дистанціях 1 км, 2 км, 4 км та 16 км. Окрім того, проводилися змагання зі стрибків з трампліна, де перемогу здобув мешканець села Верховина на Івано-Франківщині Бойчук, показавши результат 22,5 м. Автор повідомив про високий рівень організації та успішне проведення змагань [12, 126].

Завершення змагань з лижних видів спорту супроводжувалося передачею естафети легкоатлетам. Автор зазначив, що організацію заходу взяло на себе львівське товариство «Сокіл-Батько», яке спланувало крос. Загальна кількість учасників склала 205 осіб. Програма змагань передбачала дистанцію 500 м для жінок та дистанції 1 км і 3 км для чоловіків. Усі учасники отримали ювілейні відзнаки від голови товариства «Просвіта» І. Брика [6, 160]. Отже, участь українських спортсменів стала частиною урочистостей, присвячених пам'ятній даті товариства «Просвіта».

Не менш цікавою статтею, що знайомить із зимовими видами спорту є розвідка «Совги». У ній Едвард Жарський представив історичний огляд розвитку ковзанярського спорту, підкресливши його давнє походження. Відзначено, що ковзанярство не є новим видом спорту, а має доісторичні корені. Археологічні знахідки ковзанів, що датуються цим періодом, були виявлені в Норвегії, Швейцарії, Угорщині та на території сучасної Великої Британії. Спочатку ковзани використовувалися як засіб пересування, згодом – для розваг. Наведено дані з північних хронік XII-XVI ст., що містять описи ковзання. Зазначено еволюцію матеріалів для виготовлення ковзанів: від кістки до заліза [18, 148].

Автор поінформував, що перші змагання датуються початком XIX ст. Це були жіночі та чоловічі перегони. У журналі також використовувалися карикатури XVIII ст., що зображали катання на ковзанах. Згадано 12-річну норвежку Сою Гені, яка стала чемпіонкою світу з фігурного катання на Олімпіаді 1928 р. в Швейцарії [18, 150].

Едвард Жарський відзначив і хокей як цікавий зимовий вид спорту. Автор дослідив історію розвитку цього виду спорту, вказуючи на його ранні форми в Стародавньому Єгипті та Греції, де гра відбувалася на траві. Пода-

льший розвиток хокею спостерігався у Франції, Англії, особливо в Ірландії. Давні ірландські хроніки згадують королеву Катерину, яка подарувала мідні шайби своєму другу, що свідчить про існування гри в той час. Зацікавленість хокеєм також проявляв шотландський король Олександр. У Нідерландах хокей практикувався як влітку, так і взимку. Канада стала піонером у розвитку хокею на льоду. Виступ канадських хокеїстів на зимових Олімпійських іграх у Гарміш-Партенкірхені в Німеччині демонстрував виняткову майстерність гри. Підсумовуючи, автор висловив думку, що хокей потребує широкого поширення в Україні. Зокрема, молодь у сільській місцевості має активно розвивати свої рухові навички в цій грі [3, 31].

У статті «Копаний м'яч на наші села!» автор простежує історію футболу та аналізує його актуальність для потреб сучасного українського суспільства. Едвард Жарський стверджував те, що цей вид спорту поширений не лише в містах, а й у селах. Оскільки сільськогосподарська праця вимагає одноманітних фізичних зусиль, необхідно присвячувати вільний час активним заняттям, які забезпечують рівнобічне фізичне навантаження. Оптимальним варіантом є гра у футбол. Автор наголосив на важливості залучення молоді до спорту та фізичної активності через діяльність руханкових товариств, зокрема «Соколів» та «Лугів», які активно розвивали свою діяльність на місцевому рівні. Для реалізації цієї мети пропонувалося використовувати вихідні та святкові дні, коли молодь має вільний час. Наголошувалося на перевагах занять спортом на свіжому повітрі для покращення здоров'я молоді та популяризації здорового способу життя в сільській місцевості, порівняно з пасивним проведенням часу в закритих приміщеннях, таких як корчми [5, 83].

Автор висвітлив ранні етапи розвитку ігор з м'ячем. Археологічні знахідки, такі як стародавні єгипетські різьблення, демонструють існування цих ігор ще до нашої ери. Давньокитайські джерела також свідчать про поширення подібних ігор за кілька тисячоліть до нашої ери. У Стародавній Греції ігри з м'ячем були відомі, про що свідчать згадки в «Одіссей» Гомера. Їх розвиток продовжився в Римській імперії, а згодом, завдяки військовим походам Юлія Цезаря, вони досягли території сучасної Англії. Таким чином, історичні дані вказують на тривалу традицію ігор з м'ячем, що сягає глибокої давнини та охоплює різні цивілізації [5, 83].

Автор зазначив, що копаний м'яч сьогодні межує з акробатикою. В Англії, батьківщині сучасного футболу, кожна школа мала правила гри, сформульовані як десять заповідей спортсмена. Підсумовуючи, Е.Жарський підкреслив масовий ентузіазм щодо цього виду фізичної активності, важливість кожної позиції на ігровому полі, що аналогічна значущості внеску кожного члена громади в спільну працю. На основі аналізу історичних даних та сучасних реалій, автор закликає до створення спортивних майданчиків у кожному селі України для проведення тренувань та змагань з футболу: «Цілий край повинен заройтися майданами і грачами» [5, 85].

Пропагуючи здоровий спосіб життя, часопис звертав увагу на розвиток туризму. Піонерами галицького відродження були предстаники славнозвісної «Руської Трійці»: Яків Головацький, Маркіян Шашкевич та Іван Вагилевич, котрі здійснили перші етнографічні мандрівки по західноукраїнських землях. В статті «Забуті плаї» Едвард Жарський назвав мандрівництво «нашим народним, українським спортом», з якого маємо набирати сили до нових звершень, до праці. Автор порівнював природні ландшафти Карпат, зокрема заповідні зони Горгани, велич Чорногори та лагідність західного Бескиду, з краєвидами Швейцарії. Пізнавальні мандрівки, на його думку, сприяють фізичному та інтелектуальному розвитку: «Матимемо нагоду зійтися ближче з гуцулом, бойком, лемком – пізнати його цікаве життя, багато навчитися, але й серед нього кинути ясні проміння свідомості, освіти й віри». Едвард Жарський підкреслював, що природа може слугувати джерелом безмежних знань: «природа – це книга, з якої можна черпати безмежне знання» [4, 183–184].

Автор дослідження констатував у край незадовільний стан життєдіяльності сучасного йому суспільства. Відзначив тривожну тенденцію до зростання рівня смертності, що корелювала з дефіцитом сонячного випромінювання, чистого повітря та недостатнім рівнем фізичної активності населення. Звернув увагу на необхідності перегляду підходів до способу життя та впровадження заходів, що стимулювали рухову активність.

Е. Жарський наголосив на необхідності ретельного планування кожної краєзнавчої мандрівки, закликаючи до усвідомленого підходу замість спонтанних подорожей. Він підкреслив, що недостатня підготовка може призвести до того, що мандрівник пропустить видатні пам'ятки. Автор закликав краєзнавців документувати свої спостереження та передавати їх до музею Наукового товариства імені Т.Шевченка у Львові, що сприятиме розширенню знань про рідний край [4, 184]. Його пропозиція підкреслює важливість систематичного збору краєзнавчої інформації та її збереження для майбутніх поколінь.

Автор приділяв значну увагу туризму, розглядаючи його як важливий фактор покращення якості життя населення. Його заклик вирізнявся неординарністю: «Не хочеш скоро вмерти – мандруй! Мандруй пішки, колесом, човном. Кожна із цих прогулянок дасть тобі зовсім інші враження! Набудеш нового, незнаного тобі, практичного смислу... Мандрівкою набудеш й новий світогляд. Твій розум працюватиме краще по безжурному й свобідному перебуванню на лоні природи» [4, 184]. Наголошуючи на користі таких походів, автор розумів, що вони покращують як фізичне так і психічне здоров'я, створюють можливість насолоджуватися красою природи та спокоєм, а також бути чудовим способом спілкування з друзями та цікавими людьми.

Дослідження Едварда Жарського зосереджували увагу на аналізі діяльності Івана Боберського, якого автор характеризував як видатного громадсь-

кого діяча та піонера українського спортивно-гімнастичного руху ХХ ст. Автор підкреслив ключову роль І. Боберського у закладанні міцного фундаменту для розвитку українського спорту. Відзначено ініціативу цієї авторитетної особи зі створення змагальних гуртків серед молоді, видання навчальних посібників та редагування спортивних часописів, а також підкреслено його роль як засновника української руханки [9, 165]. В результаті цієї багатогранної діяльності відбулося поширення та популяризація багатьох видів спорту серед українського населення, особливо серед молоді.

Отже, львівський часопис «Життя і Знання» є важливим джерелом інформації про історію спорту та активного дозвілля. Саме на сторінках цього часопису зосереджена найбільша кількість публікацій Едварда Жарського, який активно популяризував спорт та здоровий спосіб життя серед українського населення. Його авторський стиль вирізнявся захопливою подачею інформації, доступністю для широкої аудиторії та використанням цікавих фактів, що робило матеріали привабливими для читача. Дослідження підтверджує глибоку обізнаність та ерудицію Е. Жарського у детальному висвітленні історії різних видів спорту, а також наданні технічної інформації для організації спортивних занять. Хоча часопис не був спеціалізованим спортивним виданням, зусиллями Е. Жарського він сприяв формуванню позитивного ставлення до різних форм фізичної активності. Представлені у статті матеріали, вперше введені в науковий обіг, зберігають свою актуальність і сьогодні. Сюжети – не тільки цінний ресурс для істориків та дослідників спорту, але й для сучасних медіа та громадських організацій, залучених до формування здорового та активного суспільства.

### ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

1. Вацеба О. Нариси з історії західно-українського спортивного руху. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1997. 232 с.
2. Жарський Е. Водяний спорт. *Життя і Знання*. 1932. Ч. 7-8. С. 218.
3. Жарський Е. Гаківка. *Життя і Знання*. 1939. Ч. 1. С. 31.
4. Жарський Е. Забуті плаї. *Життя і Знання*. 1933. Ч. 5. С. 183–184.
5. Жарський Е. Копаний м'яч на наші села. *Життя і Знання*. 1930. Ч. 3. С. 83–85.
6. Жарський Е. Легкоатлети – «Просвіті». *Життя і Знання*. 1938. Ч. 5. С. 160.
7. Жарський Е. Лещатарський спорт. *Життя і Знання*. 1930. Ч. 1. С. 13–16.
8. Жарський Е. Лещатарі – «Просвіті». *Життя і Знання*. 1938. Ч. 4. С. 126.
9. Жарський Е. 40-ліття «Сокола» (1894-1934). *Життя і Знання*. 1934. Ч. 6. С. 163–165.
10. Жарський Е. Мандрівка каюком. *Життя і Знання*. 1936. Ч. 6. С. 187–188.

11. Жарський Е. Найдовший скок. *Життя і Знання*. 1930. Ч. 7. С. 225–227.
12. Жарський Е. Плавання. *Життя і Знання*. 1930. Ч. 10-11. С. 326–328.
13. Жарський Е. Пливацький скок. *Життя і Знання*. 1934. Ч. 7–8. С. 229–230.
14. Жарський Е. Ратище. *Життя і Знання*. 1929. Ч. 9. С. 267–269.
15. Жарський Е. 4 000 років лещатарського спорту. *Життя і Знання*. 1936. Ч. 1. С. 29.
16. Жарський Е. Ситківка. *Життя і Знання*. 1929. Ч. 2. С. 46–48.
17. Жарський Е. Скок 4 метри вгору (жердкою). *Життя і Знання*. 1929. Ч. 12. С. 367–370.
18. Жарський Е. Совги. *Життя і Знання*. 1931. Ч. 5. С. 148–151.
19. Жарський Е. Як будувати ситківкові токи. *Життя і Знання*. 1930. Ч. 4. С. 122–123.
20. Жарський Е. Як високо скачуть люде. *Життя і Знання*. 1929. Ч. 10-11. С. 332–334.
21. Жарський Е. Як самому зробити лещета. *Життя і Знання*. 1930. Ч. 2. С. 62–64.



## **ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

*The publication proposes a study of the experience of social protection of the population of the European Union, which consists of a number of important aspects that determine both the scientific and practical significance of this problem. We analyzed the studies of domestic and foreign scientists who studied the issues of social policy of the European Union. We characterized the main regulatory and legal framework of social guarantees and social security. We conducted a comparative aspect of the ratification of the European Union in the legal practice of Ukraine. We determined that the regulatory and legal provision of social protection in the European Union is based on a set of directives, regulations, strategies and other documents that form the legal basis for ensuring the social rights of citizens of the member states. We substantiated the main models of social policy that exist in the developed countries of the world, which differ in approaches to financing, the volume of assistance and the role of states in social security of the population.*

Тривалі бойові дії на території України призвели до соціально-економічної кризи держави. Стрімко зросла кількість внутрішньо переміщених осіб, учасників бойових дій, ветеранів війни, травмованих в наслідок військових дій, як фізично так і психологічно інших, загалом осіб які опинились в складних життєвих обставинах та потребують комплексного соціального захисту та забезпечення. Значне збільшення соціальної складової для бюджету країни в умовах коли пріоритетним є військовий напрям, спричинює колапс розрахунків та потребує пошуку додаткових джерел фінансування.

Нині зовнішніми джерелами фінансування соціальної сфери в Україні є кошти Європейського Союзу, Сполучених Штатів Америки, Великобританії та інших країн союзників. Аби раціонально використати кошти зарубіжних партнерів, необхідно вивчати зарубіжний досвід соціального захисту країн партнерів, розуміти специфіку їх підходів до благодійництва, гуманітарної допомоги, соціального забезпечення населення.

Вивчення досвіду соціального захисту населення Європейського Союзу полягає в низці важливих аспектів, які визначають як наукову, так і практичну значущість цієї проблематики. Країни Європейського Союзу стикаються з численними викликами, які безпосередньо впливають на систему соціального захисту населення: постаріння населення; зростання міграції; безробіття та нестабільність на ринку праці; наслідки пандемії COVID-19; економічні кризи та збройні конфлікти (зокрема війна в Україні). Ці

фактори вимагають оновлення і зміцнення механізмів соціального захисту, адаптації систем до нових реалій.

У країнах Європейського Союзу існує розвинена система соціальної політики та захисту населення, однак і там залишаються серйозні соціальні проблеми, які потребують вирішення. Основні з них: безробіття та нестабільність зайнятості (молодіжне безробіття особливо в країнах Південної Європи – Іспанія, Греція, Італія; поширення нестандартних форм зайнятості (тимчасові контракти, фріланс, гіг-робота), що не завжди гарантують соціальний захист); міграція та інтеграція мігрантів (великий приплив біженців і трудових мігрантів; проблеми інтеграції у суспільство, доступу до освіти, медицини, ринку праці; зростання ксенофобії та соціальної напруги; соціальна нерівність і бідність (високий рівень майнової диференціації між країнами та всередині них; ризик бідності навіть серед працюючих, проблема дітей, які живуть за межею бідності); постаріння населення (зростання частки літніх людей і зменшення працездатного населення; навантаження на пенсійні та медичні системи; необхідність розвитку системи догляду за літніми людьми; доступ до якісної освіти та охорони здоров'я (регіональні відмінності у якості медичних та освітніх послуг; проблеми цифрової нерівності (не всі мають доступ до сучасних технологій); соціальна інтеграція вразливих груп населення (люди з інвалідністю, роми, безхатченки часто залишаються на узбіччі соціального життя; недостатня інклюзія у сфері освіти й працевлаштування); гендерна нерівність (розрив у заробітній платі між чоловіками та жінками; недостатнє представництво жінок на керівних посадах; проблеми з поєднанням професійних і сімейних обов'язків); соціальні наслідки військових дій та криз (вплив війни в Україні на економіку та ринок праці ЄС; зростання соціальних витрат на підтримку біженців; енергетична та інфляційна кризи, що впливають на добробут населення.

Вивчення досвіду Європейського Союзу із соціального захисту населення є важливим з кількох причин. Високі стандарти соціальної політики: країни ЄС мають розвинені моделі соціального захисту (скандинавська, континентальна, англосаксонська, середземноморська), які визнані ефективними у забезпеченні добробуту громадян; їхній досвід дає приклади різних підходів до фінансування та організації соціальної допомоги. Забезпечення соціальних прав: у ЄС діє принцип «європейської соціальної моделі», що гарантує права на працю, медичну допомогу, освіту, пенсійне забезпечення та гідні умови життя, цей досвід корисний для вдосконалення національного законодавства і практики. Баланс між економікою та соціальною сферою: країни ЄС показують, як поєднувати економічний розвиток із високим рівнем соціального захисту; досвід свідчить, що соціальні інвестиції (в освіту, охорону здоров'я, підтримку сім'ї) сприяють економічному зростанню. Боротьба з бідністю та нерівністю: ЄС має успішні програми підтримки вразливих груп (пенсіонерів, людей з інвалідні-

стю, мігрантів, дітей) це дозволяє зменшувати соціальну поляризацію та підвищувати рівень соціальної справедливості. Актуальний для України досвід євроінтеграції: Україна прагне до членства в ЄС, тому адаптація соціальної політики до європейських стандартів є стратегічним завданням. Вивчення цього досвіду допоможе створити більш ефективну систему соціального захисту, наближену до європейських норм. Інноваційні підходи у соціальній сфері: використання цифрових технологій у сфері соціального захисту (електронні сервіси, онлайн-послуги); нові моделі соціальних послуг (соціальні підприємства, державно-приватне партнерство). Таким чином, вивчення досвіду ЄС у сфері соціального захисту населення дозволяє: запозичити ефективні практики; уникнути помилок, яких зазнали інші країни; забезпечити гармонізацію української системи соціального захисту з європейськими стандартами; підвищити рівень життя та соціальної безпеки громадян.

Європейський Союз прагне до гармонізації соціальних стандартів у державах-членах ЄС. Розвиток спільної соціальної політики і обмін найкращими практиками стають важливими кроками на шляху до зміцнення єдності в ЄС. Дослідження у цій сфері дозволяють виявити ефективні моделі та інструменти соціального захисту. Україна та інші держави, що прагнуть інтегруватися в ЄС, активно вивчають європейський досвід у сфері соціального захисту для гармонізації власної соціальної політики з європейськими стандартами. Це робить дослідження надзвичайно актуальним і в прикладному, і в стратегічному сенсі. Соціальний захист є ключовим елементом забезпечення прав людини, соціальної справедливості та рівності. Європейський Союз приділяє велику увагу цим цінностям у рамках Європейської моделі соціальних прав. Аналіз дотримання цих принципів є важливою складовою будь-якого сучасного соціального дослідження [1, с. 56–57].

Проблему моделей соціального захисту населення в Європейському Союзі досліджувало багато українських науковців, особливо в контексті адаптації європейського досвіду до українських умов соціального забезпечення. Завідувачка відділу дослідження рівня життя Інституту демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, Л.Черненко, в своїх працях аналізувала європейський досвід соціального захисту і його застосування в українській соціальній сфері. Л.Романовська, досліджувала порівняльний аналіз європейських моделей (скандинавська, континентальна, англосаксонська) та їхню релевантність для України. О. Василенко, досліджувала соціальне забезпечення, інтеграцію української соціальної політики до європейського контексту. Наукові доробки, Ю. Овод присвячені адаптації стандартів соціального захисту ЄС в Україні. Н.Синюк, здійснювала аналіз соціальних трансфертів в Україні та країнах ЄС. А. Шеремет, вивчала проблему соціального страхування в контексті євроі-

нтеграції. А. Рідкодубська, досліджувала реформи соціального захисту в контексті зближення з ЄС.

Особливості зарубіжного досвіду соціального захисту населення досліджувало багато вітчизняних науковців, зокрема Ю. Попик, Ю. Возна вивчаючи зарубіжний досвід соціального захисту, розробили типологію основних моделей соціального страхування. С. Мішина, О., розглядали європейський досвід надання соціальних виплат, їх склад, перелік та умови надання. Вітчизняні науковці виділили характерні риси європейської системи соціального захисту: соціальна підтримка осіб, які зазнали дії соціальних ризиків; охоплення системою соціального захисту лише того населення, яке не має джерел існування та можливості забезпечити себе самостійно; адресність та верифікація соціальної допомоги; значний рівень поінформованості населення щодо можливостей отримання соціальної допомоги; широке використання онлайн сервісів; різноманітна підтримка безробітних. Дослідження І. Миценко та Т. Решитько присвячені розробці пропозицій щодо нормативно-правового регулювання аспектів соціального захисту осіб в сільській місцевості.

Розглянемо соціальний захист населення Європейського Союзу, через призму нормативно-правового забезпечення, законодавчих документів, актів. На думку, О. Василенко: «Міжнародно-правове регулювання відносин у сфері соціального захисту громадян здійснює значний вплив на розвиток національного законодавства в нашій країні. Між тим, застосування та врахування у національному законодавстві стандартів, встановлених міжнародними установами, що мають всесвітнє значення – Організацією Об'єднаних Націй та Міжнародною організацією праці, є вкрай важливим для забезпечення тих соціальних гарантій, що визначені Конституцією України в сфері соціального захисту громадян».

Серед міжнародних актів, які мають універсальне значення для всіх держав у справі захисту прав людини можна назвати Загальну декларацію прав людини, прийняту 10 грудня 1948 року Генеральною Асамблеєю ООН. Ю. Овод, зазначила, що: «У ній вперше були сформульовані соціальні стандарти у сфері прав людини, та визначено, що кожна людина як член суспільства має право на соціальне забезпечення і на здійснення необхідних для підтримання її гідності та для вільного розвитку її особи прав у економічній, соціальній і культурній галузях за допомогою національних зусиль і міжнародного співробітництва та відповідно до структури і ресурсів кожної держави».

16 грудня 1966 року XXI сесією Генеральної Асамблеї ООН було прийнято Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (ратифікований УРСР 19.10.1973 р.), статтею 9 якого визначено, що держави, які беруть участь у цьому Пакті, повинні визнавати право кожної людини на соціальне забезпечення, включаючи соціальне страхування. У Декларації тисячоліття Організації Об'єднаних Націй, ухваленою 8 верес-

ня 2000 року Генеральною Асамблеєю ООН, серед принципів, яких повинні дотримуватись члени ООН, закріплено такі принципи, як солідарність і спільний обов'язок щодо управління глобальним економічним і соціальним розвитком, викорінення злиденності, захист вразливих верств населення. Універсальними міжнародними стандартами у сфері соціального забезпечення є Конвенції та Рекомендації Міжнародної організації праці, серед яких можна назвати Конвенцію № 117 про основні цілі та норми соціальної політики (1962 р.), яка проголосила, що мають бути застосовані всі заходи на міжнародному, регіональному і національному рівнях для сприяння прогресу в таких галузях, як охорона здоров'я, житлове будівництво, забезпечення продовольством, освітою, турботою про добробут дітей, становище жінок, соціальне забезпечення тощо. Ця Конвенція встановила певний соціальний стандарт поняття «соціальна політика» та його змісту, яка визнана всіма державами як пріоритетний напрям у розвитку країни.

На нашу думку, соціальна політика – це діяльність держави, органів місцевого самоврядування, громадських організацій та інших інститутів суспільства, спрямована на забезпечення гідного рівня життя населення, соціальної справедливості, захисту прав людини і зменшення соціальної нерівності. Іншими словами, соціальна політика – це система заходів, яка регулює соціальні відносини, розподіл і перерозподіл матеріальних та духовних благ, забезпечує підтримку вразливих груп населення (пенсіонерів, безробітних, людей з інвалідністю, сімей з дітьми тощо).

Основні завдання соціальної політики: підвищення рівня життя населення; забезпечення соціальної справедливості та рівних можливостей для всіх; соціальний захист і підтримка тих, хто опинився у складних життєвих обставинах; збереження соціальної стабільності в суспільстві; розвиток людського потенціалу – освіти, охорони здоров'я, культури.

Основні напрями соціальної політики: політика зайнятості та ринку праці; соціальне забезпечення і страхування; охорона здоров'я; освітня політика; житлова політика; демографічна та сімейна політика.

Європейська соціальна модель – це узагальнене поняття, яке позначає систему цінностей, принципів та практик соціально-економічної політики, що склалися в країнах Європейського Союзу. Вона поєднує економічний розвиток із соціальною справедливістю та базується на ідеї, що ринок має співіснувати з ефективними механізмами соціального захисту. Основні ознаки Європейської соціальної моделі:

1. Пріоритет соціальної справедливості та солідарності: забезпечення рівних можливостей для всіх громадян; підтримка соціально вразливих груп населення.

2. Високий рівень соціального захисту: системи соціального страхування, соціальної допомоги, охорони здоров'я, пенсійного забезпечення; гарантії мінімального життєвого рівня.

3. Соціальний діалог: активна роль профспілок і роботодавців; тристоронні переговори між державою, бізнесом і працівниками.

4. Поєднання економічної ефективності та соціальної безпеки: підтримка конкурентоспроможності економіки, але без жорсткого «диктату ринку»; баланс між свободою підприємництва та соціальною відповідальністю.

5. Рівність і гендерна повага: рівні права чоловіків і жінок; боротьба з бідністю, соціальною ізоляцією, дискримінацією.

Типи європейських соціальних моделей.

1. **Скандинавська (універсалістська, соціал-демократична)**: високий рівень податків, розвинені системи соціального захисту, універсальні пільги (Швеція, Данія, Норвегія, Фінляндія);

2. **Континентальна (бісмарківська, корпоративістська)**: соціальний захист базується на принципі страхування, пов'язаного з зайнятістю (Німеччина, Франція, Австрія, Бельгія).

3. **Англосаксонська (ліберальна)**: більший акцент на ринкових механізмах, соціальні виплати – переважно адресні (Велика Британія, Ірландія).

4. **Південна (середземноморська)**: фрагментарна система соціального захисту, значна роль сім'ї та традиційної підтримки (Італія, Іспанія, Греція, Португалія). Для кращого сприйняття розглянемо ці моделі у табличній формі (таблиця 1).

Таблиця 1. Моделі соціальної політики розвинутих країн світу

| №  | Модель                              | Країни                                 | Характеристика                                                                       |
|----|-------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Скандинавська (соціал-демократична) | Швеція, Данія, Норвегія, Фінляндія     | Високі податки, універсальні послуги, сильна держава, низький рівень нерівності      |
| 2. | Континентальна (консервативна)      | Німеччина, Франція, Австрія, Бельгія   | Страхова модель, залежність від трудового стажу, підтримка сім'ї                     |
| 3. | Англосаксонська (ліберальна)        | Велика Британія, Ірландія              | Мінімальний рівень соціального захисту, допомога малозабезпеченим, більша роль ринку |
| 4. | Південна (середземноморська)        | Італія, Іспанія, Португалія, Греція    | Низький рівень інститутів соціального захисту, велика роль родини                    |
| 5. | Постсоціалістична                   | Польща, Чехія, Угорщина, країни Балтії | Поєднання елементів старої системи та нових ринкових механізмів                      |

Наведемо, приклади соціальної політики в окремих країнах світу: Швеція (держава забезпечує безкоштовну освіту та медицину; великі витрати на

дитячу допомогу, декретні відпустки, пенсії; гарантований базовий дохід для кожного громадянина); Німеччина (система соціального страхування (медичне, пенсійне, у випадку безробіття), програма Hartz IV – програма підтримки для безробітних, а також потужна підтримка сімей із дітьми; Франція (система загального медичного страхування, програма «CAF» – допомоги на дітей, житло, малозабезпеченим; політика підтримки багатодітних родин); Велика Британія (мінімальний прожитковий рівень гарантується за рахунок універсального кредиту (Universal Credit); окремі програми підтримки для молоді, пенсіонерів, осіб з інвалідністю) [7, с. 34–35].

Таким чином, Європейська соціальна модель – це не одна універсальна система, а сукупність національних моделей, що спираються на спільні принципи: демократія, права людини, солідарність, соціальна справедливість та сталий розвиток.

Соціальна політика в європейських країнах світу (передусім у країнах Європейського Союзу) – це система заходів, спрямованих на забезпечення добробуту населення, соціальної справедливості, захисту від соціальних ризиків та забезпечення рівного доступу до базових соціальних послуг.

Особливе місце серед міжнародних правових актів Міжнародних організацій праці (МОП) у сфері соціального забезпечення займають:

-Конвенція № 102 про мінімальні норми соціального забезпечення, визначає види соціальної допомоги, умови і розміри соціальних виплат при настанні основних соціальних ризиків. Конвенція № 102 МОП про мінімальні норми соціального забезпечення – це один із найважливіших міжнародних документів у сфері соціального захисту. Прийнята Міжнародною організацією праці (МОП) 4 червня 1952 року в Женеві на 35-й сесії Генеральної конференції МОП.

Основна мета Конвенції - забезпечити універсальні мінімальні стандарти соціального забезпечення, які повинні бути гарантовані державами для всіх громадян. Види соціального забезпечення, які охоплює Конвенція № 102: медична допомога; допомога у разі хвороби; допомога по безробіттю; пенсійне забезпечення; нещасні випадки на виробництві та професійні захворювання; сімейна підтримка та допомога, підтримка молодих матерів та соло матерів; інвалідність; виплати з втрати годувальника.

Основні принципи Конвенції: універсальність – охоплення всього населення або визначених категорій (наймані працівники, самозайняті тощо); мінімальний рівень виплат – чітко визначені розміри допомоги; законодавче забезпечення – гарантії на рівні національного законодавства; фінансова стабільність – держави мають забезпечити надійне фінансування соціальної системи; прогресивна реалізація – держави можуть ратифікувати Конвенцію не повністю, а поетапно (не менше 3-х з 9 розділів).

Гнучкий механізм ратифікації конвенції дозволяє країнам: ратифікувати її частково (але не менше трьох розділів із дев'яти). Ратифікація – це офіційне підтвердження державою своєї згоди на обов'язковість міжнарод-

дного договору (у даному випадку – Конвенції № 102 МОП). Після ратифікації країна зобов'язується дотримуватись положень Конвенції і впроваджувати її норми у своє національне законодавство. Ця Конвенція є гнучкою, тобто країна може: ратифікувати її повністю (усі 9 видів соціального забезпечення) або вибрати щонайменше три з дев'яти розділів, які буде застосовувати. З часом країна може розширювати сферу зобов'язань, приєднуючись до нових розділів. Наведемо приклад ратифікації: держава може спочатку ратифікувати Конвенцію лише щодо медичної допомоги, допомоги у разі хвороби та пенсій, а пізніше додати розділи про інвалідність чи материнство.

Конвенція № 102 була ратифікована 62 країнами світу, серед них: Франція, Німеччина, Італія, Іспанія, Норвегія, Бельгія, Австрія, Швеція, Фінляндія, Швейцарія тощо. Більшість із цих країн – це розвинуті держави Європи, які вже мають високорозвинені системи соціального захисту. Україна не ратифікувала Конвенцію № 102, але водночас, українське законодавство частково відповідає її вимогам. МОП неодноразово рекомендувала Україні ратифікувати цей документ як крок до інтеграції в європейську соціальну систему. Ратифікація могла би стати сигналом для: міжнародних партнерів; гарантування соціальних стандартів у період реформ і відновлення; підвищення рівня захисту громадян [5].

Процедура ратифікації в Україні, досить проблемна: МОП надсилає текст Конвенції уряду, Міністерства (зокрема Мінсоцполітики) готують висновок і проєкт закону, Верховна Рада України ухвалює Закон про ратифікацію, Україна повідомляє МОП про ратифікацію, яка набирає чинності через 12 місяців. Якби наша держава прийняла ратифікацію Конвенції 102, це б мало значення для нашої держави, а саме Підтвердження зобов'язань щодо захисту соціальних прав; підвищення довіри з боку міжнародних інституцій; орієнтир для реформ соціального сектора; Можливість міжнародного моніторингу дотримання прав. Отже, ратифікація Конвенції № 102 – це не лише технічний крок, а політичне зобов'язання держави гарантувати базовий рівень соціального захисту для своїх громадян. Для України це – один із кроків на шляху до євроінтеграції та вдосконалення системи соціального забезпечення відповідно до міжнародних стандартів.

-Конвенція № 121 про допомогу у випадку виробничого травматизму від 8 липня 1964 р., якою визначено, що законодавство країни про допомогу у разі виробничого травматизму має охоплювати всіх працюючих за наймом та передбачає такі види допомоги, як медичне обслуговування та грошову допомогу.

Конвенція № 121 про допомогу у випадку нещасного випадку на виробництві або професійного захворювання (Convention No. 121 concerning Benefits in the Case of Employment Injury) Міжнародної організації праці (МОП) про допомогу у випадку виробничого травматизму була ухвалена 8 липня 1964 року на 48-й сесії Генеральної конференції МОП у Женеві.



Мета Конвенції 121, полягає у встановленні мінімальних стандартів соціального захисту працівників у випадках: виробничих травм, професійних захворювань. Види допомоги, які передбачені Конвенцією: медична допомога (включно з реабілітацією); грошові виплати у разі тимчасової або постійної втрати працездатності; пенсії або одноразові виплати у разі смерті працівника для утриманців; компенсації на поховання. Конвенція встановлює мінімальні розміри допомоги, залежно від середньої заробітної плати. Для інвалідів та вдів/вдівців виплата не повинна бути нижчою за встановлену межу. Конвенція містить перелік професійних захворювань, який держави можуть адаптувати, візповідно до актуальних для своєї країни. Передбачається принцип «припущення», що хвороба, включена в список, пов'язана з виконанням професійних обов'язків. Допомога може фінансуватися за рахунок держави, роботодавців або страхових фондів [2, с. 90–91].

Україна не ратифікувала Конвенцію № 121. Однак деякі її положення були враховані при формуванні законодавства України у сфері охорони праці та соціального страхування (наприклад, у Законах України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування» та «Про охорону праці»):

- конвенція № 128 про допомоги по інвалідності, по старості та в разі втрати годувальника, прийнята 29 червня 1967 р., яка передбачає види визначеної допомоги та механізм її обчислення;

- конвенцією № 130 про медичну допомогу та допомогу у випадку хвороби від 25 червня 1969 р. визначені терміни «медична допомога», перелічені страхові випадки у зв'язку з настанням яких надається медична допомога, встановлені мінімальні норми соціального забезпечення.

Серед європейських міжнародних стандартів в галузі соціального захисту громадян слід назвати: Європейську соціальну хартію, підписану державами – членами Ради Європи 18 жовтня 1961 р., переглянуту 3 травня 1996 року, яка не тільки конкретизує категорії «права на соціальний захист», але і проводить розмежування між поняттями «соціальне забезпечення» і «соціальна допомога»; Європейську Конвенцію про соціальну і медичну допомогу і Протокол до неї від 11 грудня 1953 р., якою держави – учасниці беруть на себе зобов'язання надавати громадянам інших держав – учасниць конвенції, які законно перебувають на їх території і не мають достатніх коштів, соціальну і медичну допомогу; Хартія основних прав Європейського Союзу (Ніццький саміт, 2000 р.), яка серед інших прав людини передбачила й право людини на соціальне забезпечення та на охорону здоров'я [3].

На жаль, незважаючи на активне прагнення України до вступу до Європейського Союзу, вона ще досить повільно підходить до питань щодо ратифікації міжнародних нормативних актів, які стосуються соціального захисту громадян, що негативно впливає на проблему наближення україн-

ського національного права до європейського права та імплементацію європейських міжнародних стандартів у галузі соціального забезпечення в юридичну практику України.

Конвенції й рекомендації МОП – акти міжнародно-правового регулювання праці. Вони не є міжнародними договорами й не потребують ратифікації. Конвенції й рекомендації являють собою звернення до держав з побажанням включити відповідні норми в національне законодавство. Конвенції й рекомендації МОП охоплюють практично всі питання у сфері праці. До них належать деякі основні права людини, зокрема, свобода об'єднання, право на створення організації, трудові відносини, політика в галузі зайнятості, умови праці, соціальне забезпечення, техніка безпеки й охорони праці, зайнятість і права мігрантів.

Положення мігрантів є однією з центральних проблем, що перебуває в сфері уваги МОП. Ще на першій сесії Генеральної конференції МОП у 1919 р. було прийнято рекомендацію «Про взаємність у сфері відносин до працюючих-іноземців». Права мігрантів забезпечуються Конвенцією № 97 «Про працюючих-мігрантів». Згідно з цим документом, країни-члени МОП зобов'язуються діяти без дискримінації за ознакою національності, раси, релігії або статі і надавати не менш сприятливі, ніж для власних громадян, умови в заробітній платі, тривалості робочого часу, соціальній забезпеченості. Мігранти повинні бути забезпечені житлом, мають право брати участь у колективних договорах. Послуги, що робляться мігрантам державними службами працевлаштування, надаються безкоштовно.

У Конвенції № 43 (що прийнята в 1975 р.) наголошується, що країни-члени МОП зобов'язані розробляти й здійснювати національну політику, спрямовану на сприяння й гарантію рівності можливостей щодо праці і зайнятості, соціального забезпечення для осіб, що перебувають на законних підставах, як мігрантам, так і членам їхніх родин.

Нормативно-правове забезпечення соціального захисту населення в Європейському Союзі (ЄС) базується на сукупності директив, регламентів, стратегій та інших документів, що формують правову основу для забезпечення соціальних прав громадян держав-членів. Соціальний захист у ЄС охоплює пенсійне забезпечення, охорону здоров'я, захист у разі безробіття, інвалідності, бідності тощо.

Первинне законодавство ЄС-це основа всього права Європейського Союзу, що включає: договір про Європейський Союз (Мастрихтський договір); договір про функціонування Європейського Союзу (ДФЕС). Зокрема, статті 151–161 ДФЕС визначають цілі та принципи соціальної політики, такі як сприяння зайнятості, покращення умов праці, соціальний діалог, боротьба з соціальною ізоляцією тощо [4, с. 45–46].

Хартія основних прав Європейського Союзу має юридично зобов'язувальну силу з 2009 року (Лісабонський договір), гарантує ряд соціальних прав, зокрема: право на соціальне забезпечення та соціальні послуги.

ги (стаття 34); право на доступ до медичної допомоги (стаття 35); право на гідні умови праці (статті 31–32).

Вторинне законодавство ЄС, включає директиви, регламенти та рішення, зокрема: регламент (ЄС) № 883/2004 щодо координації систем соціального забезпечення між державами-членами. Забезпечує захист прав громадян, які переїжджають по території ЄС; директива 2011/24/ЄС про права пацієнтів у прикордонному медичному обслуговуванні; директива 2008/104/ЄС про тимчасову зайнятість та рівне ставлення.

Європейський стовп соціальних прав (2017) – це політична ініціатива, що встановлює 20 ключових принципів у трьох напрямках: рівні можливості та доступ до ринку праці; справедливі умови праці; соціальний захист та інклюзія. Він не є обов'язковим до виконання, але впливає на законодавство та політику ЄС і країн-членів.

Інституції, що забезпечують реалізацію соціального захисту: європейська Комісія – формує соціальну політику та ініціює законодавчі зміни; європейський парламент і Рада ЄС – ухвалюють нормативно-правові акти; європейський соціальний фонд (ESF+) – фінансує соціальні проекти; європейське агентство з безпеки та гігієни праці (EU-OSHA).

Програми та ініціативи ЄС: програма ЄС «Європа 2020» – стратегія для зростання з урахуванням соціального включення; платформа проти бідності та соціального виключення; програма «EaSI» (Employment and Social Innovation) – підтримка інновацій у соціальній сфері.

Соціальний захист у Європейському Союзі має ґрунтовну нормативно-правову базу, яка поєднує загальноєвропейські стандарти з національними системами держав-членів Союзу. Основною метою є забезпечення гідного рівня життя, захист від соціальних ризиків та сприяння соціальній інтеграції на основі принципів рівності, солідарності та справедливості.

Основні принципи соціальної політики та соціального захисту в Європі: соціальна справедливість і рівність; доступність базових послуг (освіта, охорона здоров'я, житло, працевлаштування); перерозподіл доходів через податки та соціальні трансферти; захист вразливих груп населення (пенсіонери, безробітні, люди з інвалідністю); соціальний діалог між урядом, роботодавцями і профспілками.

До основних викликів соціальної політики в Європі, належить: постаріння населення → зростання витрат на пенсії; міграція → тиск на соціальні системи; економічна нерівність між регіонами; автоматизація і зміни на ринку праці; фінансова стійкість моделей соціального захисту.

Також, на соціальну політику Європейського Союзу та захисту населення впливає волонтерська діяльність, яка забезпечує 25% потреб громади та підвищення ВВП. Волонтерська діяльність у Європі дуже поширена, а її особливості залежать від різноманітних культурних та соціальних факторів, що мають місце у суспільстві. Так, у 27-ми європейських країнах кількість добровольців сягає 94-х мільйонів і становить приблизно 23%

усіх жителів ЄС віком від 15-ти років. Попри такі високі загальні показники, тенденції до розвитку добровільної допомоги в окремо взятих країнах Європи досить нерівномірні. Зокрема, у Нідерландах і Швеції у волонтерстві задіяно 40% населення, тоді як в Італії, Греції та Болгарії всього 10%. Сьогодні спостерігається тенденція до зниження кількості волонтерів в усіх країнах ЄС. Це можна пояснити актуальністю соціальних та економічних проблем, залученням волонтерів до роботи в державних організаціях, їх вербуванням на короткий термін, а також зростанням участі в такій діяльності старшого покоління.

У більшості країн серед добровольців переважають чоловіки віком від 30 до 50 років. До того ж, останні дослідження показують: що вищий рівень освіти у країні, то більше осіб задіяні у волонтерську діяльність. Доволі часто люди поєднують її з основною оплачуваною роботою.

Волонтерство також впливає на загальні економічні показники країни. Так, у деяких країнах, частка внеску в національну економіку сягає 3-5% ВВП. Зокрема це стосується Австрії, Нідерландів, Швеції. У Данії, Фінляндії та Англії – це більше 2% ВВП. Волонтерська діяльність у Німеччині, Бельгії, Іспанії, Франції, Ірландії, Люксембургу приносить цим країнам щороку 1-2% ВВП. Менше 1% – в Болгарії, Угорщині, Італії, Португалії, Чехії та Румунії. До 0,1% ВВП – у Греції, та Польщі. Втім добровільна діяльність має не лише очевидні фінансові вигоди для країни. Йдеться також про культурну та соціальну складову. Волонтерство пропагує потужну соціальну консолідацію, допомагає інтеграції в суспільстві, може бути початком кар'єрного зростання, сприяє здобуттю знань та практичних навичок. На глобальному рівні – це спосіб побудувати нове активне громадянське суспільство.

У 2021 році Франція відсвяткувала «Рік європейського волонтерства». Це ініціатива Єврокомісії, орієнтована на зростання ролі та цінності волонтерства в Європі. По всій країні школярі мали змогу зустрітись з посланцями доброї волі, які розповідали про переваги такої діяльності.

На думку, О. Василенко: «Ще одним завданням цього проєкту була пропаганда залучення молоді до волонтерських організацій. Середній вік досягає – 60 років. Ціле покоління пенсіонерів долучається до волонтерської діяльності і це, безперечно, відмінна тенденція. Але ми також потребуємо динаміки й енергійності молоді» [6].

Директор одного із благодійних фондів Інґрід Кемоун стверджує, що змінюється в першу чергу попит: «Щороку створюють близько 70 тисяч організацій різних типів, а отже, виникають нові потреби у волонтерських ресурсах. Адже 85% з них працюють саме завдяки ентузіазму та безкорисливості активістів».

Аніматор Французького Альянсу Орелі Перон розповіла про свій дворічний досвід волонтерства у Південній Африці: «Це стало для мене справжнім ковтком повітря. Я навчилась дивитись на речі ширше і глибше. Ми

вчилися бути толерантними. Адже коли живеш в Африці бодай якийсь час, то починаєш розуміти, що у світі є люди, які більш нужденні й нещасні. Саме так відбувається зміна поглядів і орієнтирів у житті», – каже вона.

З кожним роком у Франції зростає частка молоді, яка залучається до такої діяльності. Згідно з останніми опитуваннями, 30% осіб віком від 15 до 24 років займаються благодійною діяльністю. За словами представника однієї з найбільших асоціацій волонтерів Франції Анни Пуатрено, цей вік найбільш чутливий для сприйняття суспільних проблем. Люди, які почали займатись доброчинністю в такому віці, займатимуться нею протягом усього життя.

Висновки. У сучасному світі соціальний захист населення є основним атрибутом соціальної політики будь-якої держави. У економічно розвинених державах соціальний захист виступає важливою частиною національної економіки. Найбільш розвинуті системи соціального захисту мають країни Європейського союзу. Саме в них з'явилися та отримали розвиток перші соціальні програми. У країнах-членах ЄС домінують чотири основні моделі: континентальна (бісмарківська), англосаксонська (модель Беверіджа), скандинавська і південно-європейська. Ця типологія зафіксована в документах Європейської комісії.

Отже, основний соціальний аспект Конвенції 102, для розвинутих країн служить еталоном для національних систем соціального забезпечення, створює правову базу для міжнародного моніторингу соціальних прав, використовується як орієнтир для реформ у країнах, що розвиваються, встановлює мінімальні стандарти, але не обмежує можливості держав забезпечувати більш високі гарантії. Станом на 2025 рік, Конвенцію № 102 ратифікували понад 60 країн. Україна не ратифікувала Конвенцію № 102, хоча декларує намір гармонізувати соціальне законодавство з міжнародними стандартами МОП. Конвенція № 102 МОП є ключовим документом, що визначає міжнародні стандарти соціального захисту. Вона спрямована на забезпечення гідного рівня життя, соціальної безпеки та захисту від основних соціальних ризиків. Для країн, що прагнуть інтегруватися в європейське і глобальне правове поле (зокрема Україна), ця Конвенція є орієнтиром для розвитку ефективної системи соціального забезпечення.

Соціальна політика в європейських країнах – це складна, багаторівнева система, що поєднує державну відповідальність, солідарність і соціальну справедливість. Хоча підходи різняться між країнами, всі вони спрямовані на забезпечення гідного життя громадян, соціальної згуртованості та зменшення нерівності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гупало О. Г., Жук, О. Б. Порівняльний аналіз моделей соціальної політики держави. Київ: Науковий вісник НЛТУ України, 2020. 120 с.

2. Іртищева І. О., Гуріна О. В., Работін, Ю.А. Можливості імплементації досвіду соціального розвитку країн ЄС у вітчизняну практику. Київ: Основа, 2022. 120 с.

3. Мартинова Л. Б.. Підвищення конкурентоспроможності людського потенціалу у забезпеченні соціально-економічних ефектів входження України до ЄС.. URL:<http://www.khnu.km.ua/root/res/2-21-129-10>

4. Никифоренко В. Г. Соціальна політика в Україні: реалії та перспективи оновлення: монографія. МОН України: Одеський національний економічний університет. 2015. С.45-46.

5. Піскун К. В. Соціальна складова євроінтеграції України. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*, <http://journals.iir.kiev.ua/index.php/apmv/-article/viewFile/199/176>.

6. Собченко В. В. Основні моделі соціальної політики в країнах Центральної та Східної Європи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2011-2/doc/5/01>.

7. Хома Н. М. Типологія моделей соціальної держави: аналіз основних підходів. Київ: Держава і право, 2022. 618 с.

Ольга ЛЕВАДА, Світлана ГРИШКО,  
Олександр НЕПША, Дмитро ШЕПІТЬКО  
(Запоріжжя, Україна)

## СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНІ ПРОБЛЕМИ РИНКУ ПРАЦІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

*The article analyses the methodology of socio-geographical research of the regional labor market, covering the analysis of formation factors, assessment of social indicators, systemic and structural analysis of the market itself, and its forecasting. It examines the transformation of the regional structure of the Ukrainian labor market in the context of military conflict, which has caused a significant imbalance between supply and demand, as well as uneven recovery between regions. It was found that the security situation has become a key determinant: frontline regions (in particular, Kherson and Donetsk) show critically low job vacancies, while western and central regions, such as Lviv and Ivano-Frankivsk, have strengthened their positions. The relevance of the problem of youth unemployment is emphasized. The reasons for low registration of unemployed persons with the state employment service (including evasion of conscription) and the structural features of the youth segment of the market, which is dominated by persons under 35 years of age who combine high energy with low competitiveness due to lack of experience, were considered. It was determined that the war highlighted key problems: a shortage of skilled and technical workers, a mismatch of qualifications, difficulties with first-time employment, and social restrictions for internally displaced persons. The critical need to develop a conceptual state strategy to overcome uncontrolled growth in unemployment, especially among young people, was emphasized.*

Суспільно-економічні трансформації, які переживає Україна під час повномасштабної війни з росією, стосуються всіх сфер життя. Особливо відчутно вони впливають на стан ринку праці. Окрім безпосередньо воєнних дій, руйнування виробничої та транспортної інфраструктури, відбуваються процеси депопуляції і старіння населення, які були у передвоєнний час, значно зросла вимушена міграція населення. Все це суттєво змінило структуру зайнятості та порушило співвідношення у формуванні та реалізації трудової активності, призвело до зростання безробіття, регіональної нерівності та диспропорцій в різних секторах економіки.

Слід враховувати і те, що частина території знаходяться тривалий час в окупації або у небезпечних прифронтових регіонах. Це призвело до різкого скорочення попиту на робочу силу та масового переміщення населення з цих районів. Значна частина працездатних громадян виїхала за кордон, що ще більше зменшило пропозицію робочих ресурсів. У результаті цих процесів суттєво зросли ризики для економічної активності, соціального доб-

робу та рівня життя населення, особливо у сфері працевлаштування. Тому ринок праці в Україні потребує глибокого соціально-економічного аналізу з метою його відновлення і формування.

Реформування економічної системи України з моменту здобуття незалежності спричинило глибинні трансформації соціально-трудової сфери, посилюючи роль ринкових важелів у формуванні та ефективному використанні робочої сили. На сьогодні, досягнення стійкого і збалансованого розвитку системи зайнятості критично залежить від реструктуризації її ринкової інфраструктури, що зумовлено руйнівним впливом повномасштабної війни (зокрема, деструкцією критичної інфраструктури та припиненням економічної діяльності).

Питання зайнятості та безробіття, структуру та проблеми функціонування ринку праці досліджували Д. Богиня [4], О. Грішнова [5], Е. Лібанова [13], О. Абашина [1].

Дослідження проблем формування та функціонування ринку праці під час воєнного стану висвітлені в працях українських вчених Н. Азьмук [2], О. Новікової, О. Хандій, Л. Шамільової [16], О. Іваненко [10], Т. Опанасюк [17], В. Близнюк, Л. Яценко [4], В. Кудельського [12], А. Холодницької та А. Бондаренко [28], Й. Ситник [25].

Аналіз наукових праць свідчить, що, незважаючи на активне вивчення теми, низка аспектів залишається недостатньо дослідженою – зокрема, гендерна та вікова дискримінація, регіональні диспропорції у працевлаштуванні, структура вакансій за галузями економіки та наслідки релокації бізнесу, працевлаштування ветеранів війни і молоді. Ці питання набули особливої актуальності починаючи з 2022 року у зв'язку з подальшою ескалацією бойових дій та посиленням міграційних процесів [2].

Метою нашого дослідження є аналіз основних тенденцій функціонування та ефективного розвитку ринку праці молоді України в умовах воєнного стану.

Основними завданнями дослідження визначено:

- оцінити вплив воєнних дій на рівень зайнятості та безробіття
- проаналізувати динаміку попиту на робочу силу за регіонами;
- визначити основні сфери дефіциту кадрів;
- розглянути проблеми працевлаштування ветеранів;
- окреслити перспективи його відновлення у післявоєнний період.

Будучи інтегральною складовою ринкової системи, ринок праці виникає та функціонує за наявності таких базових умов, як суспільний поділ праці, економічне відокремлення виробників від засобів виробництва, свобода підприємництва та наявність попиту. У межах загальної ринкової структури він забезпечує механізм перерозподілу трудових ресурсів між галузями народного господарства, орієнтуючись на потоки капіталів і товарів.

Відповідно до методології системно-структурного аналізу, структуризація ринку праці є доцільною за такими ключовими ознаками: територіа-



льна, галузева, професійна, соціальна та організаційно-управлінська. До базових структурних критеріїв класифікації ринків також належать: співвідношення попиту та пропозиції товару «робоча сила», рівень конкуренції, а також показники демографічного навантаження, зайнятості та безробіття у певному регіоні. Таким чином, галузеві та територіальні ринки праці демонструють ідентичність щодо основного товару, суб'єктів та об'єктів, цілей, функцій, ринкової інфраструктури та механізмів державно-го/місцевого регулювання [13].

На нашу думку, методика суспільно-географічного дослідження регіонального ринку праці передбачає комплексний підхід, який охоплює чотири ключові етапи (табл. 1)

Таблиця 1

Методика суспільно-географічного дослідження регіонального ринку праці

| Етап                                       | Ключова мета                                                           | Зміст дослідження                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Аналіз чинників формування              | Визначення зовнішніх і внутрішніх детермінант параметрів ринку праці.  | Вивчення демографічної ситуації та територіальної організації систем розселення; оцінка соціально-економічної бази поселень; аналіз соціально-екологічної ситуації в регіоні. |
| 2. Оцінка соціальних показників            | Визначення соціально-трудових характеристик та якості життя населення. | Визначення рівня та якості життя населення; Дослідження умов праці.                                                                                                           |
| 3. Системно-структурний аналіз ринку праці | Детальне вивчення внутрішньої структури та функціонування ринку праці. | Аналіз попиту та пропозиції робочої сили; встановлення рівня зайнятості та безробіття; аналіз галузевої структури та територіальної організації трудових ресурсів.            |
| 4. Прогнозування та обґрунтування          | Розробка стратегічних напрямків розвитку ринку на майбутнє.            | Розробка прогнозу розвитку регіонального ринку праці; обґрунтування стратегічних напрямків його розвитку на перспективу.                                                      |

Ринок праці України зазнав значних змін з початку повномасштабної війни з росією як на державному рівні, так і по окремих регіонах. Зазвичай, дуже складно проводити моніторинг на окупованих територіях.

Розглянемо, які зміни відбулися на ринку праці за роки війни та визначимо тенденції затребуваності спеціалістів за регіонами України.

Війна стала каталізатором змін, деякі з яких мають незворотній характер. Країна живе зараз в умовах безпекових викликах.

Формування, розвиток і відтворення трудо-ресурсного потенціалу регіонів України відбувається під безпосереднім впливом чинників:

- демографічних – коефіцієнти народжуваності, смертності, природного приросту, коефіцієнт дитячої смертності, статевовікова структура населення та ін.);

- соціально-економічних – географічне положення, рівень соціально-економічного розвитку (ВВП та ВНП на душу населення, рівень доходів та витрат населення, середньомісячна заробітна плата та ін.).

Демографічні чинники впливають на процеси формування та функціонування ринку праці. Демографічна ситуація, яка склалася в Україні в цілому, в усіх її регіонах визначається як критична. Чисельність населення України за останні роки скорочувалася внаслідок процесів депопуляції, які були у передвоєнний час. Інший важливий фактор, що вплинув на попит і пропозиції на ринку праці – це міграційні процеси. Вони характеризуються як зовнішніми міграціями так і внутрішнім переміщенням населення з окупованих територій або з територій активних бойових дій.

За різними джерелами, у тому числі за даними ООН, понад 6,7 млн українців виїхали за межі країни, з яких близько 1,7 млн були економічно активними до війни [26]. Це також вплинуло на структуру попиту і пропозицій на ринку праці за різними регіонами країни.

Змінилася під час і статево-вікова структура зайнятого населення. Мобілізація чоловіків призвела до дефіциту робітників в галузях, де переважала чоловіча зайнятість. Натомість зросла питома вага зайнятих жінок у структурі ринку праці, які активно долучаються і до підприємницької діяльності і до соціально значущих професій. А також до військової служби – в Збройних силах служать понад 70 тис. жінок.

З одного боку зазнає значних руйнувань соціальна, енергетична, виробнича інфраструктури та житловий фонд громадян. Тимчасова окупація території та релокація підприємств та установ призвели до втрати робочих місць. Національний банк України (НАБУ) у 2023 році зазначив, що у порівнянні з 2021 роком кількість робочих місць зменшилася до 40% [11].

Наразі ми маємо дефіцит кадрів, особливо кваліфікованих з певним досвідом і професійною освітою. Війна вплинула на структуру економіки, зумовила переформатування попиту на професії та навички.

Дисбаланс попиту та пропозиції на ринку праці є хронічною проблемою, проте в поточний період спостерігається його значне поглиблення. Така ситуація призводить до формування ринку роботодавця: компанії мають розширений вибір кандидатів на відкриті вакансії, що, у свою чергу, зумовлює зростання вимог до професійної кваліфікації та особистісних характеристик шукачів роботи.

Військовий конфлікт став каталізатором неоднорідності темпів відновлення регіональних ринків праці та викликав диспропорції у їхній територіальній структурі. Існуючий регіональний дисбаланс безпосередньо коре-

лює зі ступенем воєнної небезпеки: регіони, розташовані ближче до лінії фронту, характеризуються значним погіршенням економічної активності та, відповідно, кризовим станом на локальному ринку праці.

Ринок праці Києва повернув собі статус регіонального лідера (починаючи з квітня 2022 р.) завдяки найвищій концентрації робочих місць та найвищим середнім заробітним платам. Хоча столиця демонструє позитивну динаміку відновлення рекрутингової активності, її питома вага в загальній кількості вакансій по країні залишається нижчою за показники, зафіксовані до початку повномасштабної війни [18, 20, 21].

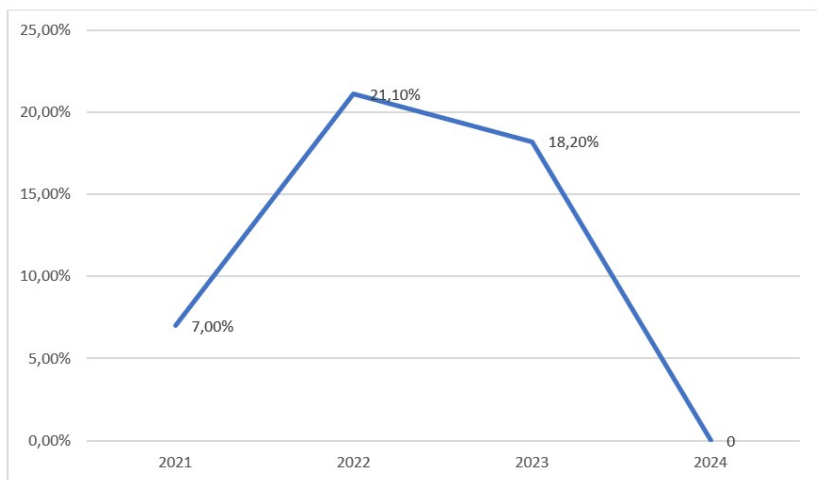
Повномасштабна війна спричинила суттєву трансформацію регіональної структури ринку праці. На початковому етапі Львів та Львівська область вимушено перехопили лідерство за кількістю вакансій, хоча станом на серпень 2022 року цей регіон вже перемістився на другу позицію. При цьому Дніпропетровська область продемонструвала стійкість, зберігши місце у трійці лідерів, яке займала і до війни. Водночас, Одеська область не увійшла до п'ятірки регіонів-лідерів наприкінці літа 2022 року. Особливо відчутною стала втрата позицій Харківською областю, яка, попри свій традиційний статус третього регіону за кількістю пропозицій роботи, вибула з переліку лідерів [18, 20, 21].

Цей перелік лідерів включає регіони, які історично не відігравали ключової ролі на ринку праці. Зокрема, Івано-Франківська область утримує високі позиції, тоді як до війни її частка в загальній структурі вакансій становила лише 1,1%. Схожа позитивна динаміка відзначається в Полтавській області, чия довоєнна частка (станом на січень 2022 р.) складала лише 1,6% від загальноукраїнського обсягу. Ця ситуація відображає міграцію економічної активності до західних і центральних областей.

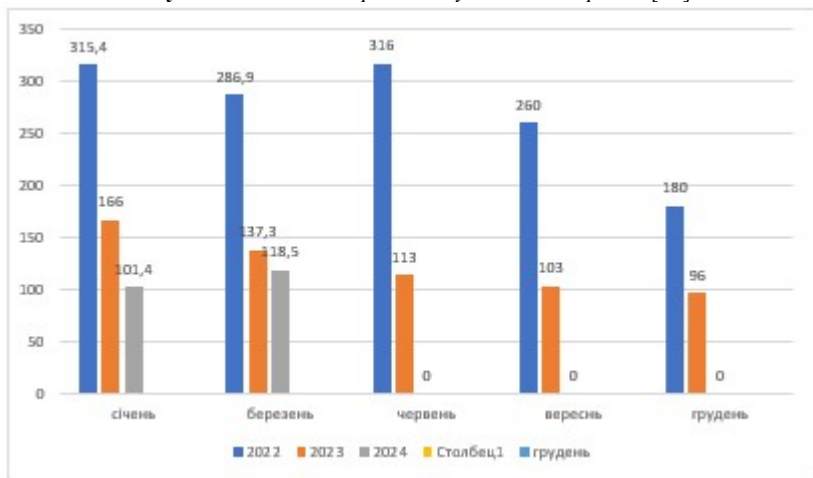
Станом на початок травня 2025 року загальний обсяг вакансій, зареєстрованих Державною службою зайнятості, становив майже 62 тисячі. Лідером за кількістю пропозицій став Львівський обласний центр зайнятості, де, крім того, зафіксовано перевищення кількості вакансій над чисельністю зареєстрованих безробітних. Високий рівень пропозиції роботи також зберігається у Києві. Натомість, найменша пропозиція спостерігається у регіонах, які зазнали найбільшого впливу військових дій: у Херсонській області зафіксовано 542 вакансії на 3,3 тисячі шукачів, а у Донецькій області – 572 вакансії на 7,3 тисячі безробітних [18, 20, 21].

Оцінка загальнонаціональних параметрів ринку праці є неповною, оскільки тимчасово окуповані області виключені з поточних статистичних звітів. Повне відновлення аналітичної бази можливе лише після їх звільнення. За наявними даними, найменший рівень пропозиції вакансій сконцентрований у низці регіонів, які зазнали значного впливу бойових дій або знаходяться близько до зони конфлікту: Запорізькій, Миколаївській, Харківській, а також у Кіровоградській, Чернігівській та Рівненській областях [8, 9, 19].

На тлі загострення проблеми дефіциту кадрів, сьогодні на ринку праці України зберігається досить високий рівень безробіття. Попри певне покращення, рівень безробіття залишається значним: за оцінками НБУ, він знизився з 21% у 2022 році до 14% у 2024 році. Оскільки Державна служба статистики тимчасово не проводить регулярні опитування домогосподарств через воєнні дії, поточні оцінки базуються на вибіркових дослідженнях і моделюванні ситуації на ринку праці (рис.1, рис.2).



**Рисунок 1 – Рівень безробіття у 2021–2024 роках [11]**



**Рисунок 2 – Помісячна динаміка кількості зареєстрованих безробітних у 2022–2024 роках, тис. осіб [20]**

Багато громадян, які втратили роботу, дійсно активно шукають працевлаштування, демонструючи високий рівень мотивації до повернення на ринок праці. Проте, однією з ключових системних перешкод є значна невідповідність їхньої кваліфікації та професійних навичок (скілів) актуальним вимогам роботодавців.

Цей розрив між пропозицією та попитом на робочу силу підтверджується емпіричними даними. Згідно з результатами останніх опитувань роботодавців, приблизно 16% підприємств вказують на нестачу належної підготовки або відсутність необхідних спеціалізованих навичок у кандидатів, які претендують на відкриті вакансії.

Рівень безробіття серед ВПО є вищим, ніж серед загального населення. Із 4,7 млн внутрішньо переміщених осіб, зареєстрованих у Мінсоцполітики, 42,3% становлять працездатні люди. У вересні 2023 року працевлаштованими були лише 38% ВПО, проте за даними Міжнародної організації з міграції (МОМ), у квітні 2024 року цей показник зріс до 45% працюючих за наймом та 7% самозайнятих. Основними причинами безробіття серед ВПО залишаються нестача робочих місць у нових регіонах проживання, а також невідповідність їхніх навичок потребам роботодавців. Жінки, які переїхали з дітьми, часто не можуть працювати через відсутність дитячих садків або шкіл із офлайн-навчанням [23, 26].

Існують методологічні обмеження щодо повної оцінки безробіття, оскільки не всі особи, які шукають роботу, реєструються у Державній службі зайнятості. Це явище зумовлене низкою чинників, включаючи прагнення уникнути мобілізації до Збройних Сил України, зниження трудової мотивації та небажання брати участь у суспільно корисних роботах. При цьому проблема працевлаштування молоді залишається гострою. За даними на червень 2024 року, 35% від загальної кількості шукачів роботи становили особи віком до 25 років, і ще 24% – особи віком 25–34 роки. Особливу увагу привертає той факт, що протягом півріччя було зафіксовано зростання частки безробітної молоді віком до 25 років [18] (*рис. 3*).

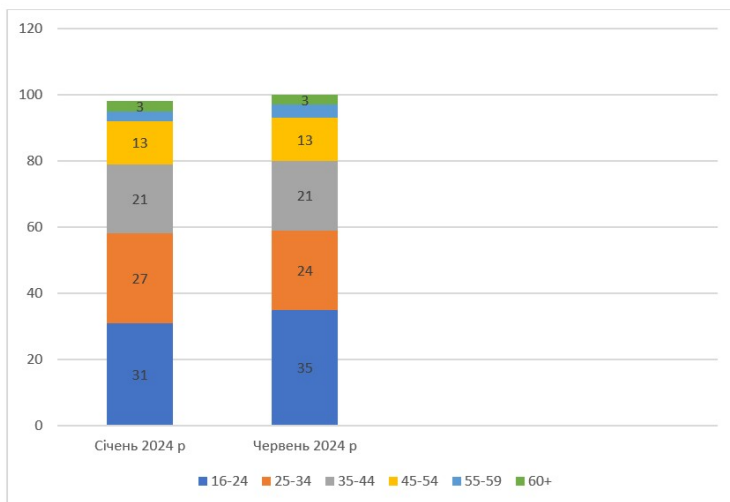


Рисунок 3 – Розподіл кандидатів на заміщення вакансій за віком, % [18]

Молодіжний ринок праці визначається як сегмент загального ринку праці, що охоплює працездатну частину населення вікової групи 14-35 років, відповідно до законодавчо встановлених в Україні критеріїв молоді. Цей контингент формує значну частку серед зареєстрованих безробітних, що підкреслює актуальність його дослідження.

Сучасний ринок праці молоді характеризується кількома важливими особливостями, які впливають на професійне становлення цієї групи:

1. Спостерігається тенденція до продовження термінів навчання, що відповідно відтерміновує початок самостійної трудової діяльності та, як наслідок, отримання соціального статусу дорослої особи.

2. В умовах військового конфлікту ускладнилися критерії соціальної зрілості молоді.

3. Молодіжний вік, з одного боку, підвищує шанси на працевлаштування завдяки вищій енергійності та потенційній ефективності на робочому місці. З іншого боку, відсутність необхідного трудового стажу суттєво знижує загальну конкурентоспроможність цієї категорії на ринку.

4. Успішний початок самостійної трудової діяльності, завершення освіти та набуття стабільної професії є ключовими для формування відчуття дорослості, отримання відповідного соціального статусу, реалізації професійних амбіцій, забезпечення кар'єрного зростання та отримання високої заробітної плати.

Держава визначає загальні засади формування організаційних, соціально-економічних та політико-правових умов, необхідних для соціального становлення та розвитку молодих громадян. Реалізація державної молоді-

жної політики спрямована на забезпечення інтересів особистості, суспільства та держави у сфері соціального розвитку молоді.

В умовах військового конфлікту та глибокої економічної кризи Україна зіткнулася з обмеженням конкурентоспроможності на глобальному та внутрішньому ринках. Центральною проблемою стало знецінення робочої сили, що виражається у низькому рівні заробітних плат, які не виконують функцію адекватного відтворення трудового потенціалу. Це явище, поряд із зниженням професійних кваліфікацій, є безпосередньою причиною зростання напруги на ринку праці та загострення проблеми зайнятості.

Молодіжний ринок праці України в умовах війни стикається з дефіцитом кадрів, невідповідністю кваліфікацій та труднощами з пошуком першого робочого місця, а також зростанням частки жінок серед шукачів роботи та підприємців. Війна призвела до зменшення економічної активності та руйнування інфраструктури, що спричинило зростання безробіття та нестачу робочих місць у деяких регіонах.

Активно зростає потреба у фахівцях у сфері ІТ, логістики, безпеки, медицини, будівництва та оборонно-промислового комплексу, тоді як сфери туризму, сервісу та легкої промисловості зазнали значного спаду.

Так, декілька років тому фахівці прогнозували спад попиту на ряд професій через зростання автоматизації, цифровізації, комп'ютизації тощо. Але зараз ми спостерігаємо навпаки попит на такі професії як продавці, водії, медичні сестри, технічний персонал. Це пояснюється тим, що наша країна живе в умовах війни на відміну глобального ринку праці. Тому, слід зазначити, що зараз паралельно розвиваються всі «професійні» сегменти ринку праці. Але дещо змінюється, доповнюється складова підготовки фахівців з певних галузей.

Ці тенденції вимагають від системи освіти та професійної підготовки гнучкої адаптації, оновлення освітніх програм і розвитку системи перекваліфікації кадрів. Паралельно посилюється соціальна нерівність: внутрішньо переміщені особи, жінки, молодь і люди старшого віку стають більш уразливими на ринку праці.

Загострення проблем зайнятості потребує термінового втручання з боку центральних та місцевих органів влади. Основною перешкодою ефективному регулюванню є відсутність системного підходу до створення нових робочих місць, що робить цей процес децентралізованим і некерованим. Критичне зростання рівня безробіття, особливо серед молоді, є прямим наслідком браку концептуально розробленої державної політики у сфері зайнятості та стратегічного плану розвитку молодіжного сегмента ринку праці.

Важливий напрямок дослідження ринку праці – це працевлаштування ветеранів війни, учасників бойових дій. Це люди з унікальним досвідом, потужним потенціалом і мотивацією. Ефективна адаптація демобілізованих військовослужбовців до цивільного життя можлива за умов результа-

тивного працевлаштування, розвитку самозайнятості. Але пропозиції на ринку праці не завжди висвітлюють потребу у певних фахівцях. Поінформованість як ветеранів, так і діючих військовослужбовців щодо можливостей забезпечення професійної перепідготовки, підтвердження навичок та кваліфікацій, здобутих під час військової служби, є недостатньою

Ветеранські організації визнають, що працевлаштування ветеранів не просте завдання в умовах сьогодення. Для підвищення результативності процесу професійної адаптації та працевлаштування ветеранів, треба активізувати проведення інформаційних кампаній з питань започаткування та ведення бізнесу.

Після початку повномасштабної війни інтеграція ветеранів у мирне життя стала одним із важливих соціальних завдань. Все більше роботодавців визнають цінність військового досвіду: уміння працювати під тиском, дотримання чітких інструкцій, відповідальність. Але ми не можемо не заняти дисбаланс між кількістю вакансій та шукачами роботи (рис. 4).

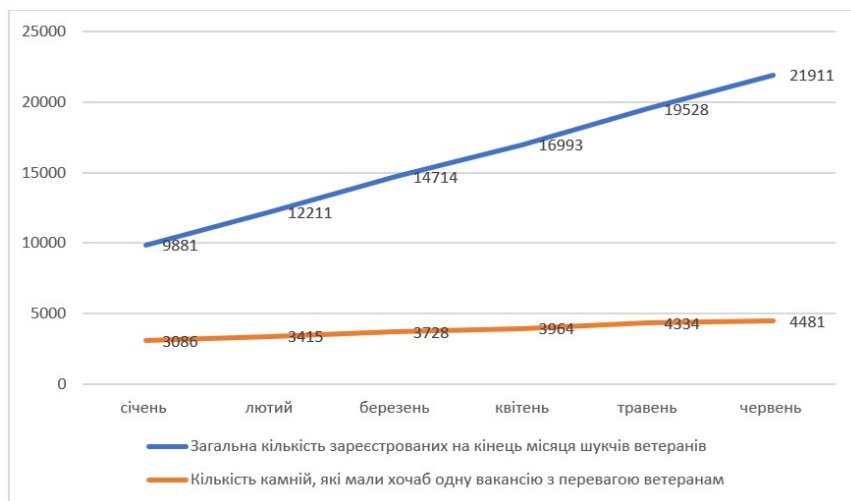


Рисунок 4 – Співвідношення попиту і пропозицій на рику праці для ветеранів [29]

Таким чином, в Україні інтеграція ветеранів у мирне життя, пошуки робочого місця є одним із важливих соціальних завдань. Паралельно з роботодавцями, бізнесом працюють і громадські ініціативи. З початку повномасштабного вторгнення активну підтримку ветеранам надають коучі, психотерапевти, тренери. Розробка державних програм, використання зарубіжного досвіду адаптації ветеранів все це дозволить створити нову, сучасну модель співпраці ветеранів, роботодавців та бізнесу для розбудови країни.



Таким чином, війна призвела до зменшення економічної активності та руйнування інфраструктури, що спричинило зростання безробіття та нестачу робочих місць у деяких регіонах та засвідчила ключові проблеми:

1. Спостерігається дефіцит кадрів, особливо в робочих та технологічних спеціальностях, при цьому існує розрив між навичками випускників та вимогами роботодавців, що ускладнює працевлаштування молоді.

2. Молодь стикається з проблемами пошуку першого робочого місця, відсутністю досвіду та невідповідністю запитів до пропозицій на ринку праці.

3. Внутрішньо переміщені особи стикаються з нестачею робочих місць у нових населених пунктах, а також з проблемами через відсутність дитячих садків або недостатню кількість онлайн-навчальних закладів, що обмежує можливість працевлаштування жінок [14, 25].

Виклики та тенденції на ринку праці України:

1. Війна спричинила збільшення частки жінок серед шукачів роботи, підприємців та навіть у лавах Збройних Сил України, що свідчить про зміни в гендерному балансі на ринку праці.

2. Відбувається поступове скорочення безробіття, проте зберігається дефіцит кадрів у певних секторах.

3. Ринок праці потребує адаптації до нових реалій, що включає перегляд освітніх програм для відповідності потребам економіки та підтримки соціально незахищених верств населення [25, 28].

Зміни в динаміці ринку праці: кількість людей, які активно шукають роботу, зросла, але загальний обсяг пропозицій залишається нижчим, ніж до повномасштабного вторгнення; війна спричинила руйнування інфраструктури та знищення підприємств, що призвело до зменшення економічної активності в деяких регіонах України. Україна стоїть перед викликами подвійного характеру – нестачі робочої сили та високого рівня безробіття. Для їх подолання необхідні системні дії, зокрема масова перекваліфікація, стимулювання підприємництва та повернення трудових мігрантів.

За прогнозами Мінекономіки, протягом наступного десятиліття дефіцит робочої сили може сягнути 4,5 млн осіб. Тому головними напрямками залишаються розвиток людського капіталу, реінтеграція ветеранів, підтримка жінок і ВПО, а також створення сприятливих умов для інноваційної зайнятості та відновлення економіки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абашина О. В. Аналіз і напрями удосконалення регіональної політики зайнятості молоді. *Економіка промисловості*. 2006. № 3. С. 220–228.
2. Азьмук Н. А. Трансформація ринку праці в умовах війни: виклики та стратегії відтворення робочої сили. *Вісник економічної науки України*. 2022. №1 (42). С. 171–179. [https://doi.org/10.37405/1729-7206.2022.1\(42\).171-179](https://doi.org/10.37405/1729-7206.2022.1(42).171-179).

3. Близнюк В., Яценко Л. Ринок праці України в умовах війни: [Scientific monograph]. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2022. С. 1106–1113.
4. Богиня Д.П., Грішова О.А. Основи економіки праці: навч. посібник. К.: Знання-Прес, 2011. 313 с.
5. Грішнова О.А. Економіка праці та соціально-трудові відносини: підруч. К.: Знання, 2017. 390 с.
6. Економічна активність населення України 2020: Стат. збірник. К.: Держкомстат, 2021. 204 с. URL: [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat\\_u/publ11\\_u.htm](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/publ11_u.htm)
7. Закон України «Про зайнятість населення» від 05.07.2012 № 5067-VI URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>.
8. Запорізький ринок праці під час війни: цифри та тенденції URL: <https://zor.gov.ua/content/zaporizkyu-rynok-praci-pid-chas-viyny-cyfra-ta-tendenciya>
9. Збитки, завдані українському бізнесу внаслідок російської агресії, оцінюються в \$13 млрд. KSE. 26.01.2023. URL: <https://kse.ua/ua/about-the-school/news/zbitki-zavdani-ukrayinskomu-biznesu-vnaslidok-rosiyskoyi-agresiyi-otsinyuyutsyav-13-mlrd/>
10. Іваненко О. Ринок праці і зайнятість під час війни: стан та перспективи. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2022. №4. С. 56–75.
11. Інфляційний звіт. Квітень 2024 року / Національний банк України. URL: [https://bank.gov.ua/admin\\_uploads/article/IR\\_2024-Q2.pdf?v=7](https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/IR_2024-Q2.pdf?v=7)
12. Кудельський В. Е. Вплив війни на ринок праці в Україні. *Grail of Science*. 2024. №40. С. 150–156. doi: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.06.2024.017>.
13. Лібанова Е.М. Проблеми розвитку ринку праці в контексті соціальної політики України, загроз та викликів ХХІ століття. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2012. № 2 (31). С. 41–46.
14. Молодіжний сегмент ринку праці України в період повномасштабної війни. URL: <https://pon.org.ua/novyny/10712-molodizhnyi-segment-rynku-praci-ukrainy-v-periodpovnomasshtabnoi-viiny.html>
15. Надання послуг Державною службою зайнятості у січні-листопаді 2024 року. URL: <https://dcz.gov.ua/stat/statfile>
16. Новікова О. Ф., Хандій О. О., Шамілева Л. Л. Втрати трудового та освітнього потенціалу України за період воєнного стану. *Бізнес Інформ*. 2022. №5. С. 62–69. <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2022-5-62-69>.
17. Опанасюк Т. А. Молодь і ринок праці під час війни: між сподіваннями та реальністю. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2025. №1(64). С. 216–231. <https://doi.org/10.21564/2663-5704.64.324635>
18. Основні характеристики ринку праці України у першому півріччі 2024 року. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/osnovni-kharakterystyky-rynku-pratsi-ukrayiny-u-pershomu>

19. Офіційний сайт Головного управління статистики у Запорізькій області URL: <http://www.zp.ukrstat.gov.ua>.

20. Офіційний сайт Державної служби зайнятості України. URL: <http://www.dcz.gov.ua>.

21. Офіційний сайт Державної служби статистики України URL: <http://ukrstat.gov.ua/>

22. Розподіл постійного населення України за статтю та віком на 1 січня 2022 року. URL: [https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/2022/zb/06/roz\\_nas22.pdf](https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2022/zb/06/roz_nas22.pdf)

23. Рівень безробіття в Україні становить 30 % – Мінекономіки // Укрінформ. 17.01.2023. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-economy/3654271riven-bezrobittia-v-ukraini-stanovit-30minekonomiki.html>

24. Рівень безробіття в Україні // Мінфін. 25.03.2022. URL: <https://index.minfin.com.ua/ua/labour/unemploy/>

25. Ситник Й. С., Рогуцька І.В. Сучасні тенденції працевлаштування молоді в Україні. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління*. 2022. №4. <https://doi.org/10.54929/2786-5738-2022-4-07-02>

26. Три чверті роботодавців відчувають дефіцит кадрів в Україні // Європейська Бізнес Асоціація. 24.04.2024. URL: <https://eba.com.ua/trychvertirobotodavtsiv-vidchuvayut-defitsyt-kadriv-vukrayini/>

27. Шепелева А. Працевлаштування ВПО: проблеми й особливості // Deutsche Welle. 25.04.2024. URL: <https://www.dw.com/uk/pracevlastuvanna-vporproblemi-j-osoblivosti/a-68895031>

28. Холодницька А., Бондаренко А. Молодіжне безробіття в Україні в умовах воєнного стану та розробка заходів щодо забезпечення працевлаштування молоді. *Проблеми і перспективи економіки та управління*. 2023. №1 (33). С. 54–65. [https://doi.org/10.25140/2411-5215-2023-1\(33\)-54-65](https://doi.org/10.25140/2411-5215-2023-1(33)-54-65)

29. Work.ua <https://www.work.ua/jobs/veterans/>

**Владислав МЕЛЬНИК, Олександр ТЕСЛЕНКО,  
Сергій ЦИМБАЛІСТИЙ, Олександр КРИКУН**  
(Київ, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ**

*The scientific work examines modern innovative technologies and challenges in civil protection under conditions of digital transformation. The historical and legal foundations of civil protection in Ukraine, digital risks, and practical responses to emergencies from 2022 to 2025 are analyzed. Particular attention is given to the use of artificial intelligence, automated monitoring systems, digital platforms for evacuation management and coordination of emergency services, as well as the role of cybersecurity and personnel training. International experience from the EU, USA, and Japan, as well as the possibilities for integrating ISO standards and the Sendai Framework into Ukraine, are explored. The main directions for the development of the civil protection system and prospects for its digitalization amid military threats and technological challenges are highlighted.*

**Вступ** Цивільний захист є невід’ємною складовою національної безпеки, покликаною забезпечувати захист населення, матеріальних цінностей та навколишнього середовища від негативних наслідків надзвичайних ситуацій різного характеру. У сучасних умовах глобалізації, технологічного прогресу та зростання глобальних ризиків суспільство стикається з багатовимірними загрозами, що охоплюють природні катастрофи, техногенні аварії, епідемії, кібератаки та військові конфлікти. Українська система цивільного захисту за останні роки зазнала серйозних випробувань у зв’язку з воєнним станом, масовими переміщеннями населення та іншими кризовими явищами 2022–2025 років, що підтверджує необхідність модернізації та адаптації національної системи до сучасних викликів.

Стрімкий розвиток цифрових технологій створює нові можливості для підвищення ефективності цивільного захисту. Використання інноваційних рішень дозволяє оперативно збирати, аналізувати та інтегрувати дані про потенційні загрози, прогнозувати розвиток надзвичайних ситуацій та координувати дії рятувальних служб. До основних технологій, що застосовуються у сучасних системах цивільного захисту, належать: – штучний інтелект та алгоритми машинного навчання, які дозволяють передбачати масштабні пожежі, повені або техногенні аварії на основі аналізу великих обсягів даних (Big Data); – безпілотні літальні апарати (далі – БПЛА) та роботизовані системи, що використовуються для розвідки зон катастроф,

доставки гуманітарної допомоги та обстеження важкодоступних територій; – сенсорні та IoT-мережі, які забезпечують онлайн-моніторинг стану інфраструктури, повітря, води та ґрунту, а також раннє виявлення небезпечних факторів; – геоінформаційні системи (далі – ГИС), що допомагають моделювати сценарії розвитку надзвичайних ситуацій, планувати евакуацію населення та координувати дії рятувальних служб; – цифрові платформи для кризового управління, які інтегрують дані з різних джерел, дозволяють здійснювати централізоване оповіщення населення та керувати ресурсами у режимі реального часу.

Водночас цифровізація створює нові виклики для систем цивільного захисту. До них належать підвищена вразливість до кібератак, ризики маніпулювання даними, алгоритмічна залежність і потреба у підготовці висококваліфікованих кадрів, здатних діяти у високотехнологічному середовищі. Ефективна інтеграція цифрових інструментів у систему цивільного захисту потребує одночасного розвитку кібербезпеки, удосконалення нормативно-правової бази та створення адаптивних моделей підготовки кадрів, здатних діяти у цифровому середовищі [1, 2].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю гармонізації традиційних підходів до цивільного захисту з сучасними технологічними рішеннями для створення стійкої, адаптивної та оперативної системи. Інтеграція цифрових інструментів дозволяє підвищити ефективність прогнозування та реагування, забезпечити координацію між державними органами та рятувальними службами, а також мінімізувати негативні наслідки надзвичайних ситуацій для населення та економіки країни.

Міжнародний досвід демонструє ефективні підходи до цифровізації цивільного захисту. У Японії широко застосовуються системи раннього оповіщення про землетруси та цунамі, що поєднують сенсорні дані, супутникові спостереження та мобільні додатки для оперативного інформування населення. Швеція використовує інтегровані кризові платформи, які об'єднують дані рятувальних служб, поліції та медичних закладів для швидкого реагування на надзвичайні ситуації. У США активно застосовуються дрони та роботизовані системи для моніторингу стихійних лих, а також алгоритми штучного інтелекту для прогнозування розвитку пожеж і повеней. Аналіз міжнародного досвіду дозволяє визначити практики, які можуть бути адаптовані до українських умов з урахуванням специфіки національної безпекової системи [3, 4].

**Мета** дослідження полягає у виявленні сучасних викликів цивільного захисту в умовах цифрової трансформації та розробці рекомендацій щодо впровадження інноваційних технологій для підвищення ефективності функціонування системи цивільного захисту.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

- проаналізувати історичні та правові засади формування системи цивільного захисту та їх трансформацію під впливом цифрових змін;
- дослідити основні цифрові загрози для цивільного захисту, зокрема кібератаки, фальсифікацію даних та алгоритмічну залежність;
- розглянути міжнародний досвід цифровізації систем цивільного захисту та оцінити можливості його адаптації до українських умов;
- визначити перспективи розвитку системи цивільного захисту в умовах воєнних загроз, глобальних криз та цифрової трансформації;
- розробити практичні рекомендації щодо інтеграції інноваційних технологій у діяльність цивільного захисту та підготовки кадрів для роботи в сучасному цифровому середовищі.

Таким чином, дослідження спрямоване на комплексний аналіз взаємодії інноваційних технологій та системи цивільного захисту, що дозволяє не лише визначити сучасні виклики, але й сформувати науково обґрунтовані підходи до підвищення ефективності та стійкості державної системи безпеки в умовах цифрової трансформації. Реалізація результатів дослідження може стати основою для розробки практичних рекомендацій щодо модернізації системи цивільного захисту України та підготовки кадрів, здатних ефективно діяти у високотехнологічному кризовому середовищі.

### ***1. Цивільний захист у сучасних умовах: виклики та ризики***

Система цивільного захисту України має глибоке історичне коріння, що поєднує законодавчі, організаційні та практичні аспекти управління надзвичайними ситуаціями. У радянський період основна увага приділялася централізованому управлінню та мобілізаційній готовності, зокрема через створення системи оповіщення населення, будівництво укриттів та організацію рятувальних служб. Перші нормативні акти у сфері цивільного захисту з'явилися ще в радянський період і стосувалися захисту населення від техногенних та природних катастроф. Після здобуття незалежності у 1991 році Україна почала формувати власну систему цивільного захисту, орієнтуючись на демократичні принципи, децентралізацію управління та інтеграцію з міжнародними стандартами.

Основним нормативно-правовим актом, що регулює відносини у сфері цивільного захисту в Україні, є Кодекс цивільного захисту України, прийнятий Верховною Радою України 2 жовтня 2012 року [5]. Кодекс визначає правові, організаційні та економічні засади цивільного захисту, а також права і обов'язки органів державної влади, місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій та громадян у сфері запобігання надзвичайним ситуаціям та ліквідації їх наслідків.

Згідно з Кодексом, цивільний захист є функцією держави, спрямованою на захист населення, територій, навколишнього природного середовища та майна від надзвичайних ситуацій шляхом запобігання таким ситуаціям, ліквідації їх наслідків і надання допомоги постраждалим у мирний час та в особливий період. Кодекс також визначає класифікацію надзвичайних

ситуацій, завдання органів управління цивільного захисту, організацію сил і засобів цивільного захисту, а також порядок їх взаємодії.

Кодекс встановлює організаційну структуру системи цивільного захисту, яка включає державні, регіональні та місцеві органи управління, аварійно-рятувальні формування, а також підрозділи, відповідальні за комунікацію та координацію дій під час криз [5].

До основних повноважень органів цивільного захисту віднесено: – планування заходів щодо запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій; – контроль стану готовності об’єктів критичної інфраструктури; – організацію евакуації населення; – інформування та навчання громадян щодо правил поведінки у кризових ситуаціях [6].

Для громадян визначено права на: – своєчасне отримання інформації про загрози; – участь у добровільних аварійно-рятувальних заходах; – захист життя, здоров’я та майна під час кризових подій.

Правові основи цивільного захисту інтегрують положення міжнародних стандартів і рамкових документів, таких як Sendai Framework 2015–2030, що визначає глобальні цілі щодо зменшення ризику катастроф [2] та інші [1].

У сучасних умовах система цивільного захисту України стикається з новими викликами, зокрема зростанням техногенних та природних загроз, а також з необхідністю адаптації до умов воєнного стану та цифрової трансформації. В умовах війни 2022–2025 років система цивільного захисту зазнала значних випробувань, зокрема через масові руйнування інфраструктури, переміщення великої кількості населення та необхідність оперативного реагування на надзвичайні ситуації.

Цифровізація суспільства створює нові можливості для прогнозування, моніторингу та реагування на надзвичайні ситуації. Водночас вона породжує додаткові загрози, пов’язані з кібербезпекою та залежністю від автоматизованих систем. Серед основних цифрових викликів можна виокремити:

- кібератаки на критичну інфраструктуру. В умовах воєнного стану 2022–2025 рр. зафіксовано численні кібератаки на енергетичні, транспортні та комунікаційні системи України, що ставило під загрозу безпеку населення [7];

- фальсифікації та маніпуляції даними. Відповідальне управління кризами ускладнюється поширенням фейкової інформації через соціальні мережі та месенджери, що може призвести до паніки та неправильного реагування;

- залежність від алгоритмів та автоматизованих рішень. Використання систем штучного інтелекту для прогнозування ризиків і координації дій служб підвищує ефективність, але водночас створює ризики, якщо алгоритми працюють некоректно або стають об’єктом кібератак [8].

Відтак, важливим напрямом розвитку системи цивільного захисту є інтеграція інноваційних технологій, таких як штучний інтелект, безпіло-

тні технології, сенсорні мережі й цифрові платформи, що дозволяють оптимізувати процеси управління кризами, координувати дії служб і забезпечувати своєчасну евакуацію населення.

Сьогодні вітчизняна система цивільного захисту демонструє високу адаптивність до нових загроз, включаючи військові конфлікти, техногенні аварії та природні катастрофи, а також до викликів цифрової трансформації суспільства. Зокрема, вона здатна швидко інтегрувати інноваційні технології для моніторингу, оповіщення та координації дій підрозділів, адаптувати процедури реагування до умов воєнного стану та забезпечувати безпеку населення навіть у складних кризових ситуаціях. Така здатність до адаптації відображає еволюцію системи від централізованої моделі радянського періоду до сучасної комплексної системи, яка враховує потреби цифровізації, кіберзахисту та підвищення ефективності управління надзвичайними ситуаціями.

Таким чином, сучасна практика підтверджує, що цифровізація та інноваційні технології значно підвищують ефективність цивільного захисту, проте водночас потребують розробки нових стандартів кібербезпеки, навчання персоналу та адаптації законодавства.

На наше переконання, перспективи розвитку системи цивільного захисту України вбачаються у: – впровадженні цифрових платформ управління кризами, що дозволяють оперативно реагувати на надзвичайні ситуації та ефективно координувати дії різних служб; – використанні алгоритмів штучного інтелекту для прогнозування надзвичайних ситуацій та оптимізації процесів реагування; – адаптації міжнародного досвіду та стандартів до національних умов, зокрема через гармонізацію законодавства та інтеграцію з міжнародними системами цивільного захисту; – підготовці фахівців нового типу, здатних діяти в умовах цифровізації та високотехнологічного середовища; – підвищенні ефективності інформаційного забезпечення населення та служб цивільного захисту, зокрема через розвиток систем оповіщення та навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях.

Отже, історичний розвиток і правове регулювання цивільного захисту України демонструють поступову еволюцію від централізованої радянської моделі до сучасної адаптивної системи, здатної реагувати на комплексні загрози у цифрову епоху та в умовах воєнних викликів. Аналіз цих процесів створює підґрунтя для подальшого дослідження цифрових викликів та інтеграції інноваційних технологій у систему цивільного захисту.

## **2. Проблеми та виклики впровадження цифрових стратегій у цивільному захисті**

Впровадження цифрових стратегій у цивільному захисті відкриває широкі можливості для підвищення ефективності управління надзвичайними ситуаціями, проте супроводжується низкою складних проблем і викликів. По-перше, цифровізація системи створює підвищені ризики кіберзагроз, які здатні порушити або навіть паралізувати роботу критично важливої



інфраструктури, включно з енергетичними, транспортними та комунікаційними мережами. Це потребує постійного оновлення систем кіберзахисту, аудитів інформаційних систем та алгоритмів штучного інтелекту, а також розробки сценаріїв реагування на потенційні кіберінциденти. По-друге, інтеграція цифрових платформ, великих даних і алгоритмів машинного навчання в існуючі процеси цивільного захисту стикається з проблемами сумісності, стандартизації та технічної взаємодії різних систем. Відсутність єдиних протоколів і недостатня інтеграція між державними органами, рятувальними службами та місцевими структурами значно ускладнює оперативне прийняття рішень. По-третє, людський фактор залишається критично важливим. Використання новітніх технологій потребує високого рівня цифрової грамотності персоналу, знань у сфері кібергігієни та навичок роботи з цифровими платформами й безпілотними системами. Недостатній рівень підготовки може знижувати ефективність реагування на надзвичайні ситуації та підвищувати ризик помилок.

Крім того, впровадження цифрових стратегій супроводжується етичними та правовими викликами, включно із захистом персональних даних, прозорістю алгоритмів та мінімізацією алгоритмічної упередженості. Необхідність балансування між швидкістю прийняття рішень та контролем за достовірністю даних також залишається важливим завданням для керівництва системи цивільного захисту.

Кібербезпека є критично важливим елементом сучасних систем цивільного захисту, оскільки інформаційні технології та цифрові платформи дедалі більше інтегруються у процеси моніторингу, прогнозування та реагування на надзвичайні ситуації. Захист критичної інфраструктури від кіберзагроз дозволяє забезпечити безперервне функціонування систем енергетики, транспорту, водопостачання та комунікацій, що є ключовим для оперативного реагування під час кризових подій.

Таким чином, цифровізація супроводжується зростанням ризиків кібератак, здатних порушити або навіть паралізувати функціонування системи цивільного захисту. У зв'язку з цим особливого значення набувають заходи щодо забезпечення кібербезпеки та стійкості системи, серед яких: – захист критичної інфраструктури від атак на енергетичні, транспортні та комунікаційні мережі; – аудит інформаційних систем та алгоритмів штучного інтелекту з тестуванням на вразливості; – розробка сценаріїв реагування на кібератаки та надзвичайні ситуації; – підготовка персоналу, зокрема щодо кібергігієни, роботи з цифровими платформами та безпілотними системами [9].

Як приклад, у 2023 р. запроваджено централізовану систему моніторингу кібератак на енергетичні мережі України, що дозволило запобігти масштабним аваріям і забезпечити безперервне електропостачання у критичних районах.

Основні напрями забезпечення кібербезпеки у цивільному захисті включають: – виявлення та нейтралізацію кіберзагроз у критично важливих системах управління та інфраструктурі; – захист даних та інформаційних потоків у автоматизованих системах моніторингу, цифрових ситуаційних центрах і платформах управління евакуацією; – інтеграцію штучного інтелекту (далі – ШІ) для прогнозування кіберінцидентів, що дозволяє проактивно реагувати на потенційні атаки та мінімізувати їхні наслідки; – побудову стійких мереж і резервних каналів зв'язку, які забезпечують безперервність управлінських процесів навіть у разі локальних збоїв чи атак; – навчання персоналу та підвищення кіберграмотності, що зменшує ризики людського фактору у забезпеченні безпеки систем.

Забезпечення кібербезпеки в системах цивільного захисту підвищує стійкість до зовнішніх і внутрішніх загроз, гарантує надійну роботу критично важливих об'єктів та сприяє безперебійній координації дій служб у кризових ситуаціях.

Ефективне функціонування систем цивільного захисту неможливе без висококваліфікованих кадрів, здатних працювати з сучасними технологіями, цифровими платформами та алгоритмами штучного інтелекту. Підготовка персоналу включає як базову освіту, так і безперервне професійне навчання, що дозволяє оперативно реагувати на надзвичайні ситуації та забезпечувати безперервність функціонування критично важливої інфраструктури.

Ключовими напрямками освіти та підготовки кадрів є: – фахова підготовка в університетах і навчальних закладах, що охоплює питання цивільного захисту, управління надзвичайними ситуаціями, цифрових технологій і аналізу даних; – підвищення кваліфікації та курси перепідготовки, що забезпечують освоєння нових технологій, методів прогнозування та використання ШІ у практичній діяльності; – навчання роботі з автоматизованими системами та цифровими платформами, включно з системами раннього попередження, цифровими ситуаційними центрами та мобільними додатками; – проведення тренувань і симуляційних вправ, що відпрацьовують алгоритми реагування на різні типи надзвичайних ситуацій, включно з природними, техногенними та військовими загрозами; – розвиток навичок міжвідомчої координації, що дозволяє підвищити ефективність взаємодії між рятувальними службами, органами влади та місцевим населенням у кризових умовах.

Систематичне навчання і підготовка кадрів забезпечують формування компетентного, адаптивного та технологічно підкованого персоналу, здатного ефективно управляти ризиками, приймати оперативні рішення та застосовувати сучасні технології для захисту населення і критичної інфраструктури.

Таким чином, упровадження цифрових технологій та платформ у системи цивільного захисту відкриває значні можливості для підвищення

ефективності моніторингу, прогнозування та реагування на надзвичайні ситуації. Водночас цей процес стикається з низкою проблем і викликів, що потребують комплексного вирішення.

До основних проблем і викликів нами віднесено: – інтеграцію різнорідних даних з численних джерел – сенсорів, супутників, дронів, соціальних мереж та баз даних різних служб – для отримання цілісної картини ситуації; – обробку інформації у режимі реального часу, що вимагає високої обчислювальної потужності та оптимізації алгоритмів аналізу даних; – універсалізацію моделей ШІ для різних типів надзвичайних ситуацій і географічних регіонів, що забезпечує їхню адаптивність та точність прогнозів; – кібербезпеку та захист персональних даних, включно із запобіганням несанкціонованому доступу до критично важливої інформації та мінімізацією алгоритмічної упередженості; – технологічні та фінансові обмеження, що пов'язані з впровадженням високотехнологічних рішень, придбанням обладнання та підтримкою систем; – підготовку кадрів та управління змінами, оскільки персонал потребує навчання роботі з новими цифровими платформами та алгоритмами, а організаційна структура повинна адаптуватися до нових технологічних процесів.

Вирішення цих проблем потребує комплексного підходу, включно з розвитком нормативної бази, підвищенням фінансової та технологічної спроможності, підготовкою висококваліфікованих кадрів та інтеграцією новітніх технологій у повсякденну практику цивільного захисту.

### ***3. Міжнародний досвід і перспективи цифровізації цивільного захисту***

Досвід інших країн демонструє високий потенціал цифровізації у системах цивільного захисту та управлінні надзвичайними ситуаціями. Передові держави активно впроваджують автоматизовані системи моніторингу, цифрові ситуаційні центри, алгоритми штучного інтелекту та платформи для управління евакуацією, що дозволяє значно підвищувати ефективність реагування та безпеку населення.

Ключові міжнародні практики включають:

- автоматизовані платформи раннього попередження у країнах Європейського Союзу, що інтегрують дані з сенсорів, супутників та прогнозних моделей для оперативного виявлення загроз;

- цифрові ситуаційні центри у США та Японії, які забезпечують координацію дій між рятувальними службами, урядовими структурами та волонтерськими організаціями;

- системи мобільних оповіщень та додатків для населення, що дозволяють у реальному часі отримувати сигнали тривоги, інструкції та оптимальні маршрути евакуації;

- застосування ШІ для прогнозування природних і техногенних катастроф, аналізу траєкторій ракет, дронів та оцінки пошкоджень інфраструктури;

- інтеграцію кібербезпеки для захисту критично важливих об'єктів і даних від зовнішніх і внутрішніх загроз.

Передусім корисним вбачається досвід Європейського Союзу (далі – ЄС), де цифрові технології активно впроваджуються у систему цивільного захисту з метою підвищення ефективності реагування на надзвичайні ситуації та управління ризиками.

У ЄС система цивільного захисту координується через EU Civil Protection Mechanism, що забезпечує взаємодію держав-членів у надзвичайних ситуаціях [4]. Єдина платформа ЄС для управління надзвичайними ситуаціями (EU Civil Protection Knowledge Network) інтегрує дані з національних систем, з дронів, сенсорних мереж і супутників для своєчасного прогнозування та реагування.

Автоматизовані системи раннього попередження населення через мобільні додатки та SMS у разі природних катастроф, таких як повені, пожежі, бурі та землетруси, дозволяють попереджати населення та координувати дії служб на національному й регіональному рівнях. Моделі прогнозування та симуляційне планування забезпечують оцінку ризиків, пріоритизацію територій і оптимізацію маршрутів евакуації. Аналіз великих даних здійснюється з метою прогнозування масштабних надзвичайних ситуацій, включаючи повені та лісові пожежі. Інтеграція мобільних додатків сприяє інформуванню населення про надзвичайні події, маршрути евакуації та безпечні зони. Упровадження стандартів кібербезпеки захищає критично важливу інфраструктуру та забезпечує надійну роботу цифрових систем у кризових умовах.

Своєю чергою, міжнародне співробітництво та обмін даними між державами-членами ЄС дозволяє ефективно реагувати на транснаціональні загрози та забезпечує взаємодопомогу у разі великих катастроф.

Як приклад, у 2022 р. платформа Copernicus Emergency Management Service забезпечила ефективне реагування на масштабні лісові пожежі в Італії та Франції, скоротивши час прийняття рішень на 40 % порівняно з традиційними методами.

Досвід Європейського Союзу демонструє значну ефективність цифрових технологій у цивільному захисті та слугує прикладом для адаптації подібних систем у національних умовах інших країн, зокрема і України.

Сполучені Штати Америки є одним із лідерів у застосуванні цифрових технологій для управління надзвичайними ситуаціями та цивільного захисту. Особливістю американської системи є інтеграція ІІІ у реальний час із постійним навчанням алгоритмів на основі історичних даних, що дозволяє підвищувати точність прогнозів.

У США Федеральне агентство з надзвичайних ситуацій (FEMA) застосовує комплексний підхід до цифровізації цивільного захисту: – штучний інтелект та великі дані використовуються для прогнозування ураганів, повеней та інших катастроф; – цифрові платформи управління ресурсами дозволяють ефективно розподіляти сили та матеріальні засоби між regio-

нами; – системи кіберзахисту забезпечують стійкість критичної інфраструктури до хакерських атак.

Основні напрями упровадження цифрових технологій для управління надзвичайними ситуаціями та цивільного захисту включають: – цифрові ситуаційні центри (Emergency Operations Centers, EOCs), які інтегрують інформацію з різних відомств, сенсорів, дронів і супутників, забезпечуючи оперативну координацію дій рятувальних служб; – системи раннього попередження та мобільні додатки, що інформують населення про природні катастрофи, техногенні аварії та інші загрози, включно з деталізованими маршрутами евакуації; – прогностичні моделі та симуляційне планування, які дозволяють моделювати розвиток надзвичайних ситуацій, оцінювати ризики та оптимізувати розподіл ресурсів; – інтеграцію штучного інтелекту та великих даних, що підвищує точність прогнозів, автоматизує моніторинг критичної інфраструктури та прискорює прийняття рішень у кризових умовах; – кібербезпеку та захист критично важливих систем, що забезпечують безперебійність функціонування енергетики, транспорту, водопостачання та комунікацій під час криз; – міжвідомчу та міжрегіональну взаємодію, яка дозволяє швидко залучати ресурси і координувати дії федеральних, штатних та місцевих структур у надзвичайних ситуаціях.

Таким чином, досвід США свідчить про ефективність комплексного підходу, який поєднує цифрові платформи, автоматизовані системи моніторингу, ІІІ та кібербезпеку, забезпечуючи швидку та скоординовану реакцію на надзвичайні події.

Японія є одним із світових лідерів у впровадженні цифрових технологій для управління надзвичайними ситуаціями, що пояснюється високою сейсмічною активністю та частими природними катастрофами. Також країна – лідер у застосуванні робототехніки та автоматизованих технологій у сфері disaster management (управління стихійними лихами), зокрема: – для пошуково-рятувальних операцій після землетрусів та цунамі використовують роботів; – упроваджені автоматизовані системи моніторингу вулканічної активності та повеней; – цифрові платформи координують дії служб на місцях і забезпечують інтеграцію з національними системами раннього попередження.

Такий підхід дозволяє зменшити ризики для людського персоналу і підвищити ефективність рятувальних операцій.

Основні напрями застосування цифрових рішень у цивільному захисті включають: – системи раннього попередження землетрусів та цунамі, що використовують мережі сенсорів, супутникові дані та алгоритми прогнозування для оперативного оповіщення населення; – цифрові ситуаційні центри (Disaster Management Centers), які координують дії урядових структур, рятувальних служб та місцевих органів влади в режимі реального часу; – мобільні додатки та платформи оповіщення населення, що інформують про потенційні загрози, рекомендовані дії та оптимальні маршрути

евакуації; – симуляційне та прогнозне планування, що дозволяє моделювати розвиток надзвичайних ситуацій, оцінювати ризики і планувати ресурси для евакуації та відновлення; – використання штучного інтелекту та великих даних, що сприяє покращенню точності прогнозів, моніторингу критичної інфраструктури та прискорює процес прийняття рішень під час криз; – міжвідомчу інтеграцію та координацію, що забезпечують ефективну взаємодію між урядом, службами екстреного реагування та науковими установами для мінімізації наслідків катастроф.

Відтак, досвід Японії демонструє високий рівень готовності до надзвичайних ситуацій завдяки комплексному поєднанню технологій раннього попередження, цифрових платформ та передових алгоритмів прогнозування, що забезпечує ефективний та швидкий захист населення та критичної інфраструктури.

Рамкова програма Сендай 2015–2030 (Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030) (далі – Програма), прийнята Організацією Об'єднаних Націй, є ключовим міжнародним документом у сфері зменшення ризиків стихійних лих і забезпечує глобальну стратегію формування стійких систем цивільного захисту. Програма визначає комплексний підхід до управління ризиками та включає принципи, які можуть бути адаптовані у цифрових стратегіях цивільного захисту [2].

Програма визначає чотири пріоритети дій щодо запобігання новим і зменшення існуючих ризиків стихійних лих: 1) розуміння ризику стихійних лих; 2) посилення управління ризиками стихійних лих для управління ними; 3) інвестування у зменшення ризику стихійних лих для підвищення стійкості та 4) підвищення готовності до стихійних лих для ефективного реагування та «кращої відбудови» у процесі відновлення, реабілітації та реконструкції.

До основних напрямів і цілей рамкової програми віднесено: – зменшення втрат життя та економічних збитків, спричинених стихійними лихами, через ефективне планування, превентивні заходи та раннє попередження; – підвищення стійкості критичної інфраструктури та громад, включно з інтеграцією новітніх технологій і цифрових платформ; – розвиток систем раннього попередження та прогнозування із використанням великих даних, автоматизованих сенсорних мереж та інтелектуальних алгоритмів; – забезпечення підготовки кадрів та освіти населення, що підвищує готовність до надзвичайних ситуацій; – міжнародне співробітництво та обмін знаннями, що дозволяє об'єднувати ресурси, досвід та технології для управління транснаціональними ризиками; – упровадження інноваційних технологій, включно зі штучним інтелектом, цифровими ситуаційними центрами та мобільними платформами для підвищення ефективності реагування.

Таким чином, Програма визначає глобальні орієнтири у сфері управління ризиками, як то: – зменшення смертності та економічних втрат від

катастроф; – підвищення стійкості критичної інфраструктури; – розширення доступу до інформації та технологій для прогнозування ризиків.

Програма спрямована на досягнення суттєвого зниження ризику стихійних лих і втрат у житті, засобах до існування та здоров'ї, а також в економічних, фізичних, соціальних, культурних та екологічних активах осіб, підприємств, громад та країн протягом наступних 15 років.

Відтак, Рамкова програма Сендай підкреслює важливість системного підходу до зменшення ризиків, інтеграції сучасних технологій та міжнародного співробітництва, що створює основу для формування стійких і технологічно підкованих систем цивільного захисту. Для України цей документ є орієнтиром для інтеграції інноваційних технологій і цифрових платформ у систему цивільного захисту.

Ключовими стандартами ISO, які застосовуються у сфері цивільного захисту, є:

ISO 22320:2018 – керівництво з управління інцидентами, планування та координація дій служб (ISO 22320:2018 Security and resilience – Emergency management – Guidelines for incident management) [1].

ISO 31000:2018 – управління ризиками: методології і принципи інтеграції у державну систему (ISO 31000:2018 Risk management – Guidelines) [8].

Використання цих стандартів дозволяє гармонізувати національні системи цивільного захисту з міжнародними практиками та забезпечити ефективне управління кризами.

Таким чином, у міжнародній практиці цифровізація цивільного захисту передбачає інтеграцію різних технологій у єдину систему управління:

#### 1. Модульна архітектура цифрових систем цивільного захисту

Центри управління кризами отримують дані від дронів, супутників, сенсорних мереж і мобільних платформ. Для прогнозування ризиків, оцінки впливу та визначення пріоритетів реагування використовуються аналітичні модулі.

Як приклад, у ЄС під час повені у Німеччині у 2022 р. система автоматично аналізувала рівень води, стан мостів і евакуаційні маршрути, забезпечуючи координацію дій у режимі реального часу.

2. Кіберзахист та захист даних передбачає встановлення багаторівневих протоколів шифрування та систем виявлення вторгнень; постійний аудит алгоритмів ШІ на предмет вразливостей.

Як приклад, у США під час урагану Айда 2021 р. застосовано систему моніторингу кібербезпеки, яка дозволила безперебійно управляти енергетичною та транспортною інфраструктурою.

3. Інтерактивні платформи для навчання та симуляцій, до яких віднесено тренажери для персоналу з моделювання кризових сценаріїв, а також симуляції евакуацій із застосуванням ШІ та цифрових моделей міст.

Як приклад, у Японії щорічно проводяться навчання з робототехнікою для рятувальників після землетрусів та цунамі, що дозволяє відпрацьовувати дії у максимально наближених до реальних умовах.

Своєю чергою, для ефективної інтеграції міжнародних практик цифровізації у систему цивільного захисту України необхідно: – адаптувати законодавство щодо використання цифрових платформ, ШІ та робототехніки у системі цивільного захисту; – створити стандартизовані протоколи обміну даними між державними, місцевими органами та службами; – розвивати кадровий потенціал, включаючи спеціалізовані навчальні програми з кібербезпеки, цифрового управління та аналізу великих даних; – інтегрувати ISO та Sendai Framework у національну систему цивільного захисту, включаючи планування, управління ризиками та оцінку ефективності реагування; – забезпечити фінансову та технологічну підтримку для впровадження цифрових платформ, сенсорних мереж і дронів у місцевих громадах; – підвищити рівень інформаційної грамотності населення, щоб громадяни могли користуватися системами раннього оповіщення та мобільними додатками для евакуації.

На нашу думку, впровадження цих заходів дозволить Україні адаптуватися до міжнародних стандартів і забезпечити ефективну готовність до надзвичайних ситуацій у цифрову епоху.

Таким чином, міжнародний досвід і стандарти дозволяють Україні ефективно розвивати систему цивільного захисту у цифровому середовищі, підвищуючи готовність до кризових ситуацій і скорочуючи ризики для населення.

Перспективи розвитку цифровізації цивільного захисту вбачаються у: – розширенні інтеграції мультисенсорних даних і вдосконаленні алгоритмів ШІ для підвищення точності прогнозів; – створенні єдиних національних платформ для об'єднання даних із різних відомств та служб; – міжнародному співробітництві у сфері обміну даними, стандартів і технологій для підвищення ефективності реагування на транснаціональні загрози; – підвищенні готовності кадрів через навчальні програми та симуляційні тренування з використанням цифрових технологій; – розробці нормативно-правової бази, що забезпечує етичне використання ШІ, захист персональних даних та кіберстійкість систем.

Вивчення міжнародного досвіду дозволяє адаптувати найкращі практики до національних умов, забезпечуючи більш технологічно підкований, стійкий і ефективний цивільний захист.

Таким чином, міжнародний досвід демонструє, що цифровізація цивільного захисту: – підвищує точність прогнозів надзвичайних ситуацій; – скорочує час реагування та покращує координацію між службами; – дозволяє мінімізувати людські втрати та економічні збитки; – вимагає високих стандартів кібербезпеки та постійного навчання персоналу.



Для України критично важливо: – гармонізувати законодавство з міжнародними нормами; – впроваджувати сучасні технології, враховуючи особливості воєнного стану та техногенних ризиків; – інтегрувати систему моніторингу, навчання та оцінки ризиків у єдину цифрову платформу.

### **Висновки**

*Цифровізація створює нові можливості та одночасно нові ризики для системи цивільного захисту. Основними викликами є: – кібератаки та загрози інформаційної безпеки; – складність інтеграції різних технологій (дрони, сенсори, супутники, ШІ); – необхідність адаптації законодавства до нових технологій; – потреба у підготовці висококваліфікованого персоналу.*

До основних напрямів розвитку системи цивільного захисту віднесено: – впровадження штучного інтелекту та алгоритмів прогнозування для управління ризиками; – розвиток автоматизованих систем моніторингу та цифрових платформ управління кризами; – забезпечення кібербезпеки критичної інфраструктури та інформаційних систем; – підготовка кадрів через спеціалізовані освітні програми та тренінги.

Важливою для України є: – гармонізація національного законодавства з міжнародними стандартами ISO та рамковою програмою Sendai Framework; – інтеграція міжнародного досвіду ЄС, США та Японії у локальні умови; – підвищення цифрової грамотності населення та готовності місцевих громад до реагування на надзвичайні ситуації; – використання цифрових технологій для підвищення стійкості системи цивільного захисту в умовах воєнних загроз і природних катастроф.

Таким чином, упровадження інноваційних технологій у сфері цивільного захисту дозволяє створити ефективну, адаптивну та стійку систему, здатну швидко реагувати на сучасні загрози та мінімізувати їхні наслідки для населення й критичної інфраструктури України.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. ISO 22320:2018 Security and resilience – Emergency management – Guidelines for incident management Sendai Framework, 2015. URL: <https://www.iso.org/standard/67851.html>
2. Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030. Headquarters United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). June 29, 2015. URL: <https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030>
3. Emergency management reports and digital systems updates. The 2023. National Preparedness Report is the 12th report released by the Federal Emergency Management Agency (FEMA) on the state of the nation's preparedness for a FEMA, 2023. URL: [https://www.fema.gov/files/fema\\_2023-nprPDF](https://www.fema.gov/files/fema_2023-nprPDF)

4. EU Civil Protection Mechanism, 2022. European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. *European Commission*. URL: [https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/civil-protection/eu-civil-protection-mechanism\\_en](https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/civil-protection/eu-civil-protection-mechanism_en)

5. Кодекс цивільного захисту України від 02 жовт. 2012 р. № 5403-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text>

6. Щорічний звіт про діяльність системи цивільного захисту. *Державна служба України з надзвичайних ситуацій: офіц. вебсайт*. URL: <https://dsns.gov.ua/>

7. Звіт про кібератаки на критичну інфраструктуру України 2022–2023 рр. *CERT-UA – Урядова команда реагування на комп'ютерні надзвичайні події України: офіц. вебсайт. Державна служба спеціального зв'язку та захисту інформації України*. URL: <https://cert.gov.ua/about-us>.

8. ДСТУ ISO 31000:2018 Менеджмент ризиків. Принципи та настанови (ISO 31000:2018, IDT). URL: [https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id\\_doc=80322](https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=80322)

9. Урядова команда реагування на комп'ютерні надзвичайні події України CERT-UA. *Computer Emergency Response Team of Ukraine*. URL: <https://cert.gov.ua/>

**ВОДНИЙ РЕЖИМ РІЧКИ ЗАХІДНИЙ БУГ  
(ВОЛИНСЬКА ОБЛАСТЬ, УКРАЇНА)  
І ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ЗМІН УПРОДОВЖ 2001–2024 РР.**

*The study presents the results of a comprehensive analysis of long-term dynamics of water discharge of the Western Bug River (hydrological station Lytovezh) and climatic conditions (meteorological station Volodymyr) of its formation: trends in fluctuations of mean annual and maximum discharge, minimum discharge during summer-autumn low-water period, minimum discharge during winter low-water period, absolute annual minimum discharge, monthly discharge, mean seasonal river discharge, mean annual air temperature, mean monthly and seasonal air temperature values, annual precipitation totals, seasonal and monthly precipitation totals during 2000–2024 have been identified and analyzed. Statistically significant linear trends have been identified for the decrease in minimum discharge during summer-autumn low-water period, absolute annual minimum discharge, mean monthly river discharge in August and September, an increase in the share of winter runoff, mean annual air temperature, mean seasonal air temperatures in winter, summer and autumn, mean monthly air temperatures in June, August and September, share of winter precipitation and monthly precipitation totals in December.*

**Актуальність дослідження.** Зміни клімату, які сьогодні досить чітко простежуються в глобальному, регіональному та локальному масштабах, визначають екологічну безпеку навколишнього середовища, впливаючи на природні й природно-антропогенні геосистеми, біорізноманіття, водні та біотичні ресурси, а також на здоров'я людей [16, с. 118]. За висновками вчених кліматичні трансформації будуть посилюватися, в тім числі й на теренах України: у XXI столітті за глобальними кліматичними моделями та сценаріями очікується підвищення приземної температури повітря в усі сезони року, особливо в холодний період, збільшення опадів взимку й навесні та зменшення в літньо-осінній період [13, с. 51].

Як відомо, кліматичні чинники визначають тривалість й інтенсивність процесів поверхневого стоку і, відповідно, ґрунтового живлення річок, а також можливість поповнення запасів підземних вод або витрачання підземних ресурсів. У зв'язку з цим небезпечними наслідками змін клімату в гідрологічному циклі можуть бути катастрофічні підйоми рівнів води різного генезису та тривалі періоди меженного стоку [27, с. 224, 226]. Тому вивчення тенденцій багаторічних і внутрішньорічних коливань водного стоку річки Західний Буг у зв'язку з метеорологічними умовами басейну є

актуальною науковою задачею для практичних цілей оптимізації управління водними ресурсами та розробки шляхів адаптації господарського комплексу й життєдіяльності населення до ймовірних сценаріїв кліматичних змін.

**Метою роботи** є з'ясування тенденцій багаторічної динаміки водного стоку річки Західний Буг (в межах Волинської області, гідропост Литовеж) в умовах сучасних кліматичних змін.

Для досягнення поставленої мети нами було визначено такі **завдання**: 1) опрацювати наукові напрацювання про чинники формування та еволюції водного стоку річок рівнинних територій; 2) з'ясувати тенденції багаторічної динаміки середньорічних, максимальних, мінімальних витрат води р. Західний Буг на гідропосту Литовеж упродовж останніх 25-ти років; 3) вивчити внутрішньорічний розподіл стоку води річки за місяцями та сезонами; 4) виявити тенденції багаторічних коливань середньомісячних та середніх сезонних витрат води річки; 5) вивчити річний режим та багаторічну динаміку змін температури повітря та кількості опадів на метеостанції (далі – МС) Володимир; 6) визначити статистичну значимість лінійних трендів багаторічної мінливості досліджуваних гідрометеорологічних параметрів; 6) обґрунтувати зміни водного стоку р. Західний Буг у взаємозв'язку з метеорологічними характеристиками.

**Об'єкт дослідження** – річка Західний Буг (в межах Волинської області, гідропост Литовеж).

**Предмет дослідження** – тенденції багаторічної (2000–2024 р.) динаміки стоку води р. Західний Буг (гідропост Литовеж) та зміни його внутрішньорічного розподілу за місяцями й сезонами в умовах сучасних кліматичних змін.

**Матеріали й методи дослідження.** Дослідження здійснювалося із застосуванням методів камеральної обробки даних (математико-статистичний, графічний, чисельного моделювання) про водний режим р. Західний Буг з фондів Волинського обласного центру з гідрометеорології (далі – Волинський ЦГМ).

**Аналіз історії досліджень.** Проблема трансформації водного режиму річок під впливом глобальних кліматичних змін привертає значну увагу міжнародної та української наукової спільноти. Зарубіжні дослідники, зокрема Р. Pekarova, Р. Miklánek, J. Pekár [60], Р. Guo, Y. Wang, Y. Yan, F. Wang, J. Lyu [52], R. Romanowicz [61], С. Yu, X. Yin, Zh. Yang, Zh. Dang [62], D. Pavlik, T. Pluntke, S. Fischer [51], K. Barfus, Ch. Bernhofer [48], G. Bürger, A. Bronstert [49; 50] у своїх роботах проаналізували вплив підвищення температури повітря, зміни режиму опадів і збільшення частоти екстремальних погодних явищ на формування річкового стоку та водний баланс басейнів Європи й Північної півкулі.

Проблематиці впливу кліматичних змін на водний режим річок присвячено чимало досліджень українських науковців. Зокрема, Л. Архипова,

Ю. Божко, В. Вишневський, М. Гопцій, Є. Гопченко, Л. Горбачова, Ю. Гоян, В. Гребінь, Ю. Дідовець, Т. Заболотна, О. Закревський, І. Катинська, О. Козлов, М. Корчемлюк, А. Куза, І. Купріков, А. Куций, Л. Кушченко, О. Липинський, А. Лобанова, Н. Лобода, О. Лук'янець, М. Мартинюк, С. Мельник, О. Ободовський, В. Овчарук, Є. Павельчук, О. Паланичко, М. Пасічник, О. Почаєвець, М. Приходько, О. Прокоф'єв, С. Сніжко, О. Тодорова, Б. Христюк, О. Шевченко, Ю. Ющенко [1; 4; 5; 6; 7; 9; 14; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 24; 25; 27; 28; 29; 43; 47; 55; 56; 57; 58; 59; 63] у своїх працях проаналізували багаторічні зміни стоку, фаз водного режиму та закономірності їх просторової варіації, виявили тенденції до скорочення періоду весняного водопілля, збільшення ролі дощового живлення та підвищення частоти прояву маловодних і паводкових періодів.

На території Волинської області питання кліматично зумовленої трансформації стоку розглянуто в працях таких науковців, як О. Бедункова, Ю. Білецький, Р. Бондарчук, М. Боярин, В. Волошин, М. Ганущак, Р. Генальчук, С. Грудік, Д. Драницький, Л. Жайворонок, І. Ковальчук, М. Ковальчук, М. Лихач, К. Ляшук, М. Мальований, В. Мартинюк, М. Мороз, І. Нетробчук, А. Октисюк, Т. Павловська, У. Пась, С. Полянський, О. Попович, Ю. Попович, О. Рудик, В. Стельмах, Н. Тарасюк, Є. Щесюк [2; 54; 10; 23; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 38; 41; 39; 44], які відмічають тенденції зниження водності річок та внутрішньорічні зміни їхнього стоку.

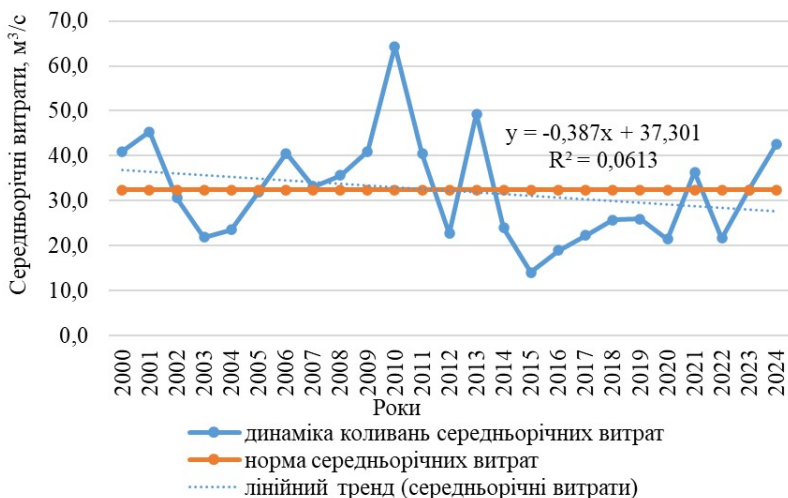
Вивченню водного режиму річок басейну Західного Бугу присвятили свої дослідження такі науковці, як О.Александрович, Т. Басюк, С. Бондарчук, І. Гопчак, В. Горбач, Б. Жданюк, М. Забокрицька, А. Калько, М.Ковальчук, А. Манченко, М. Мельнійчук, Т. Павловська, О. Попович, В. Стельмах, В. Хільчевський [3; 11; 26; 30; 37; 40; 53]. Безпосередньо вплив кліматичних змін на водний режим річок басейну Західного Бугу висвітлено в роботах таких науковців як S. Fischer, T. Pluntke, D. Pavlik, Ch. Bernhofer, K. Barfus [48; 51], I. Didovets, V. Krysanova, G. Bürger, S. Snizhko, V. Balabukh, A. Bronstert [49; 50].

**Результати дослідження та їх обговорення.** Водний стік є найголовнішою зі складових річкового стоку, оскільки без нього неможливі всі інші види стоку – стік наносів, стік розчинених речовин і стік теплоти [12, с. 103–104].

Для вивчення тенденцій змін водного стоку р. Західний Буг ми проаналізували динаміку коливань середньорічного й максимального стоку, мінімальних витрат літньо-осінньої межені, мінімальних витрат зимової межені, абсолютних річних мінімумів стоку, середніх місячних витрат, середніх сезонних витрат води річки упродовж 2000–2024 рр. та визначили статистичну значимість лінійних трендів досліджуваних параметрів [13, с. 31, 32; 28, с. 112].

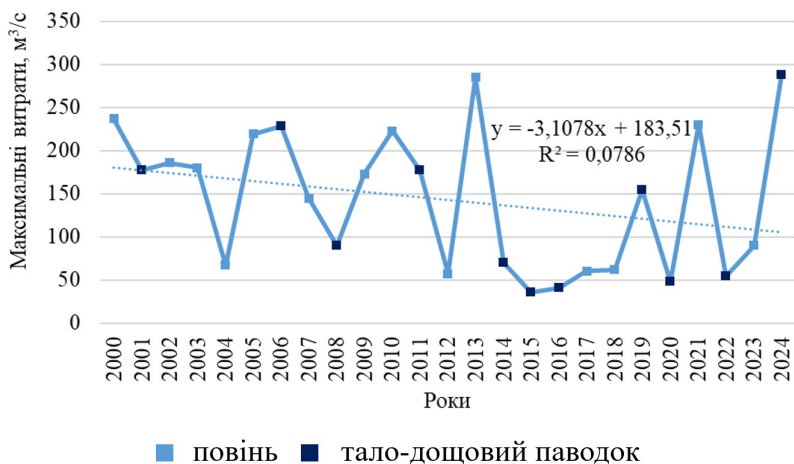
Норма середньорічних витрат р. Західний Буг на гідропосту Литовеж за увесь період спостережень становить 32,4 м³/с, середнє багаторічне за

досліджуваний період – 32,3 м³/с. Середньорічні витрати води річки у 2000, 2001, 2006–2011, 2013, 2021, 2024 рр. були вищими від норми. Найбільші значення середньорічного стоку спостерігалися у 2010 і 2013 рр. Умови зволоження цих років та передуючі їм осінні періоди були сприятливими для переведення атмосферної вологи в підземний стік і формування ґрунтової складової водного стоку. Найбільшу роль у формуванні багатоводних 2010 і 2013 років відіграли зими 2009–2010 і 2012–2013 рр., які були найбільш сніжними упродовж останніх двох десятиліть. Як бачимо на рис. 1, середньорічні витрати р. Західний Буг на досліджуваному гідропосту мають тенденцію до зменшення значень упродовж 2000–2024 рр. Лінійний тренд при цьому не є статистично значущим (табл. 1).



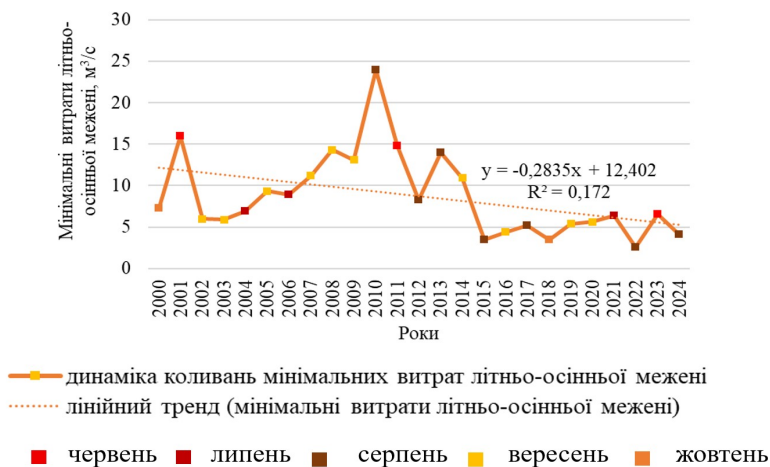
**Рис. 1. Багаторічна динаміка коливань середньорічних витрат р. Західний Буг, гідропост Литовеж (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**

Середнє за досліджувані 25 років значення максимальних витрат р. Західний Буг на гідропосту Литовеж становить 143,1 м³/с. Удвічі вищими за це значення максимальні витрати були в 2013 р. (повінь, зумовлена сніжною зимою 2012–2013 рр.) і 2024 р. (тало-дощовий паводок, зумовлений відносно теплою зимою 2023–2024 р. з подвійною нормою сіневих опадів та значною кількістю опадів у жовтні–грудні попереднього року). У напрямку до сьогоднішньої величини максимальних витрат зменшуються, але лінійний тренд не є статистично значущим (див. табл. 1).



**Рис. 2. Багаторічна динаміка коливань максимальних витрат р. Західний Буг, гідропост Литовеж (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**

Формування мінімального стоку річки залежить від чинників підстильної поверхні та кліматичних. Головним джерелом живлення річки в меженний період є, насамперед, підземний стік. Літньо-осіння межень у помірному кліматі на території України (а, отже, і в басейні р. Західний Буг) триває від закінчення весняної повені (або літніх паводків) до осінніх паводків, або до початку зимового льодоставу. Зимової межень є більш високою, оскільки в холодний період року формується підвищений підземний притік за рахунок осіннього зволоження, а також за рахунок живлення підземних вод талими водами в період відлиг [7, с. 43; 27, с. 225]. Особливості живлення річки в маловодний період визначають тенденції багаторічних коливань витрат мінімального стоку р. Західний Буг: простежується зменшення витрат літньо-осінньої (рис. 3) та зростання витрат зимової межень (рис. 4). Лінійний тренд мінливості витрат літньо-осінньої межень є статистично значущим (див. табл. 1). Абсолютні річні мінімуми стоку, які на 96 % складаються з мінімальних витрат літньо-осінньої межень, теж мають статистично значуще зменшення величин в часі (рис. 5, див. табл. 1).



**Рис. 3. Багаторічна динаміка коливань мінімальних витрат літньо-осінньої межні р. Західний Буг, гідропост Литовеж (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**



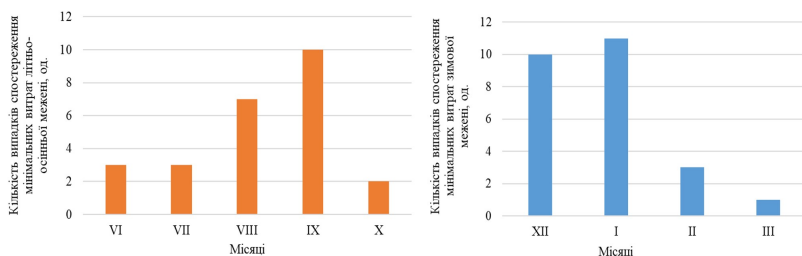
**Рис. 4. Багаторічна динаміка коливань мінімальних витрат зимової межні р. Західний Буг, гідропост Литовеж (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**





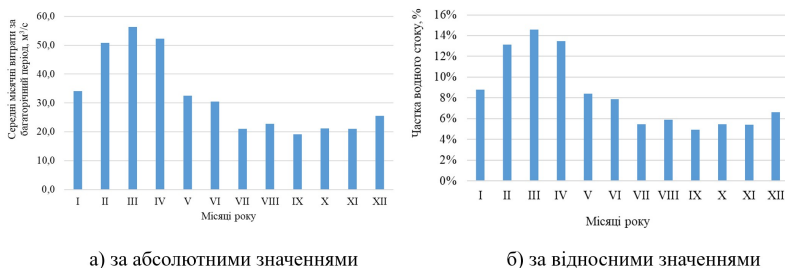
**Рис. 5. Багаторічна динаміка коливань абсолютних річних мінімумів стоку р. Західний Буг, гідропост Литовеж (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**

Мінімальні витрати періоду відкритого русла найчастіше спостерігаються у вересні та серпні, а зимової межені – у січні та грудні (рис. 6).



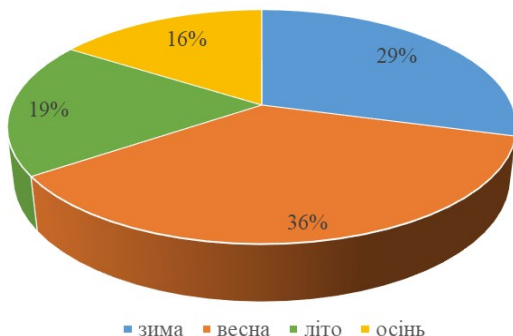
**Рис. 6. Частота випадків спостереження найнижчих витрат літньо-осінньої та зимової межні за місяцями на р. Західний Буг (гідропост Литовеж) упродовж 2000–2024 рр. (визначено й побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**

Річний режим стоку води річок вивчають за типовим (або фіктивним) розподілом стоку. Схеми такого типового розподілу складають шляхом усереднення витрат води (частіше за все – середньомісячних) і, часто, виражають їх у процентах від річного значення. Такі схеми мають практичне значення для класифікації річок під час гідрологічного районування території [21, с. 139–140]. За схемою внутрішньорічного водного стоку р. Західний Буг видно, що упродовж року найбільші витрати водного стоку характерні для березня, а найнижчі – для вересня (рис. 7).



**Рис. 7. Внутрішньорічний розподіл водного стоку р. Західний Буг, гідропост Литовеж (визначено й побудовано авторами за багаторічними даними (2000–2025 рр.) Волинського ЦГМ)**

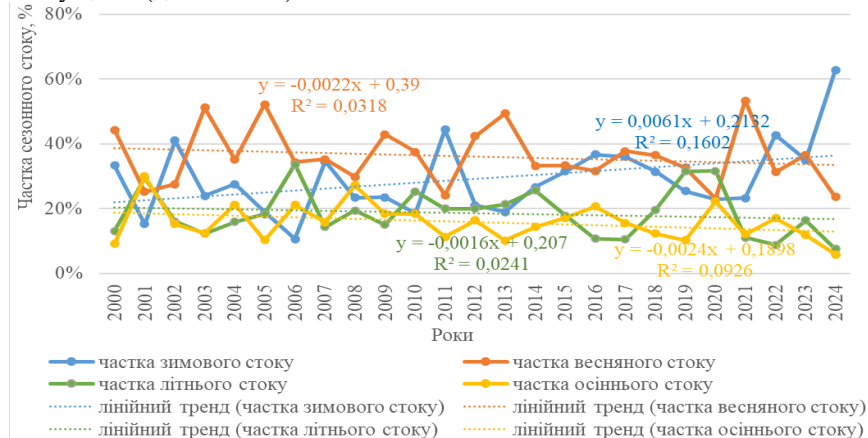
У структурі внутрішньорічного стоку р. Західний Буг за сезонами домінує весняний стік – 36 %, найменшу частку становить осінній стік – 16 % (рис. 8).



**Рис. 8. Структура сезонного стоку води р. Західний Буг, гідропост Литовеж (визначено й побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**

Упродовж 2000–2024 рр. простежується суттєве зростання частки зимового стоку (рис. 9), лінійний тренд статистично значимий (див. табл. 1).

Ця тенденція зумовлена зростанням витрат води річки в січні та лютому; у грудні відсутні спрямування мінливості стоку (рис. 10, див. табл. 1). Частки водного стоку інших сезонів – зменшуються (див. рис. 9), лінійні тренди статистично незначущі (див. табл. 1). Так само, зменшуються і середньомісячні витрати в усі місяці з березня до листопада включно (рис. 11–13). Зменшення середніх місячних витрат серпня та вересня є статистично значущими (див. табл. 1).



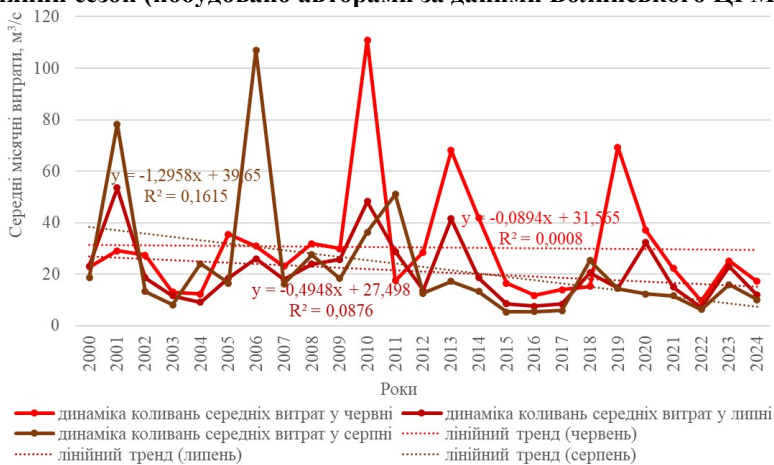
**Рис. 9. Багаторічна динаміка коливань часток сезонного стоку (обчислено й побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 10. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних витрат у зимовий сезон (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 11. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних витрат у весняний сезон (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**



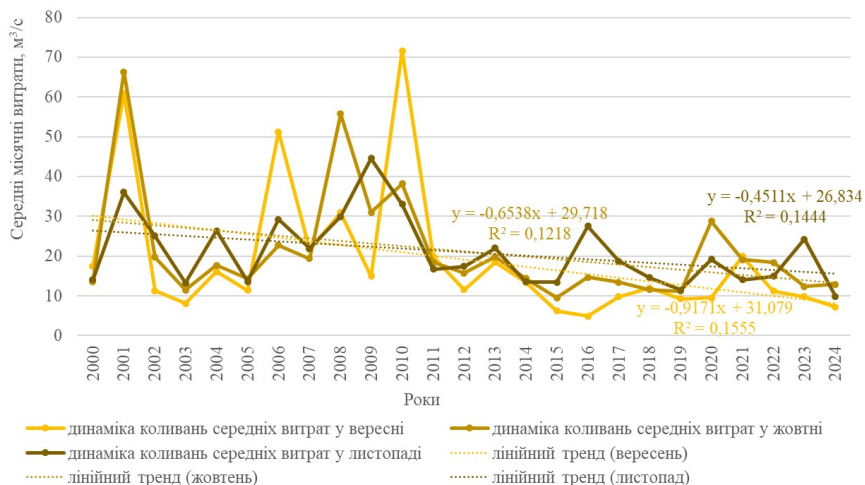
**Рис. 12. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних витрат у літній сезон (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**

Таблиця 1

**Тенденції змін характеристик водного стоку р. Західний Буг  
(гідропост Литовеж) і значущість виявлених трендів\***

| Гідрологічні показники водного стоку       |          | Рівняння лінійного тренду | R <sup>2</sup> | R      | <del>gR</del> | 2σ <sub>R</sub> | Статистична значимість тренду |
|--------------------------------------------|----------|---------------------------|----------------|--------|---------------|-----------------|-------------------------------|
| Середньомісячні витрати                    | Січень   | $y = 0,4545x + 28,172$    | 0,0237         | 0,1539 | 0,2240        | 0,4480          | незначимий                    |
|                                            | Лютий    | $y = 0,9969x + 37,884$    | 0,0226         | 0,1503 | 0,2242        | 0,4485          | незначимий                    |
|                                            | Березень | $y = -0,4557x + 62,316$   | 0,0094         | 0,0970 | 0,2273        | 0,4545          | незначимий                    |
|                                            | Квітень  | $y = -1,4203x + 70,676$   | 0,0767         | 0,2769 | 0,2118        | 0,4236          | незначимий                    |
|                                            | Травень  | $y = -0,3185x + 36,684$   | 0,0224         | 0,1497 | 0,2243        | 0,4486          | незначимий                    |
|                                            | Червень  | $y = -0,0894x + 31,565$   | 0,0008         | 0,0283 | 0,2292        | 0,4585          | незначимий                    |
|                                            | Липень   | $y = -0,4948x + 27,498$   | 0,0876         | 0,2960 | 0,2093        | 0,4186          | незначимий                    |
|                                            | Серпень  | $y = -1,2958x + 39,65$    | 0,1615         | 0,4019 | 0,1924        | 0,3847          | значимий                      |
|                                            | Вересень | $y = -0,9171x + 31,079$   | 0,1555         | 0,3943 | 0,1937        | 0,3875          | значимий                      |
|                                            | Жовтень  | $y = -0,6538x + 29,718$   | 0,1218         | 0,3490 | 0,2015        | 0,4029          | незначимий                    |
|                                            | Листопад | $y = -0,4511x + 26,834$   | 0,1444         | 0,3800 | 0,1963        | 0,3926          | незначимий                    |
|                                            | Грудень  | $y = 0,0008x + 25,541$    | 3E-07          | —      | —             | —               | —                             |
| Частка сезонного стоку                     | Зима     | $y = 0,0061x + 0,2132$    | 0,1602         | 0,4002 | 0,1927        | 0,3853          | значимий                      |
|                                            | Весна    | $y = -0,0022x + 0,39$     | 0,0318         | 0,1783 | 0,2221        | 0,4442          | незначимий                    |
|                                            | Літо     | $y = -0,0016x + 0,207$    | 0,0241         | 0,1552 | 0,2239        | 0,4478          | незначимий                    |
|                                            | Осінь    | $y = -0,0024x + 0,1898$   | 0,0926         | 0,3043 | 0,2082        | 0,4163          | незначимий                    |
| Середньорічні витрати                      |          | $y = -0,387x + 37,301$    | 0,0613         | 0,2476 | 0,2154        | 0,4307          | незначимий                    |
| Максимальні витрати                        |          | $y = -3,1078x + 183,51$   | 0,0786         | 0,2804 | 0,2114        | 0,4228          | незначимий                    |
| Мінімальні витрати<br>літньо-осінньої межі |          | $y = -0,2835x + 12,402$   | 0,172          | 0,4147 | 0,1900        | 0,3799          | значимий                      |
| Мінімальні витрати<br>зимової межі         |          | $y = 0,0761x + 17,551$    | 0,0056         | 0,0748 | 0,2281        | 0,4563          | незначимий                    |
| Абсолютні річні<br>мінімуми стоку          |          | $y = -0,27x + 12,162$     | 0,1615         | 0,4019 | 0,1924        | 0,3847          | значимий                      |

\*Примітка: у комірках таблиці блакитним кольором позначено тенденцію зростання величин параметра, а жовтим – спадання, сірим кольором – статистично незначимий лінійний тренд, зеленим – статистично значимий лінійний тренд.



**Рис. 13. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних витрат в осінній сезон (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**

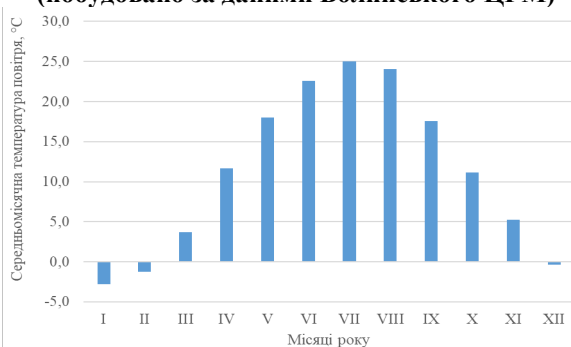
Як відомо, формування стоку річок, головню, відбувається під впливом кліматичним чинників. Стік води за рік, під час повені чи паводків залежить, насамперед, від атмосферних опадів. Важливе значення у формуванні стоку річок помірно-континентального клімату має сніговий покрив, а також температурний режим під час його формування і танення. З температурними умовами пов'язані також скресання водойм і водотоків, особливості руху води в руслі, випаровування з поверхні водного дзеркала та басейну [46, с. 14].

Середнє за досліджуваний період (2000–2024 рр.) значення середньорічної температури повітря на МС Володимир, яка найближче розташована до гідропосту Литовеж, становить 9,0°C. У напрямку до сьогодення спостерігається стрімке зростання її значень (лінійний тренд статистично значущий) (рис. 14, табл. 2). Протягом року найвищі температури повітря характерні для липня – +25°C, а найнижчі – для січня (-2,8°C) (рис. 15).

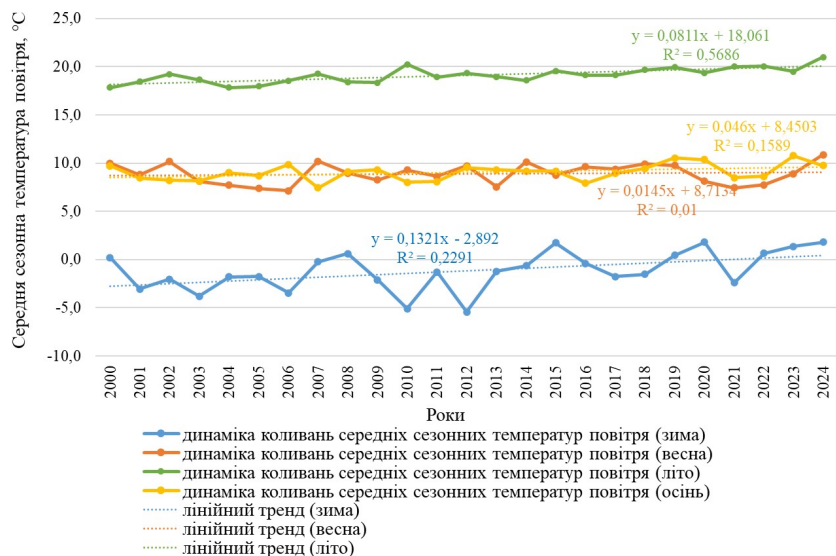
Тенденція до зростання температури повітря характерна для всіх сезонів року (рис. 16). Лінійні тренди коливань середніх сезонних температур повітря взимку, влітку та восени є статистично значимими (див. рис. 16, табл. 2). Щодо динаміки середньомісячних температур повітря, то зростання величин характерне майже в усі місяці року за винятком квітня, травня та листопада (рис. 17–20, див. див. табл. 2).



**Рис. 14. Багаторічна динаміка коливань середньорічної температури повітря на метеостанції Володимир (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 15. Річний режим температури повітря на метеостанції Володимир (визначено й побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**

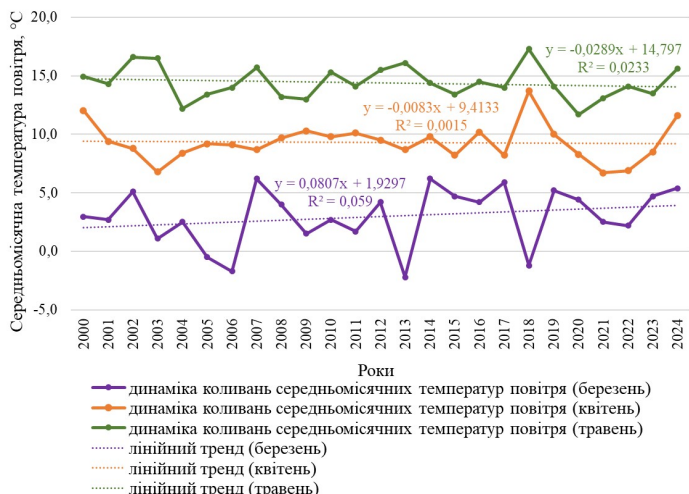


**Рис. 16. Багаторічна динаміка коливань середніх сезонних температур повітря на метеостанції Володимир (визначено й побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**

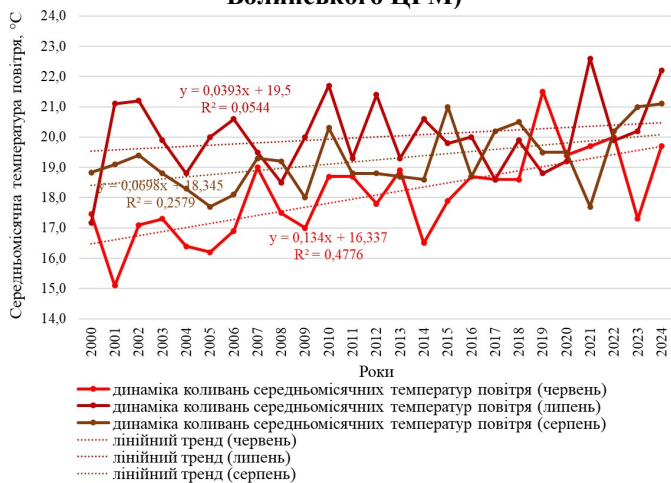


**Рис. 17. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних температур повітря зимового сезону (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**

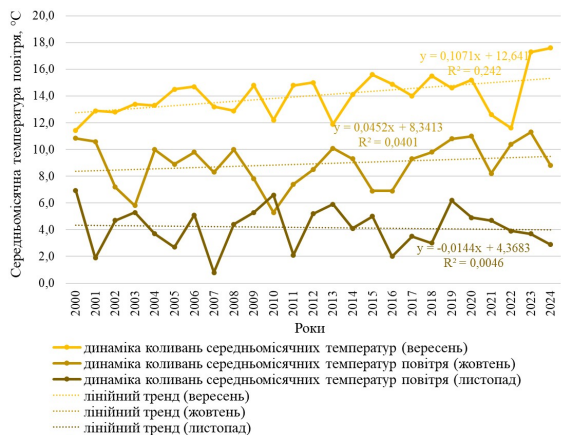




**Рис. 18. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних температур повітря весняного сезону (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 19. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних температур повітря літнього сезону (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 20. Багаторічна динаміка коливань середніх місячних температур повітря осіннього сезону (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**

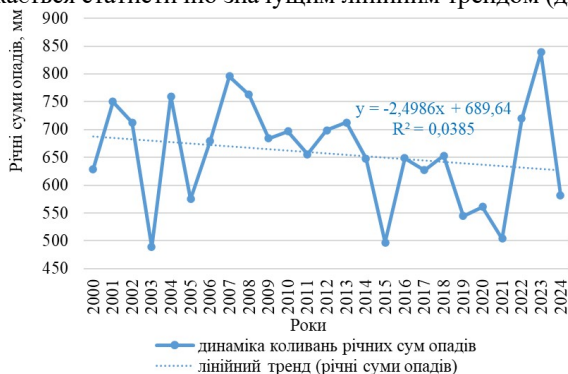
Таблиця 2

**Тенденції змін місячних, сезонних і річних значень температури повітря на метеостанції Володимир і значущість виявлених трендів\***

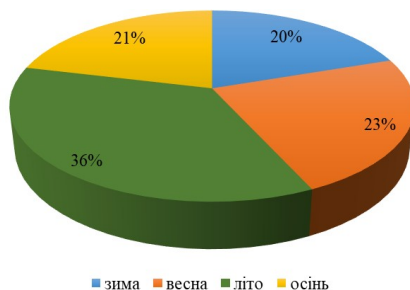
| Проміжок часу                       |          | Рівняння лінійного тренду | R <sup>2</sup> | R      | $\sigma_R$ | 2 $\sigma_R$ | Статистична значимість тренду |
|-------------------------------------|----------|---------------------------|----------------|--------|------------|--------------|-------------------------------|
| Середня місячна температура повітря | Січень   | $y = 0,0973x - 3,5037$    | 0,0659         | 0,2567 | 0,2143     | 0,4286       | незначимий                    |
|                                     | Лютий    | $y = 0,168x - 3,1667$     | 0,1141         | 0,3378 | 0,2032     | 0,4065       | незначимий                    |
|                                     | Березень | $y = 0,0807x + 1,9297$    | 0,059          | 0,2429 | 0,2159     | 0,4318       | незначимий                    |
|                                     | Квітень  | $y = -0,0083x + 9,4133$   | 0,0015         | 0,0387 | 0,2291     | 0,4581       | незначимий                    |
|                                     | Травень  | $y = -0,0289x + 14,797$   | 0,0233         | 0,1526 | 0,2241     | 0,4481       | незначимий                    |
|                                     | Червень  | $y = 0,134x + 16,337$     | 0,4776         | 0,6911 | 0,1198     | 0,2397       | значимий                      |
|                                     | Липень   | $y = 0,0393x + 19,5$      | 0,0544         | 0,2332 | 0,2169     | 0,4339       | незначимий                    |
|                                     | Серпень  | $y = 0,0698x + 18,345$    | 0,2579         | 0,5078 | 0,1702     | 0,3405       | значимий                      |
|                                     | Вересень | $y = 0,1071x + 12,641$    | 0,242          | 0,4919 | 0,1739     | 0,3478       | значимий                      |
|                                     | Жовтень  | $y = 0,0452x + 8,3413$    | 0,0401         | 0,2002 | 0,2202     | 0,4404       | незначимий                    |
|                                     | Листопад | $y = -0,0144x + 4,3683$   | 0,0046         | 0,0678 | 0,2284     | 0,4567       | незначимий                    |
| Середня сезонна температура повітря | Грудень  | $y = 0,131x - 2,0057$     | 0,113          | 0,3362 | 0,2035     | 0,4070       | незначимий                    |
|                                     | Зима     | $y = 0,1321x - 2,892$     | 0,2291         | 0,4786 | 0,1769     | 0,3537       | значимий                      |
|                                     | Весна    | $y = 0,0145x + 8,7134$    | 0,01           | 0,1000 | 0,2271     | 0,4542       | незначимий                    |
|                                     | Літо     | $y = 0,0811x + 18,061$    | 0,5686         | 0,7541 | 0,0990     | 0,1979       | значимий                      |
| Середня річна температура повітря   |          | $y = 0,0682x + 8,0983$    | 0,4013         | 0,6335 | 0,1374     | 0,2747       | значимий                      |

\*Примітка: у комірках таблиці блакитним кольором позначено тенденцію зростання величин параметра, а жовтим – спадання, сірим кольором – статистично незначимий лінійний тренд, зеленим – статистично значимий лінійний тренд.

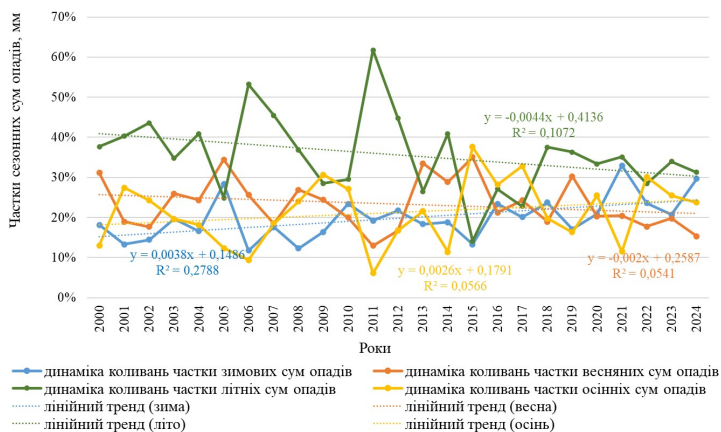
Середнє багаторічне (2000–2024 рр.) значення річних сум опадів на МС Володимир становить 657 мм. Упродовж досліджуваного періоду простежується зменшення величин показника (рис. 21), але лінійний тренд статистично незначимий (табл. 3). Левова частка опадів (69 %) випадає у теплий період року. З річних сум опадів найбільшу сезонну частку становлять літні опади – 36 %, а найменшу – зимові (20 %) (рис. 22). Частки зимових та осінніх сум опадів зростають, а весняних і літніх – зменшуються (рис. 23). Динаміка зростання частки зимових опадів має статистично значимий лінійний тренд (див. табл. 3). Щодо розподілу опадів впродовж року за місяцями, то найбільші місячні суми характерні для липня, а найменші – для лютого (рис. 24). Тенденцію до зростання упродовж 2000–2024 рр. мають місячні суми опадів грудня, січня, вересня та жовтня, в інші місяці простежується зменшення кількості опадів (рис. 25–28, див. табл. 3). Динаміка змін кількості опадів у грудні виражається статистично значущим лінійним трендом (див. табл. 3).



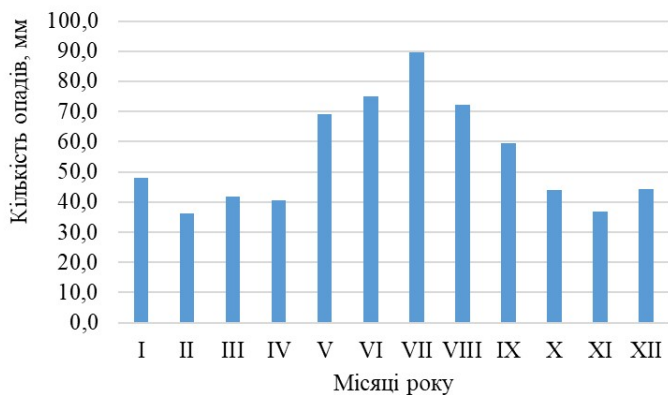
**Рис. 21. Багаторічна динаміка коливань річних сум опадів на метеостанції Володимир (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 22. Річний розподіл кількості опадів на МС Володимир за сезонами (визначено й побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**



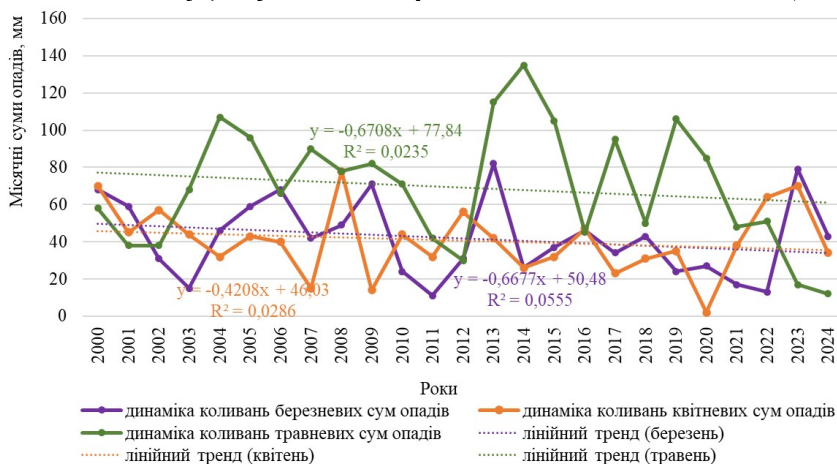
**Рис. 23. Багаторічна динаміка коливань часток сезонних сум опадів на МС Володимир (визначено й побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**



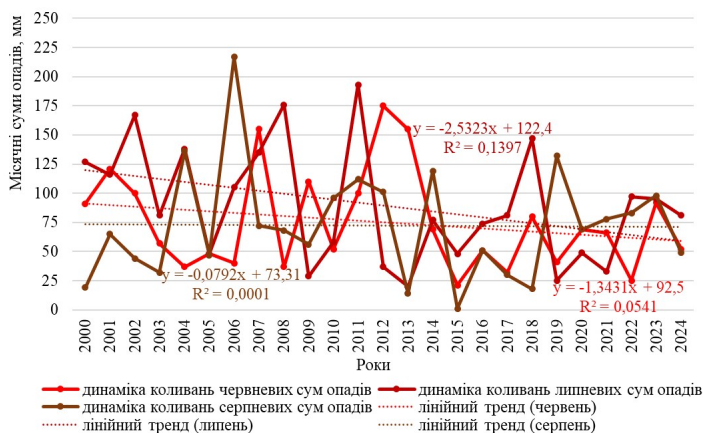
**Рис. 24. Річний режим випадання опадів на МС Володимир за багаторічний період (2000–2024 рр.) (визначено за даними Волинського ЦГМ)**



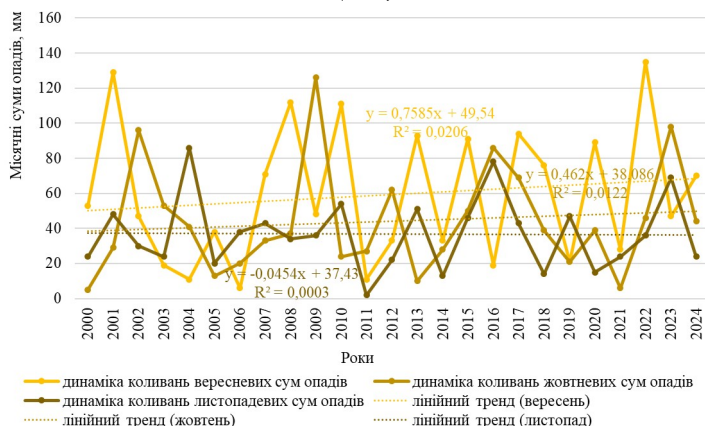
**Рис. 25. Багаторічна динаміка коливань місячних сум опадів зимового сезону (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 26. Багаторічна динаміка коливань місячних сум опадів весняного сезону (побудовано за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 27. Багаторічна динаміка коливань місячних сум опадів літнього сезону (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**



**Рис. 28. Багаторічна динаміка коливань місячних сум опадів осіннього сезону (побудовано авторами за даними Волинського ЦГМ)**

Таблиця 3

Тенденції змін місячних, сезонних і річних значень кількості опадів на метеостанції Володимир і значущість виявлених трендів\*

| Проміжок часу              |          | Рівняння лінійного тренду | R <sup>2</sup> | R      | $\sigma_R$ | 2 $\sigma_R$ | Статистична значимість тренду |
|----------------------------|----------|---------------------------|----------------|--------|------------|--------------|-------------------------------|
| Місячна кількість опадів   | Січень   | $y = 0,3727x + 40,805$    | 0,0188         | 0,1371 | 0,2251     | 0,4502       | незначимий                    |
|                            | Лютий    | $y = -0,4427x + 41,091$   | 0,0391         | 0,1977 | 0,2204     | 0,4409       | незначимий                    |
|                            | Березень | $y = -0,6677x + 50,48$    | 0,0555         | 0,2356 | 0,2167     | 0,4334       | незначимий                    |
|                            | Квітень  | $y = -0,4208x + 46,03$    | 0,0286         | 0,1691 | 0,2229     | 0,4457       | незначимий                    |
|                            | Травень  | $y = -0,6708x + 77,84$    | 0,0235         | 0,1533 | 0,2240     | 0,4480       | незначимий                    |
|                            | Червень  | $y = -1,3431x + 92,5$     | 0,0541         | 0,2326 | 0,2170     | 0,4340       | незначимий                    |
|                            | Липень   | $y = -2,5323x + 122,4$    | 0,1397         | 0,3738 | 0,1974     | 0,3947       | незначимий                    |
|                            | Серпень  | $y = -0,0792x + 73,31$    | 0,0001         | 0,0100 | 0,2294     | 0,4588       | незначимий                    |
|                            | Вересень | $y = 0,7585x + 49,54$     | 0,0206         | 0,1435 | 0,2247     | 0,4494       | незначимий                    |
|                            | Жовтень  | $y = 0,462x + 38,086$     | 0,0122         | 0,1105 | 0,2266     | 0,4532       | незначимий                    |
|                            | Листопад | $y = -0,0454x + 37,43$    | 0,0003         | 0,0173 | 0,2293     | 0,4587       | незначимий                    |
| Частки сезонних сум опадів | Грудень  | $y = 1,2134x + 27,545$    | 0,1601         | 0,4001 | 0,1927     | 0,3854       | значимий                      |
|                            | Зима     | $y = 0,0038x + 0,1486$    | 0,2788         | 0,5280 | 0,1655     | 0,3309       | значимий                      |
|                            | Весна    | $y = -0,002x + 0,2587$    | 0,0541         | 0,2326 | 0,2170     | 0,4340       | незначимий                    |
|                            | Літо     | $y = -0,0044x + 0,4136$   | 0,1072         | 0,3274 | 0,2048     | 0,4096       | незначимий                    |
|                            | Осінь    | $y = 0,0026x + 0,1791$    | 0,0566         | 0,2379 | 0,2164     | 0,4329       | незначимий                    |
| Сезонні суми опадів        | Зима     | $y = 2,0402x + 102,02$    | 0,2315         | 0,4811 | 0,1763     | 0,3526       | значимий                      |
|                            | Весна    | $y = -1,7592x + 174,35$   | 0,115          | 0,3391 | 0,2030     | 0,4061       | незначимий                    |
|                            | Літо     | $y = -3,9546x + 288,21$   | 0,1303         | 0,3610 | 0,1995     | 0,3990       | незначимий                    |
|                            | Осінь    | $y = 1,1751x + 125,06$    | 0,024          | 0,1549 | 0,2239     | 0,4478       | незначимий                    |
| Річна сума опадів          |          | $y = -2,4986x + 689,64$   | 0,0385         | 0,1962 | 0,2206     | 0,4412       | незначимий                    |

\*Примітка: у комірках таблиці блакитним кольором позначено тенденцію зростання величин параметра, а жовтим – спадання, сірим кольором – статистично незначимий лінійний тренд, зеленим – статистично значимий лінійний тренд.

**Висновки.** Середні багаторічні (2000–2024 рр.) значення середньорічних витрат р. Західний Буг на гідропосту Литовеж становлять 32,3 м<sup>3</sup>/с, максимальних витрат – 143,1 м<sup>3</sup>/с, мінімальних витрат літньо-осінньої межени – 8,7 м<sup>3</sup>/с, мінімальних витрат зимової межени – 18,5 м<sup>3</sup>/с, абсолютних річних мінімумів стоку – 8,65 м<sup>3</sup>/с. Упродовж року найбільші витрати



характерні для березня, а найнижчі – для вересня; мінімальні витрати періоду відкритого русла найчастіше спостерігаються у вересні та серпні, а зимової межні – в січні та грудні. Середньорічна температура повітря у досліджуваній частині басейну річки становить  $9,0^{\circ}\text{C}$ , середня річна сума опадів – 657 мм. Протягом року найвищі температури повітря характерні для липня –  $+25^{\circ}\text{C}$ , а найнижчі – для січня ( $-2,8^{\circ}\text{C}$ ). Більша частина опадів (69 %) випадає у теплий період року. У сезонному розподілу найбільшу частку займають літні опади (36 %), а найменшу – зимові (20 %). Найбільші місячні суми характерні для липня, а найменші – для лютого.

Упродовж досліджуваного періоду спостерігається зменшення середньорічних і максимальних витрат, витрат літньо-осінньої межні, абсолютних річних мінімумів стоку, середньомісячних витрат в усі місяці з березня до листопада включно, сезонних часток стоку навесні, влітку та восени. Витрати зимової межні, частка зимового стоку, витрати води річки у січні та лютому мають тенденцію до зростання величин. Статистично значущими є лінійні тренди багаторічних коливань мінімального стоку літньо-осінньої межні, абсолютних річних мінімумів стоку, частки зимового стоку, середніх місячних витрат серпня і вересня. Статистично значимим також є зростання середньорічної температури повітря, середніх сезонних температур повітря взимку, влітку та восени, середніх місячних температур повітря у червні, серпні та вересні, частки зимових опадів та місячних сум опадів у грудні.

Інтенсивне зростання температури повітря та панування їх додатних значень у холодний період року збільшує частку рідких опадів та забезпечує їх вільну інфільтрацію й, таким чином, зростання обсягів підземної складової стоку. Такі процеси сприяють зростанню витрат зимової межні та частки зимового стоку. Зростання температури повітря в теплий період року, що посилює випаровування з поверхні водозбору, водойм і водотоків, та зменшення кількості опадів у весняні й літні місяці призводить до зменшення мінімального стоку. Подальше і тривале в часі зменшення стоку літньо-осінньої межні може мати загрозливі для функціонування річки наслідки: обміління та евтрофікацію. Незначне зростання опадів у вересні та жовтні на фоні інтенсивного зростання температури повітря в ці та інші місяці року не сприяє формуванню ґрунтової складової весняного стоку, адже відомо, що формування майбутнього весняного водопілля суттєво залежить від погоди з вересня попереднього року по січень поточного [45, с. 192].

Таким чином, в останні роки у зв'язку з регіональними змінами клімату на досліджуваній території (підвищення температури повітря, зменшення снігонакопичення та промерзання ґрунтів, зменшення кількості опадів з лютого до серпня та їх зростання в січні й лютому) спостерігається перерозподіл водних ресурсів, зокрема зменшується стік весняного водопілля та літньо-осінньої межні, збільшується стік зимової межні; водночас



ймовірність виникнення катастрофічних дощових паводків локального характеру зберігається.

Виявлені тенденції змін водного режиму р. Західний Буг на гідропосту Литовеж упродовж 2000–2024 рр. відповідають прогностичним очікуванням змін стоку в басейні в найближчому і віддаленому майбутньому за більшістю сценаріїв [43, с. 16, 32–34, 37]. Для більш детального уявлення про зміни водного режиму річки на досліджуваному гідропосту в часі необхідно збільшити часовий ряд даних, вивчити циклічність водності річки, проаналізувати тісноту зв'язку метеорологічних та гідрологічних параметрів та вплив господарської діяльності на зміни водного стоку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський В. І., Куций А. В. Багаторічні зміни водного режиму річок України. Київ: Наукова думка, 2022. 252 с.
2. Ганущак М., Тарасюк Н. Водний чинник в розвитку і функціонуванні природно-антропогенних комплексів басейну річки Стир: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. 236 с.
3. Гопчак І. В., Калько А. Д., Басюк Т. О., Семенко Л. О. Аналіз стану поверхневих вод басейну річки Західний Буг за багаторічний період. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Серія: Технічні науки*. 2018. Вип. 1 (81). С. 40–48.
4. Гопченко Є. Д., Овчарук В. А., Гопцій М. В., Тодорова О. І. Статистичні параметри часових рядів максимального стоку весняного водопілля в басейні Дніпра в умовах мінливості клімату. *Гідрологія, гідрохімія і гідроекологія*. 2018. № 4 (51). С. 47–55.
5. Горбачова Л. О. Багаторічні тенденції річного стоку води річок України та його кліматичних чинників. *Наукові праці УкрНДГМІ*. 2016. Вип. 269. С. 94–106.
6. Гоян Ю. О., Гопцій М. В., Кущенко Л. В. Особливості циклічності у коливаннях мінімального стоку у період межені на території Приазов'я за сучасних кліматичних умов. *Матеріали VIII Міжнародна наукова конференція молодих вчених «Екологія, неоекологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування»*. Харків, 2020. С. 52–54.
7. Гребінь В. В., Ободовський О. Г., Жовнір В. В., Мудра К. В., Почасвець О. О. Оцінювання однорідності рядів стокових характеристик річок районів річкових басейнів та суббасейнів України. *Гідрологія, гідрохімія і гідроекологія*. 2019. № 1 (52). С. 36–50.
8. Гребінь В. В. Сучасний водний режим річок України (ландшафтно-гідрологічний аналіз). Київ: Ніка-Центр, 2010. 316 с.
9. Дідовець Ю., Сніжко С., Крисанова В., Бронстерт А., Лобанова А. Еколого-гідрологічне моделювання річкового стоку в умовах зміни клімату за допомогою чисельної моделі SWIM. *Перший Всеукраїнський гідрометеорологічний з'їзд: зб. тез*. Одеса: ТЕС, 2017. С. 130–131.

10. Драницький Д. С., Павловська Т. С. Багаторічна (1992–2021 рр.) динаміка абсолютних річних мінімумів стоку води річки Турія. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень*: матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конфер. аспірантів і студентів (м. Луцьк, 16–17 травня 2023 року). Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2023. С. 153–156.

11. Забокрицька М. Р., Хільчевський В. К., Манченко А. П. Гідроєкологічний стан басейну Західного Бугу на території України. Київ: Ніка-центр, 2006. 184 с.

12. Загальна гідрологія: підручник / ред. В. К. Хільчевський, О. Г. Ободовський, В. В. Гребінь та ін. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 399 с.

13. Звіт про науково-дослідну роботу розроблення сценаріїв зміни кліматичних умов в Україні на середньо- та довгострокову перспективу з використанням даних глобальних та регіональних моделей. 2013. 135 с. URL: <https://uhmi.org.ua/project/rvndr/climate.pdf>

14. Катинська І. В. Середньорічний стік і його мінливість на річках Закарпаття: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. к.г.н. за спец. 11.00.07 – Гідрологія суші, водні ресурси, гідрохімія. Одеський державний екологічний університет Міністерства освіти і науки України. Одеса, 2017. 22 с.

15. Ковальчук І. П., Ковальчук А. І., Ковальчук І. В., Царик Л. П., Павловська Т. С., Пилипович О. В. Концептуальні засади досліджень геоекологічного стану річково-басейнових систем та їх цифрового атласного картографування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Географія. Тернопіль: СМП «Тайп». № 2 (55). 2023. С. 4–16.

16. Корчемлюк М., Приходько М., Архипова Л. Вплив змін клімату на водний режим гірської частини басейну р. Прут. *Проблеми геоморфології і палеогеографії Українських Карпат і прилеглих територій*. 2016. Вип. 1. С. 118–128.

17. Купріков І. В. Просторово-часова динаміка річкового стоку на території України під впливом кліматичних змін: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. геогр. наук за спец. 11.00.07 – Гідрологія суші, водні ресурси, гідрохімія. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2013. 20 с.

18. Кущенко Л. В., Гопцій М. В., Тодорова О. І., Прокоф'єв О. М. Гідролого-генетичний аналіз часових рядів мінімального стоку річок в зоні недостатньої водності України за сучасних кліматичних умов. *Гідрологія, гідрохімія і гідроєкологія*. 2019. № 3(54). С. 51–53.

19. Липистій О. В., Лук'янець О. І. Оцінка сучасних змін характеристик водно-теплового балансу річкових басейнів (на прикладі річок Велика Вись та Золота Липа). *Гідрологія, гідрохімія і гідроєкологія*, 2014. 1. С. 47–53.

20. Лобода Н. С., Куза А. М., Козлов О. М. Оцінка можливих змін водних ресурсів річок водозбору Куяльницького лиману на початку XXI сторіччя (2021–2050 рр.) за моделями кліматичного сценарію RCP4.5. *Український гідрометеорологічний журнал*. 2019. № 23. С. 42–53. DOI: 10.31481/uhmj.23.2019.05

21. Лобода Н. С., Овчарук В. А. Гідрологічні розрахунки: Конспект лекцій. Одеса, 2005. 175 с.

22. Лук'янець О. І., Ободовський О. Г., Гребінь В. В. та ін. Просторові закономірності зміни середнього річного стоку води річок України. *Український географічний журнал*. 2021. № 1. С. 6–14.

23. Мальований М. С., Боярин М. В., Бедункова О. О., Нетробчук І. М., Волошин В. У. Вплив кліматичних змін на водний режим річок Волинської області. *Вісник національного університету водного господарства та природокористування*. Сільськогосподарські науки. Рівне, 2023. 1(101). С. 150–164. DOI: <https://doi.org/10.31713/vs1202311>

24. Мартинюк М. О., Овчарук В. А. Просторова і часова мінливість максимального стоку в басейні Вісли в умовах кліматичних змін. *Екологічні науки*, 48 (3). 2023. С. 148–155.

25. Мельник С. В., Лобода Н. С. Оцінка змін характеристик стоку лівобережних приток верхнього Дністра в умовах потепління. *Український гідрометеорологічний журнал*. 2021. № 27. С. 55–65.

26. Мельничук М. М., Горбач В. В. Сучасний стан басейну річки Західний Буг у межах Волинської області. *Вісник ОНУ*. Серія: Географічні та геологічні науки. 2020. Т. 25. Вип. 2(37). С. 30–41.

27. Овчарук В. А., Кущенко Л. В. Просторово-часовий аналіз меженного стоку річок зони недостатньої водності України. *Actual problems of natural sciences: modern scientific discussions: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2020. Р. 223–240. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-025-4-11>

28. Овчарук В. А. Максимальний стік весняного водопілля рівнинних річок України: монографія. Одеса: Видавничий дім «Гальваніка», 2020. 300 с.

29. Павельчук Є. М., Сніжко С. І. Гідролого-гідрохімічні характеристики річок Житомирського Полісся в умовах глобального потепління. Житомир: В-во «Волинь», 2017. 244 с.

30. Павловська Т. С., Александрович О. В., Попович О. В. Внутрішньорічний розподілу стоку річки Луга (гідропост Володимир, 2020 рік). *The current state of development of world science: characteristics and features: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the VI International Scientific and Theoretical Conference, December 15, 2023*. Lisbon, Portuguese Republic: International Center of Scientific Research. Р. 304–307.

31. Павловська Т., Білецький Ю., Геналюк Р., Мороз М. Багаторічна динаміка річкового стоку Стоходу (гідропост Малинівка). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2020. № 5 (409). С. 23–28.

32. Павловська Т. С., Білецький Ю. В., Щесюк Є. Р. Багаторічні (1963–2020 рр.) коливання максимального стоку р. Прип'ять (гідропост «Люб'язь»). *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук: матеріали III Міжнародної наукової конференції* (м. Рівне, 29 вересня, 2023 р.) / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С. 186–190.

33. Павловська Т. С., Бондарчук Р. І., Ляхач М. І., Ляшук К. М. Багаторічна динаміка річкового стоку Турії (гідропост Ковель). *Сучасна наука та освіта Волині: зб. матеріалів наук.-практ. конф. 22 листопада 2018 р., м. Володимир-Волинський/упоряд., гол. ред. Б. Є. Жулковський*. Луцьк: Волиньполіграф, 2018. С. 242–246.

34. Павловська Т., Драницький Д. Внутрішньорічний розподіл водного стоку р. Турія (гідропост Ковель) та тенденції його змін упродовж 2001–2020 рр. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom 12: Wyzwania i możliwości nauki i edukacji w kontekście aktualnych trendów [monografia zbiorowa] / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, V. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Przemyśl – Mikołajów: Poswit, 2024. С. 156–174.*

35. Павловська Т. С., Жайворонок Л. В., Білецький Ю. В., Грудік С. В. Багаторічна динаміка річкового стоку Стоходу (гідропост Любешів). *Природа Західного Полісся і прилеглих територій: зб. наук. праць / за заг. ред. Ф. В. Зузука*. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2019. № 16. С. 44–50.

36. Павловська Т. С., Ковальчук І. П., Мартинюк В. О., Рудик О. В. Циклічні коливання середньорічних витрат р. Стохід (права притока Прип'яті). *Географічний часопис Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 4. С. 22–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/geochasvnu.2024.4.02>

37. Павловська Т. С., Ковальчук М. Р. Тенденції багаторічних (2001–2020 рр.) коливань витрат води р. Луга (басейн Західного Бугу). *Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche: Raccolta di articoli scientifici «ΛΟΓΟΣ» con gli atti della VII Conferenza scientifica e pratica internazionale, Bologna, 6 giugno, 2025. Bologna-Vinnytsia: Associazione Italiana di Storia Urbana & UKRLOGOS Group LLC, 2025. С. 615–619. DOI: 10.36074/logos-06.06.2025.124*

38. Павловська Т. С., Октисюк А. М., Ковальчук М. Р. Мінливість середньорічних витрат річки Прип'ять (гідропост Люб'язь). *Актуальні питання історії України, всесвітньої історії, географії та методик їх викладання: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 27 травня 2024 р.) /*

Приватний ВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука». Рівне, 2024. С. 135–139.

39. Павловська Т., Полянський С., Попович Ю. Багаторічні (1947–2019 рр.) коливання максимального стоку р. Стир (гідропост «Луцьк»). *Вісник-журнал наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Переяслав, 17 листопада 2020 р.). Переяслав, 2020. Вип. 65. С. 35–37.

40. Павловська Т. С., Стельмах В. Ю., Жданюк Б. С., Бондарчук С. П., Ковальчук М. Р. Внутрішньорічний водний режим річки Луга (басейн Західного Бугу, Волинська область, Україна) і тенденції його змін упродовж 2001–2020 рр. *Moderní aspekty vědy: LVIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.*, 2025. str. 262–306.

41. Павловська Т.С., Стельмах В. Ю., Полянський С. В., Попович О. В. Сезонний розподіл водного стоку р. Стир (гідропост Луцьк) та його багаторічна динаміка. *Věda a perspektivy*. 2024. № 12(43). С. 307–319. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-12\(43\)-307-319/](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-12(43)-307-319/)

42. Паланичко О., Пригода Н. Вплив атмосферних опадів на формування стоку річки Золота Липа протягом 1945–2015 років. *Науковий вісник Чернівецького університету: Географія*. 2023. №842. Чернівці. С. 43–50. <https://doi.org/10.31861/geo.2023.842.43-50>

43. Сніжко С., Шевченко О., Дідовець Ю. Аналіз впливу кліматичних змін на водні ресурси України (повний звіт за результатами проекту). Центр екологічних ініціатив «Екодія», 2021, 68 с.

44. Стельмах В. Ю. Аналіз гідрографічної мережі та сучасного гідрологічного режиму річки Стир (2020–2022 рр.). *Український журнал природничих наук*. 2024. № 8. С. 119–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/naturaljournal.8.2024.13>

45. Шакірманова Ж. Р., Андреевська Г. М., Бойко В. М. Довгострокове прогнозування максимальних витрат води весняних водопіль річок лівобережжя середнього Дніпра з використанням програмного. *Наукові праці Українського науково-дослідного гідрометеорологічного інституту: зб. наук. праць*. 2012. Вип. 263. С. 190–203.

46. Шакірманова Ж. Р., Бурлуцька М. Е. Гідрологічні розрахунки і прогнози: конспект лекцій. Одеса, 2016. 158 с.

47. Ющенко Ю., Паланичко О., Пасічник М., Закревський О. Вплив атмосферних опадів на стік річки Путиля. *Наукові записки Тернопільського національного ун-ту Тернопіль*. 2021. Вип.2. С. 24–29. DOI: <https://doi.org/10.25128/2519-4577.21.2>

48. Barfus K., Bernhofer Ch. Climate change in the Western Bug river basin and the impact on future hydro-climatic conditions. *Environmental Earth Sciences*. 2014. Vol. 72. P. 4553–4569. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12665-014-3068-1>

49. Didovets I., Krysanova V., Byrger G., Snizhko S., Balabukh V., Bronstert A. Climate change impact on water availability of main river basins in Ukraine. *Journal of Hydrology: Regional Studies*. 2020. Vol. 32. Article 100761. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejrh.2020.100761>
50. Didovets I., Krysanova V., Byrger G., Snizhko S., Balabukh V., Bronstert A. Assessment of Climate Change Impacts on Water Resources in Three Representative Ukrainian Catchments Using Eco-Hydrological Modelling. *Water*. 2017. Vol. 9, № 3. Article 204. DOI: <https://doi.org/10.3390/w9030204>
51. Fischer S., Pluntke T., Pavlik D., Bernhofer Ch. Hydrologic effects of climate change in a sub-basin of the Western Bug River, Western Ukraine. *Environmental Earth Sciences*. 2014. Vol. 72. P. 4727–4744. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12665-014-3256-z>
52. Guo P., Wang Y., Yan Y., Wang F., Lyu J. et al. Assessing the spatiotemporal variations in the hydrological response of the Qin River Basin in Loess Plateau, China. *Remote Sensing*, 2024, 16(9), 1603. DOI: <https://doi.org/10.3390/rs16091603>
53. Khilchevskiy V. K., Zabokrytska M. R., Sherstyuk N. P. Hydrography and Hydrochemistry of the Transboundary River Western Bug on the Territory of Ukraine. *Journal of Geology, Geography and Geoecology*. 2018. № 27 (2). P. 232–243.
54. Kovalchuk, I., Pavlovska, T., Martyniuk, V., Stelmakh, V., Biletskyi, Y., Pas, U. Trends in the Water Regime Changes of the Styr River (Lutsk Hydrological Station) During 1963–2022 Period. *Rocznik Ochrona Środowiska*, 2025. Vol. 27. PP. 487–516.
55. Lobanova A., Liersch S., Nunes J. P., Didovets I., Stagl J., Huang S., Koch H., Rivas Lypez M. d. R., Fox Maule C., Hattermann F., Krysanova V. Hydrological impacts of moderate and high-end climate change across European river basins. *Journal of Hydrology: Regional Studies*. 2018. Vol. 18. P. 15–30. DOI: 10.1016/j.ejrh.2018.05.003.
56. Loboda N., Bozhok Y. Impact of climate change on water resources of North-Western Black Sea region. *International Journal of Research in Earth and Environmental Sciences*, 2015. Vol. 2(9). PP. 1–6.
57. Lukianets O., Obodovskyi O., Grebin V., Pochaievets O. Time series analysis and forecast estimates of the mean annual water runoff of rivers in of the Prut and Siret basins (within Ukraine). *Electronic book with full papers from XXVIII Conference of the Danubian Countries on Hydrological Forecasting and Hydrological Bases of Water Management*. Kyiv, 2019. P. 133–139.
58. Obodovskyi O., Lukianets O. Patterns and forecast of long-term cyclical fluctuations of the water runoff of Ukrainian Carpathians rivers. *Research, Engineering & Management*. 2017. Vol. 73, 1. Pp. 33–47.
59. Ovcharuk V., Gopchenko E. Engineer substantiation of estimated characteristics of maximum rivers runoff during floods under climate change.

In: Madhav S., Kanhaiya S., Srivastav A., Singh V., Singh P. (Eds.) *Ecological Significance of River Ecosystems*. Elsevier, 2022, pp. 351–382. ISBN 978-0-323-85045-2. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-85045-2.00018-2>

60. Pekarova P., Mikl6nek P. and Pek6r J. Spatial and temporal runoff oscillation analysis of the main rivers of the world during the 19th -20th centuries. *Journal of Hydrology*. 2003. Vol. 274. P. 62–79.

61. Romanowicz R. J. The influence of climate change on hydrological extremes: floods & droughts. *SciTrends*, October 2017. DOI: 10.31988/SciTrends.3899

62. Yu C., Yin X., Yang Zh., Dang Zh. Assessment of the degree of hydrological indicators alteration under climate change. In *Proceedings of the 2017 6th International Conference on Energy and Environmental Protection (ICEEP 2017)*. *Advances in Engineering Research (AER)*. Atlantis Press, 2017. Vol. 143. P. 210–216.

63. Zabolotnia T., Gorbachova L., Khrystyuk B. Estimation of the long-term cyclical fluctuations of snow-rain floods in the Danube basin within Ukraine. *Meteorology Hydrology and Water Management. Research and Operational Applications*. 2019. Vol. 7 (2). P. 3–11.

**Larysa PROKHOROVA, Tetyana ZAVYALOVA,  
Oleksandr NEPSHA, Dmytro KOVAL**  
(Ukraine, Zaporizhzhia)

## **SOIL-FORMING FACTORS IN THE ZAPORIZHZHIA REGION: THEIR ROLE AND INTERACTION**

*The article examines the key factors of soil formation, considering their impact on the formation of soils in the Zaporizhzhia region. It details the role of soil-forming rocks (loess, alluvial, deluvial deposits and clays), climatic conditions of three agroclimatic regions, biotic components (vegetation and microorganisms), relief and hydrogeological features of the region. Particular attention is paid to the anthropogenic factor, which significantly alters the natural processes of soil formation. By studying the interaction of these factors, the article explains the diversity of the soil cover of Zaporizhzhia region, in particular the formation of chernozems, chestnut, meadow and saline soils.*

The relevance of the study lies in the detailed study and analysis of soil formation factors, which is the basis for understanding the formation and development of soil cover. This information is critical for agricultural practice as it allows for more efficient use of land resources. Research that takes into account the local characteristics of the Zaporizhzhia region helps to develop soil management strategies that will contribute to preserving soil fertility and preventing degradation. In the context of contemporary environmental challenges, such as climate change and anthropogenic pressure, understanding the interaction of these factors is vital for ensuring sustainable development.

Numerous domestic scientists have studied various soil problems in the Zaporizhzhia region. Among them, the following researchers stand out: A. Angelovska [19], N. Voznyuk [7], M. Ganchuk [19], O. Golovchenko [2, 8], S. Hryshko [3-5, 16, 19], L. Datsenko [17, 19], G. Dudareva [2], T. Zavyalova [4, 5, 14, 20], O. Klymenko [7], O. Levada [4, 5], O. Markin [8], S. Malyuta [7], S. Mikhailova [8], I. Mozolyuk [2], O. Nepsha [4, 5, 10, 12, 14, 15], V. Petrochenko [13], L. Prokhorova [4, 5, 14, 15], V. Skyba [6, 19], M. Stetsyshyn [16], V. Shcherbina [19] and others, whose works have made a significant contribution to the study of the region's soil cover.

According to soil and geographical zoning, the Zaporizhzhia region lies within the Central Forest-Steppe and Steppe regions of the Subboreal belt. The northern and central parts of the region belong to the Steppe zone of ordinary and southern chernozems, while the southern part belongs to the Dry Steppe zone of dark chestnut and chestnut soils. The Zaporizhzhia Right Bank is part of the Dnipro-Dniester province, and the northern part of the Zaporizhzhia Left Bank is part of the Dnipro-Donets province of the North Steppe subzone of ordinary chernozems. The central part of the Zaporizhzhia Left Bank is part of



the Azov-Black Sea province of the Southern Steppe subzone of southern chernozems, while the southern part belongs to the Black Sea province of the dry steppe zone of dark chestnut and chestnut soils.

The following main types of soils are common in the Zaporizhzhia region: chernozems, chestnut, solonchaks, solonets, sod, meadow and marsh (Figure 1).

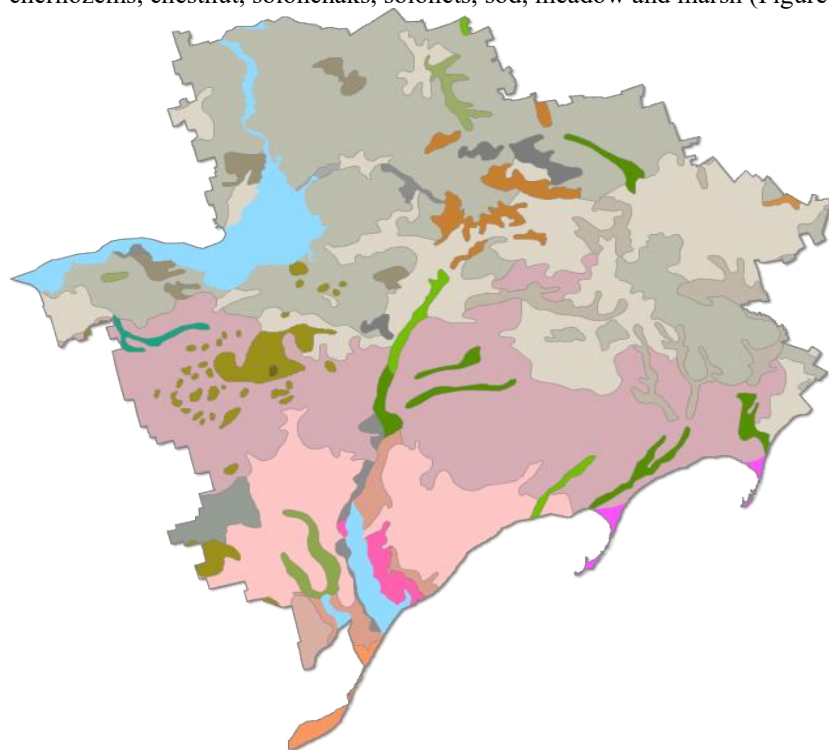


Figure 1 – Soils of Zaporizhzhia region [6]

Symbols:

Chernozems

Common chernozems on loess rocks

■ Ordinary low-humus deep  
chernozems

■ Ordinary medium humus  
chernozems

■ Ordinary low-humus chernozems

■ Ordinary low-humus shallow  
chernozems

Southern chernozems on loess rocks

 Southern low-humus chernozems

Chernozems soil on dense clay

 Chernozems on dense clays

 Saline chernozems on dense clays

Chernozems are predominantly gravelly on eluvium of hard non-carbonate rocks

 Chernozems are predominantly gravelly on eluvium of hard non-carbonate rocks

Chernozems are predominantly gravelly on the eluvium of dense carbonate rocks

 Carbonate chernozems on eluvium of dense carbonate rocks

Chernozems clay-sandy and sandy loam soils

 Chernozems clay-sandy and sandy loam soils

Residual-saline chernozems on loess rocks

 Ordinary residual-saline chernozems

 Southern residual-saline chernozems

 Meadow chernozems

 Meadow chernozem surface-saline soils

 Meadow chernozems deeply saline soils

Dark chestnut soils predominantly on loess

 Dark chestnut residual saline soils

Chestnut soils predominantly on hazelnut trees

 Chestnut saline soils

Meadow chestnut soils

 Meadow chestnut saline soils

 Meadow and chernozem-meadow surface-saline soils

 Meadow and chernozem-meadow deeply saline soils

 Saline soils

 Salt marshes and salt marsh silt

 Meadow-chernozem gley carbonate soils

 Meadow black earth glaciated saline-saline soils

 Soddy sandy and clay-sandy soils

The study of soil formation factors as components of the natural environment is the cornerstone of soil science as a science. Studying soil in isolation from soil formation factors can lead to incorrect conclusions. According to V. Dokuchaev, soil is influenced by a complex of soil-forming factors: all components are variable, and soil is equally the result of their combined action at a given moment in time. The five soil-forming factors identified by V. Dokuchaev – soil-forming rocks, plant and animal organisms, climate, relief, and time – were later supplemented by groundwater, volcanic ash, and human activity. Dokuchaev's principle of equivalence of soil formation factors includes the principle of irreplaceability, which confirms that all factors are not only equivalent but also irreplaceable in soil formation. The absence of any of the soil formation factors makes soil development impossible [1, 17].

The study aims to demonstrate the relationship between soil-forming rocks, climate, relief, biological organisms and anthropogenic influence in order to explain the specifics of the region's soils and emphasise the importance of these factors for the scientific understanding of soil science. Here is a brief overview of the characteristics of individual soil formation factors in the Zaporizhzhia region.

Soil-forming rocks are the substrate on which soil formation occurs. Soil-forming rocks are the mineral basis of the soil. The rock inherits the granulometric, mineralogical and chemical composition and physical properties, which can undergo significant changes during the process of soil formation. The properties of soil-forming rocks affect the species and chemical composition and biological productivity of plants, the rate of decomposition of organic residues and the quality of the humus formed. Heat energy, gases, water vapour and solutions are exchanged between the soil and the parent rock. All this affects the types and direction of soil formation [1].

In the Zaporizhzhia region, on the plateaus of river basins and their slopes, on the slopes of ravines, the soil-forming rock is loess. Only in some places, on the slopes of deep ravines and river valleys, are there sands, products of granite processing, and in river floodplains and at the bottom of ravines – alluvial and deluvial deposits.

Loess is a homogeneous, fine-grained, pale brown carbonate rock with sufficient potassium and phosphorus content. It is characterised by high porosity, the absence of water-soluble salts harmful to plants to a depth of 6-7 m, and a homogeneous, clayey and heavy texture. All this is one of the reasons for the formation of highly productive, calcium-rich chernozem soils with favourable water-physical properties. Deluvial deposits (at the bottom of rivers and partly in river valleys) were formed as a result of the redeposition and deposition of poorly sorted soil particles and soil-forming rocks washed away and transported by deluvial waters. These deposits have a heterogeneous mechanical composition (mainly clayey and loamy), often with a certain degree of humus. Located in areas with close groundwater, they are subject to the

process of gleying and are often salinated. Meadow-chnozem soils were formed on deluvial deposits [16].

Alluvial deposits are rocks formed by the waters of the Dnipro, Konka and Molochna rivers in past geological periods. They have a characteristic horizontal location and different mechanical composition of individual layers and are predominantly sandy deposits. Modern alluvial deposits are widespread in the floodplains of the region's rivers. Their properties are similar to those of deluvial deposits, but unlike the latter, they have a homogeneous mechanical composition of the profile, since the sedimentation of floodplain particles took place in stagnant water [3].

Reddish-brown clays have a more homogeneous clayey texture and are poorly permeable. Soils on reddish-brown clays are characterised by the features of saline soils, heavy mechanical composition and low fertility.

Modern deposits of marine sands are widespread on the Obytchna, Fedotova, Byryuchiy Island, Berdyanska and Stepanivska spits [4].

Thus, the following main soil types have formed on the territory of the Zaporizhzhia region on loess, alluvial and deluvial deposits and red-brown clays: chernozems, chestnut, malt, saline, salt marshes, sod, meadow and marsh soils [10].

Despite the great importance of pedogenic rocks, biological activity plays a major role in soil formation. Without life, there would be no soil. Soil formation on Earth began only after the emergence of life. Any rock, even deeply decomposed and weathered, is not yet soil. Only the prolonged interaction of parent rocks with plant and animal organisms under certain climatic conditions creates the specific qualities that distinguish soil from rock [1, 17].

During their lifetime, plants synthesise organic matter and distribute it in the soil in the form of root mass, and after the upper layer of soil dies, in the form of plant debris. After mineralisation, the components of the litter enter the soil, contributing to the accumulation of humus and giving the upper layer its characteristic dark colour. In addition, plants accumulate certain chemical elements that are found in small quantities in bedrock but are important for normal plant life. After the plants die and their remains decompose, these chemical elements remain in the soil, gradually enriching it. Plants are the main source of primary organic matter for the soil [1, 17].

The Zaporizhzhia region, located in the steppe zone, is characterised by deforestation. There are almost no natural forests left, only a few small areas of forest in river valleys and artificial forest plantations. In total, there are 105,328 hectares of forest in the region, but this resource can be described as «unproductive». From an ecological point of view, all forests can be classified as «group A», which means that they mainly perform a nature conservation function. Artificial forest plantations consist of white acacia, common and American ash, common and small-leaved birch, maple, hawthorn and olive trees. The undergrowth includes yellow acacia, yellow currant, wild currant,

yellow currant, amorphous, cherry, sweet cherry, sea buckthorn and, in some places, black currant [12].

Grasses play a dominant role in the region's vegetation. In the past, the territory of the region was a large virgin steppe with lush grassy vegetation. Today, the Zaporizhzhia steppes are almost completely destroyed. Small areas of virgin land have been preserved in floodplains and on the slopes of river valleys and ravines, in places that are unsuitable for cultivation and are used as pastures.

The actual steppe area is divided into two subzones: meadow-fescue-feather grass steppe and fescue-feather grass steppe. Within the region, the boundary between these subzones stretches from Zaporizhia to Orikhiv and further along the upper reaches of the Molochna River, bypassing the Azov Upland plateau in the west and south, to the village of Azovske on the coast of the Sea of Azov [17].

The north-eastern part of the region is located in the subzone of mixed grass-fescue-feather grass forests. The vegetation cover is characterised by closed meadows, a variety of legumes and mixed grasses, the presence of cereals in fallow meadows and rhizomatous cereals, and the almost complete absence of ephemerals. In places where the original vegetation has been preserved, you can find hairy feather grass and hairy feather grass, fescue, thin-legged grass, stemless frogbit, creeping and grey wheatgrass, and other cereals. Legumes include alpine and mountain clover, sickle vetch, and hop-like alfalfa. Herbs include groundnut, spring adonis, thin-leaved peony, spurge, sage, pale-flowered astragalus, plantain, and cornflower [12, 17].

The north-western part of the region is located in the fescue-feather grass steppe subzone. Here, herbaceous communities are sparse, with a significant number of ephemeral plants. Species diversity is low, as the steppe is almost burnt out. The herbaceous cover is dominated by turf grasses – fescue, hairy fescue, meadow grass, comb grass and straight fescue. Common herbaceous plants include kermes, ferns, hippatica, chamomile, and ephemeral plants such as tulips, duckweed, goosefoot, etc. [17].

The south-western end of the region is the so-called Molokhno-Utlutsky peninsula, which has vegetation typical of the fescue-feather grass and fescue-feather grass steppes of the lowland steppe zone (turf grasses – fescue, invisible wheatgrass; mosses and lichens) [17].

The main factor in soil formation is climate. Climatic conditions determine the supply of energy (heat) and, to a large extent, water to the soil [1, 17].

Depending on climatic conditions, three agroclimatic regions are distinguished in the Zaporizhzhia region: northern, central and southern [11, 16, 17].

I. The northern climatic region (with subzones (a) and (b)) is characterised as very hot and moderately arid.

Subzone (Ia) includes the Zaporizhzhia region. Here, the sum of temperatures above 10°C for the period from late April to October reaches 3000-3100°C. Precipitation during the same period is 232-250 mm, and the

frost-free period lasts 160-175 days per year. In this subregion, spring atmospheric frosts end on average in the second half of April, but sometimes they can be observed in the second decade of May. Autumn atmospheric frosts occur on average in the second decade of October. The earliest possible frosts occur at the end of September. Dry winds of weak and medium intensity are observed annually [17, p. 84].

Subregion (Ib) includes the northern part of the Polohivsky district, located on the plateau of the Azov Upland. Here, temperatures above 10°C reach 3000-3050°C. Precipitation during the same period is 232-250 mm and 443-459 mm per year. The hydrothermal coefficient is 0.9, and the average duration of the frost-free period is 160-165 days. Spring frosts end in the third decade of April, and sometimes can be observed in the second decade of May. Autumn frosts occur in the first decade of October. The earliest frosts are possible in mid-September. Low and medium intensity dry winds are observed annually [17, p. 85].

II. The central climatic region occupies the central part of the region. It includes the following administrative districts: – Northern district: Vasylivsky district, south-western part of Polohivsky district, northern part of Melitopolsky district and north-western part of Berdiansky district. This climatic region is characterised as very hot and arid.

Temperatures above 10°C reach 3200-3300°C, and precipitation during the same period is 200-235 mm and 400-445 mm per year. The hydrothermal coefficient is 0.7-0.8. The average duration of the frost-free period is 150-190 days. Spring frosts in the air end in the second half of April. The latest ones were observed at the end of May. Autumn frosts occur in the second decade of October, and the earliest ones are recorded in the third decade of September. Dry winds are often observed in the area [17, p. 86].

III. The southern climatic region is characterised as very hot and very arid. It includes the southern parts of the Melitopolsky and Berdiansky administrative districts.

Temperatures above 10°C fluctuate between 3400-3500°C, precipitation during the same period is 193-203 mm, and during the year – 372-399 mm. The frost-free period lasts 195-210 days. Spring frosts end in the second decade of April, autumn frosts begin at the end of the second decade of October, and on the coast – in mid-November. Dry winds are most common in this area [17, p. 86].

The role of climate in soil formation is manifested in the influence of atmospheric precipitation, atmospheric gases (O<sub>2</sub>, N<sub>2</sub>, CO<sub>2</sub>), H<sub>2</sub>O vapours, etc., as well as solar energy on the soil. Climate has a direct and indirect impact on the soil formation process. The direct influence is expressed in the immediate impact of climatic elements – soil moistening by precipitation and its softening, heating and cooling [13].

Groundwater also has a certain influence on soil formation. Water is the medium in which many chemical and biological processes in the soil take place.

In the Zaporizhzhia region, hydrogeological conditions are favourable – the predominant depth of groundwater on irrigated land is more than 5 metres, and the areas with gradations are distributed as follows: up to 2 metres – none; from 2 to 3 metres – 2.5 thousand hectares (1.0% of the total area of irrigated land); from 3 to 5 metres – 30.3 thousand hectares (12.6%); over 5 metres – 208.6 thousand hectares (86.4%) [8].

A factor such as the relief of the earth's surface is of great importance. The influence of relief mainly affects the redistribution of heat and moisture reaching the earth's surface.

The territory of the Zaporizhzhia region is generally flat, but there are high and low areas that differ in shape, origin and age.

The highest area in the central-eastern part of the region is the Pryazovska Upland. It stretches eastward to the Donetsk region, where it transitions into the Donetsk Ridge. In the south, between the Azov Upland and the Sea of Azov, lies the western part of the Azov coastal plain, which transitions into the Black Sea plain west of the Molochna River. The latter connects in a north-easterly direction with the Zaporizhzhia internal plain, which borders the south-eastern periphery of the Dnipro Plateau. Thus, the territory of Zaporizhzhia consists of two different geomorphological parts: the periphery of the Azov and Dnieper plateaus, which geostructurally corresponds to the south-eastern part of the Ukrainian crystalline massif, and the periphery of the Azov and Black Sea coastal plains, which lie in the Black Sea basin. These two geomorphological units are connected by a third – the Zaporizhzhia internal plain [10, 17].

The impact of human activity on soils, or more precisely, the activity of human society, differs significantly from other factors. The anthropogenic factor and its impact manifests itself both through changes in the soil-forming factors themselves (i.e., changes in the soil-forming environment) and through direct impact on the soil, its properties and qualities. As a result of intensive use, the chernozems of the Zaporizhzhia region have lost a significant amount of humus. The humus content in the soil has decreased significantly, the arable layer has become compacted, and the areas of salinated, saline, sodic and flooded lands have increased [2, 6, 7, 15, 18, 19].

Changes in soil formation factors due to anthropogenic impact manifest themselves in various forms [1]:

- transformation of parent rocks (sedimentary rocks as a result of drainage, peat extraction, etc.)
- through changes in the relief (formation of tailings ponds, quarries, dams, land use planning, etc.);
- through changes in climatic parameters at the macro, meso and micro levels (global warming and the warming effect within megacities, changes in the microclimate as a result of irrigation, etc.);
- through changes in the nature of the biota (through agriculture, forestry, etc.).

With the start of Russia's full-scale invasion in February 2022, military operations have reached a significant scale and, in addition to human casualties and infrastructure destruction, have had serious consequences for the environment. In particular, the soil cover in areas of active combat has been subjected to unprecedented impact, leading to its physical, chemical and biological degradation. Physical degradation occurs due to soil compaction by heavy equipment and the formation of craters from explosions, which disrupts the soil structure, its aeration and water permeability. Chemical contamination is the result of ammunition explosions, which lead to heavy metals, explosives and toxic compounds entering the soil. These substances accumulate, poisoning the soil and making it unsuitable for agricultural use. Biological degradation manifests itself in the destruction of microorganisms and vegetation, which are key to the formation of humus and the maintenance of soil fertility. In general, military operations significantly deteriorate soil quality, reducing its fertility and complicating its restoration [5,21].

Analysis of soil formation factors in the Zaporizhzhia region confirms that the formation of soil cover is the result of complex and continuous interaction between natural components. Soil-forming rocks (loess, alluvial and deluvial deposits) are the mineral basis that determines the primary physical and chemical properties of soils, such as granulometric composition. The climate plays a decisive role, influencing the supply of heat and moisture, which are the main catalysts of biochemical processes in the soil. Living organisms, in particular vegetation cover, are the main source of organic matter, which, after decomposition, forms humus, giving the soil its characteristic fertility. Relief acts as a factor that redistributes flows of matter and energy, determining the characteristics of soil formation on slopes, plateaus and in lowlands. In addition, the modern structure of soils in the Zaporizhzhia region has been significantly transformed by anthropogenic factors. Human activities, including agriculture, changes in relief and irrigation, affect both the soils themselves and their natural formation factors. Therefore, the soil cover of the region is a dynamic system that is constantly changing under the influence of both natural and anthropogenic factors.

## REFERENCES

1. Аріон О. В., Купач Т. Г., Дем'яненко С. О. Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства: навчально-методичний посібник. К., 2017. 226 с.
2. Головченко О. В., Дударєва Г. Ф., Мозолюк І. І., Дударєва Н. В. Еколого-агрохімічний стан ґрунтів Запорізької області в сучасних умовах господарювання. *Вісник Запорізького національного університету. Біологічні науки*. 2009. № 2. С. 138–142.
3. Гришко С. В., Іванов Б. В., Циганок О. О. Ґрунтоутворювальні породи Запорізької області. *Current challenges of modern science. Collection of Scientific Works*. Pereiaslav, 2022. Issue 8(74). С. 5–8.



4. Гришко С. В., Левада О. М., Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Фактори ґрунтоутворення території Запорізької області. *Moderní aspekty vědy: XXXIX. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2024. pp. 431–440.
5. Гришко С. В., Левада О. М., Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Вплив воєнних дій на стан ґрунтів в Україні. *Динаміка та специфіка сталого розвитку суспільства*: кол. моногр. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2025. С. 251–253.
6. Карта ґрунтів Запорізької області. URL: <https://geomap.land.kiev.ua/obl-7.html> (дата звернення: 14.09.2025).
7. Клименко М. О., Вознюк Н. М., Скиба В. П., Мовчан С. І., Малюта С. І. Сільське господарство як один з головних чинників дестабілізації екологічної рівноваги річкових басейнів зони Степу. *Вісник НУВГП. Серія «Сільськогосподарські науки»*. 2021. Вип. 1(93). С. 43–58.
8. Маркін О. М., Головченко О. В., Михайлова С. Р. Родючість ґрунтів Запорізької області – минуле і сьогодення. *Екологія: Сучасний стан родючості ґрунтів та шляхи її збереження. Наукові праці*. 2008. Т. 81. Вип. 68. С. 20–23.
9. Моніторинг зрошуваних земель URL: <https://buvrzp.gov.ua> (дата звернення: 02.09.2025).
10. Непша О. В. Про будову кіс Північного Приазов'я. *Геологічний журнал*. 2013. № 3. С. 44–50.
11. Непша О. В., Дьячкова А. В., Иванов Б. В., Хомотюк Ю. П. Рельєф як фактор ґрунтоутворення території Запорізької області. *Actual scientific research in the modern world*. Pereiaslav, 2022. Issue 8(88). С. 94–99.
12. Непша О. В., Иванова Б. В., Тутова А. С., Хомотюк Ю. П. Клімат як чинник ґрунтоутворення в межах території Запорізької області. *Actual scientific research in the modern world*. Pereiaslav, 2022. Issue 8(88). С. 88–93.
13. Петроченко В. І. Природа Запорізького краю: Довідник. Запоріжжя: «Тандем Арт Студія», 2009. 200 с.
14. Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Прямий вплив клімату на ґрунтоутворювальний процес в Запорізькій області. *Екологічно безпечне, високопродуктивне використання ґрунту та застосування добрив*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Умань: Уманський НУС: Редакційно-видавничий відділ, 2017. С. 56–57.
15. Прохорова Л. А., Непша О. В., Кондратенко А. І. Ґрунтоутворювальні породи, як фактор ґрунтоутворення Запорізької області. *Екологічно безпечне, високопродуктивне використання ґрунту та застосування добрив*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Умань: Уманський НУС: Редакційно-видавничий відділ, 2017. С. 88–89.
16. Стецишин М. М., Гришко С. В. Сучасні геоекологічні проблеми ґрунтів Запорізької області. *Географія та туризм*. 2014. № 28. С. 269–278.

17. Фізична географія Запорізької області: хрестоматія / Л. М. Даценко, В. В. Молодиченко, В. П. Воровка та ін.; відп. ред. Л. М. Даценко. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2014. 200 с.

18. Чорний І. Б. Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1995. 240 с.

19. Datcenko L., Hryshko S., Ganchuk M., Tarusova N., Chebanova Y., Scherbina V., Skyba V., Anhelovska A. Problems of soil evaluation in Zaporizhzhia region in the modern assessment of land resources. *Агроекологічний журнал*. 2019. № 3. С. 53–61.

20. Zavalova T. Ecological condition and problems of using the soil cover of Zaporizhzhia region (South of Ukraine). *21st International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM 2021*. (Bulgaria, 16-22 August 2021). Sofia, 2021. Vol. 21. Book 5.1. pp. 67–75.

21. Hryshko Svitlana, Levada Olga, Prokhorova Larysa, Nepsha Oleksandr, Zavyalova Tetyana The impact of military operations on the soil cover of Ukraine. *POLISH SCIENCE JOURNAL*. Issue 6(72). Warsaw: Sp. z o. o. «iScience», 2024. pp.5-8.

**Olga PYURKO, Vladyslav PYURKO,  
Liudmyla ARABADZHY-TIPENKO**  
(Melitopol, Ukraine)

## **MORPHO-DIVERSIFICATION OF PLANTS OF THE *BETULA L.* GENUS AS A DIAGNOSTIC SIGN OF TECHNOGENIC LOAD**

*The variability of morphological indicators of plants of the Betula L. genus under conditions of technogenic pollution in southern Ukraine is presented, which illustrates the adaptive adaptations of plant organisms under stressful influences. The morpho-taxonomic indicators of the genus Betula pendula L. as a bioindicative diagnostic marker of the diversification of plant organisms of the given life form and ecological group are characterized. Assessment of the state of plant communities with the participation of hanging birch in the pollution zone proved a simplification of the structure of communities and a decrease in species diversity in general along the pollution gradient, which confirms the diagnostic role of representatives of this species in monitoring analysis of technogenic load.*

In the conditions of the ever-increasing anthropogenic impact on the environment and military actions in the last 3-4 years, significant violations of natural biogeocenoses have occurred. This problem is especially acute for the ecosystems of the Zaporizhia region of Ukraine. In such conditions, the problem of assessing the state of ecosystems in areas of weak and moderate pollution and forecasting their changes in the future becomes of great importance [2, 5, 16]. The practical interest in plant communities of zones of weak and moderate pollution is due to the scale of their distribution and, on the other hand, the possibility of restoration. As a diagnostic criterion for the state of phytocenoses, the method of bioindication can be considered the most promising. As a theoretical basis for understanding the changes taking place, the study of adaptive responses of plants is of particular importance. Numerous works [1, 12, 15, 18, 21] devoted to this problem are related to changes researches in indicator parameters of various structural levels from membrane organization to plant communities. At each individual level of the hierarchy, a group of parameters or characteristics is studied, which often leads to the need to study a complex of changes in the studied indicators and their interrelationships. However, to date, there are few works on the comprehensive study of variability and determinism of changes at different levels of structural organization.

One of the most important forest-forming species in the Zaporizhia region of Ukraine are representatives of the *Betula L.* genus, the significant ecological plasticity of which was noted by V.M. Sukachev (1938). And, adapting to extreme conditions of existence, this plant is a convenient object for bioindication and identification of adaptation mechanisms.

*Betula pendula* L. is a widespread species. This tree forms small-leaved forests in all climatic zones, except for the tundra. It should be noted that birch is usually not a native plant. The tree appears in areas of burned forests, mainly coniferous. It is distinguished by a highly developed root system, which does not penetrate deeply into the soil. Because of this, the trees are often prone to windfall. The drooping birch, whose trunk height can reach 25-30 meters, has dense, heavy yellowish-white wood. The bark of young trees is brown. It begins to turn white at the age of eight to ten. Young trees are easily confused with some types of alder. However, in adulthood, birch can be easily distinguished by its white bark. Under favorable conditions, the diameter of the tree can reach 80 cm. Young branches hang down. This gives the crown a characteristic appearance. Therefore, in fact, this species is called - drooping birch. The crown of the tree is branchy, but it is difficult to call it dense. Another name for drooping birch is warty [4, 7, 13, 20].

In Ukraine, common birch is found in Polesie, in Roztochchya – Opilla, in the northern part of the forest-steppe, in the steppe along the banks of large rivers, in the Carpathians, in the Carpathians and Transcarpathia. Birches occupy 5.4% of the state forest fund of Ukraine. Harvesting areas are Volyn, Rivne, Zhytomyr, Kyiv, Zaporizhia, Chernihiv regions, and the northern part of Sumy region. Raw material reserves are significant.

Among all bioindicators, plants are the most convenient, because they are the main producers, are located on the border of two environments – soil and air, lead an attached lifestyle, are accessible and convenient in collecting material. For bioindicator characteristics of large areas, it is better to use woody plants, because herbaceous plants reflect microbiotope conditions to a greater extent. As an object of research, we used *Betula pendula* L. This species has been used successfully for a long time as a bioindicator species of environmental quality [3, 8, 17]; widespread and widespread; is part of various biotopes (ecosystems). It should be borne in mind that the use of birch as a bioindicator species fully reflects only the complex of factors of terrestrial ecosystems.

The response of vascular plants to changing environmental conditions, including the impact of anthropogenic factors, can be studied using various methods. Most often, a combination of two or three methods is used, reflecting a certain aspect of the disturbance of the species, population, or plant community. The application of a systemic approach, that is, a methodological direction based on the study of coenoses as systems consisting of a set of a number of sublevels, makes it necessary to use a variety of research methods simultaneously.

Morpho-diversification in the context of this study is considered as the variability degree of morphological characters within a species or plants' population. For *Betula pendula* L., such characters are the size, shape and structure of the leaf blade, and the parameters of the shoots. Changes in these characteristics reflect the response of plants to stressful conditions and can act as indicators of ecological imbalance. The conducted geobotanical analysis showed a simplification of the structure of communities and a decrease in

species diversity in general along the pollution gradient in the conditions of the Zaporizhia region of Ukraine (Table 1). It is possible to state the impoverishment of the species composition, both in the woody and shrub layers. With the approach to the pollution source, the representation of shrubs, in particular evergreens, decreases.

Table 1.

Species composition of vascular plants in communities with *Betula pendula* L. participation under polluted conditions

| distance from the pollution | tree layer                  | restoration                 | shrub layer                                            |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1 km                        | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Salix caprea</i> L.                                 |
|                             | <i>Salix caprea</i> L.      | <i>Picea obovata</i> Ledeb. | <i>Salix kolaensis</i> Schljak.                        |
|                             | <i>Populus tremula</i> L.   | <i>Salix caprea</i> L.      |                                                        |
| 5 km                        | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Betula pendula</i> L.    |                                                        |
|                             | <i>Salix caprea</i> L.      | <i>Salix caprea</i> L.      |                                                        |
|                             | <i>Sorbus aucuparia</i> L.  | <i>Picea obovata</i> Ledeb. |                                                        |
| 7 km                        | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Salix caprea</i> L.                                 |
|                             | <i>Sorbus aucuparia</i> L.  | <i>Picea obovata</i> Ledeb. | <i>Juniperus communis</i> L. <i>Populus tremula</i> L. |
| 11 km                       | <i>Pinus sylvestris</i> L.  | <i>Pinus sylvestris</i> L.  | <i>Juniperus communis</i> L.                           |
|                             | <i>Picea obovata</i> Ledeb. | <i>Picea obovata</i> Ledeb. |                                                        |
|                             | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Betula pendula</i> L.    |                                                        |
| 19 km                       | <i>Picea obovata</i> Ledeb. | <i>Picea obovata</i> Ledeb. |                                                        |
|                             | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Betula pendula</i> L.    |                                                        |
|                             | <i>Sorbus aucuparia</i> L.  | <i>Pinus sylvestris</i> L.  |                                                        |
| 29 km                       | <i>Picea obovata</i> Ledeb. | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Juniperus communis</i> L.                           |
|                             | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Picea obovata</i> Ledeb. |                                                        |
|                             | <i>Sorbus</i>               | <i>Salix caprea</i> L.      |                                                        |
| 45 km                       | <i>Pinus sylvestris</i> L.  | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Salix kolaensis</i> Schljak.                        |
|                             | <i>Betula pendula</i> L.    | <i>Picea obovata</i> Ledeb. |                                                        |
|                             | <i>Picea obovata</i> Ledeb  |                             |                                                        |

Technogenic load also leads to a greater participation in the flora of ruderal species. The total projected cover of the soil cover (Fig. 1) almost always decreases, reaching 10% of the value at the test site 5 km south of the pollution source. It should be noted right away that in areas of complete destruction and severe disturbance of ecosystems, birch phytocenoses are represented in a very mosaic manner. The soil cover is also fragmentary and absent in most of these study areas. Vegetation is represented in small groups, which often results in a small sample size when studying morphological variability.

In the test area closest to the pollutant (1 km), a slight increase in projective coverage is observed. Such phenomena are usually associated with the so-called «pipe effect», in which the maximum fallout of pollutants occurs at some distance from the source of atmospheric pollution.

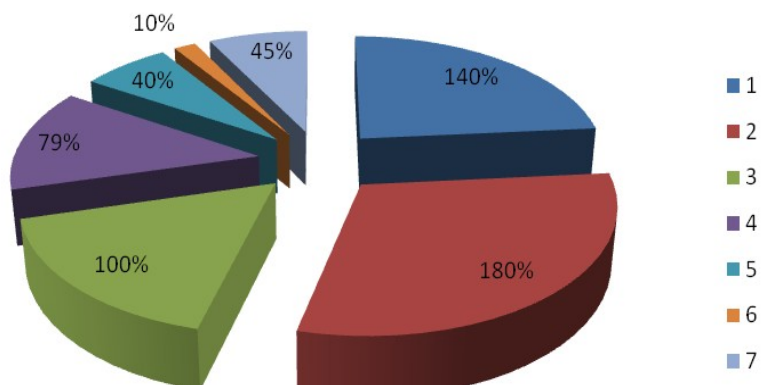


Fig. 1. Change in the projected soil cover under the influence of technogenic pollution (%): 1 – 45 km, 2 – 29 km, 3 – 19 km, 4 – 11 km, 5 – 7 km, 6 – 5 km, 7 – 1 km.

In areas furthest from the pollution source, the projected coverage exceeds 100% due to a more complex layer structure. Here, a three- and two-layer arrangement of living soil cover is observed, which indicates a relatively weak impact of pollutants on phytocenoses.

In the tree layer (Fig. 2) there is a sharp simplification of the spatial structure. If at the greatest distance from the pollution source the density of the stand is about 2000 pcs. per 1 ha, then under stressful conditions it decreases to the minimum value of 204 pcs./ha. Along with the changes in density, the height of the stands also changes. Thus, in the studied area in the zone of weak influence (45 km), young and middle-aged birch and spruce plants prevail, which causes increased density and low height of the stands (up to 6 m). At the same time, under conditions of more intense impact (test areas of 29 km and 19 km in the zone of partial ecosystem disturbance), old, more sparse groups are much higher and reach 16 meters. The test area, which was located 19 km from the pollution source, is characterized by flowing moisture and is located on the

slope of a hill, which creates favorable conditions for the growth of spruce. In this area, there is 80% restoration of pine and spruce. On the other hand, these representatives already exhibit dry tops, which indicates a direct or indirect negative impact of pollution on the community. Thus, dry tops can be caused not only by the death of growth points under the influence of pollutants, but also by phytopathogenic factors with a general weakening of the tree stand.

With further approach to the source of pollution, phytocenosis disturbances and necrotic processes in the crown become more noticeable. At 7 kilometers from the source of pollution and closer, spruce is found singly and the crown of these plants is severely deformed: live branches are located, as a rule, in the lower part - the middle and upper parts of the crown die off. Sometimes spherical densely branched formations of the middle part of the crown of spruce are found, with the drying of the upper and lower parts.

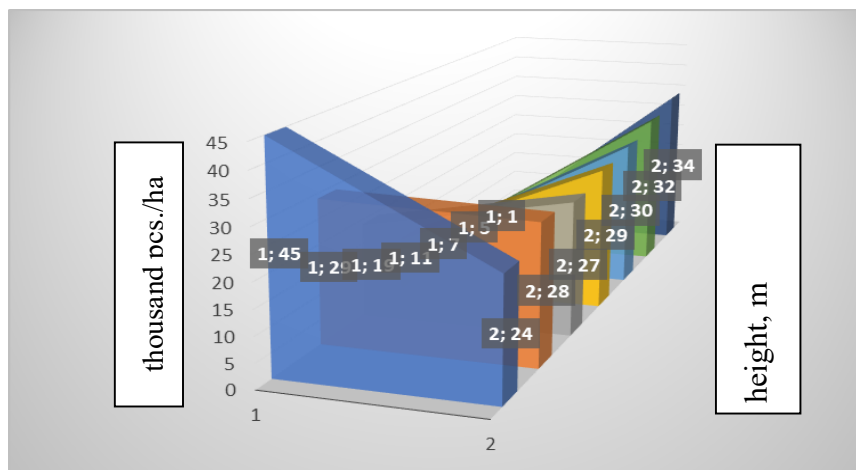


Fig. 2. Density and height of tree stands under conditions of man-made pollution.

In communities located closer to the pollution source, the dominant role of pine and spruce is lost, and in the immediate vicinity of the pollution source, these species actually drop out of the structure of phytocenoses. However, in depressions and micro-depressions of the relief, in single specimens, the restoration of birch and spruce can be observed. In most deciduous trees (birch, willow) and their tree-like forms, the trunk is not cleared of lower leaves and the crown actually starts from the ground, which is explained by the increase in lateral lighting due to the degradation of the spatial structure.

In general, the assessment of the state of plant communities with the participation of hanging birch in the pollution zone proved a simplification of the structure of communities and a decrease in species diversity in general along

the pollution gradient by 12%. In particular, in the Zaporizhia region, the structure and diversity of phytocenoses are degraded under the influence of technogenic load: the layering changes by 7% and the number of species in the aboveground cover by 5%, and in the zone of severe pollution, the species composition in the tree layer is depleted by 6%; the density of tree stands decreases by 4-7%. In the area of severe pollution, the species composition in the tree layer is depleted; the density of stands decreases (where vegetation still remains). Also, the prevailing height of stands decreases significantly. Changes in the shape of the crown suggest the influence of natural factors: increased lateral lighting and harsher wind conditions.

The research of the variability of morphological indicators of the organism *Betula pendula* L. revealed that plants with a trunk diameter of more than 8-9 cm are found only in single specimens in the test plots in the pollution zone, and about ten such plants are located in the test plot in the conditional background zone (45 km from the pollution source), therefore it can be assumed that the closer the groups are to the pollution source, the shorter the life expectancy of the main axes, and in the impact zone there is a suppression of apical dominance in birch plants by 14%, the convergence and branching of organisms increases, which allows plants to increase the photosynthetic surface by 15% without increasing height, lateral annual shoots in the pollution zone show an activation of linear growth by 5-7%.

To interpret the obtained data, it is necessary to take into account that the morphotype index (hybrid index) reflecting the most pronounced features of the pendulous birch is determined as 64 points, and the morphotype is determined as 0 points. The expressiveness of each of the 16 features that have taxonomic significance [6,10,19] is determined from 0 to 4 points, according to the degree of its proximity to the characteristic manifestation in *Betula pendula* L.

When determining the hybrid index of birches, it turned out that for all morphotypes its value did not exceed 32 points, which corresponds to a greater severity of the *Betula pendula* L. signs (Fig. 3). A detailed analysis of the variability of taxonomic signs showed that their severity depends quite strongly on the proximity to the pollution source (Table 2).

It should be noted that in the table the signs «+» and «-» characterize changes in the morphotype in points. Thus, the sign «+» opposite the sign № 6 does not indicate that the pubescence of the leaves increases, but that the severity of this sign becomes more pronounced. This, in turn, means a decrease in the pubescence of the leaf.



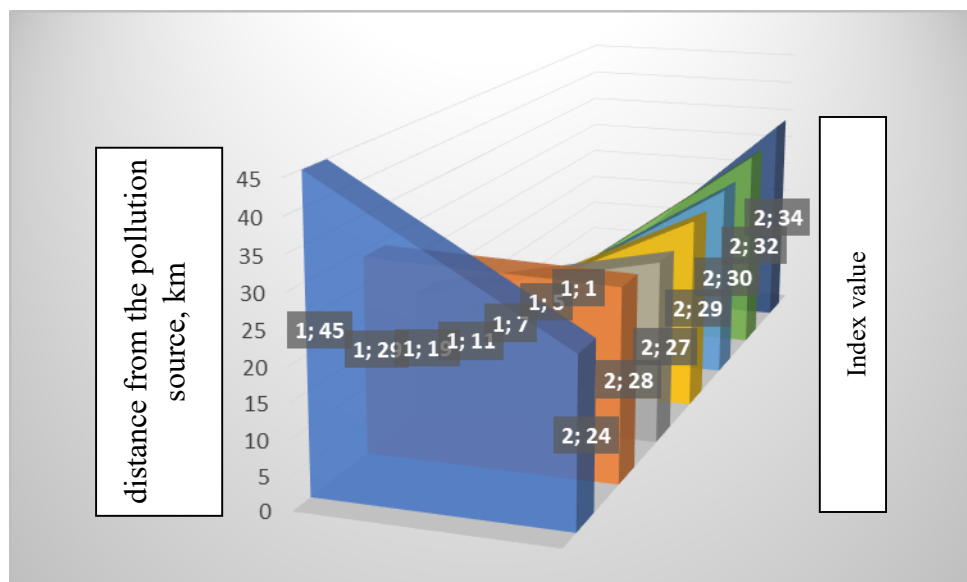


Рис. 3. Hybrid index of all morphotypes of *Betula pendula* L. plants.

Changes in leaf shape in the gradient of stress conditions can be characterized as follows. Under conditions of technogenic influence, a change in the nature of the dentition is clearly expressed - unequally doubly fingered leaf shapes appear, which corresponds to the severity of the signs of the hanging birch. In addition, there is an elongation of the shoot, a decrease in pubescence and the number of glands on the leaves, while the number of glands on the shoots increases. A layer of waxy coating appears on the bud scales in the zone of technogenic influence. It can be stated that in the zone of strong technogenic influence of the pollution source, a regular change in morphological features occurs (Table 2) and this is a reaction to technogenic influence, or to a change in the habitat conditions. Similar changes in the birch morphotype index were shown by V.I. Ermakov (1986) for island vegetation.

The following characteristics were most sensitive to external conditions (Table 2): pubescence on leaf blades, in the corners of veins on leaf blades, on leaf blade petioles, shape of the leaf apex, waxy coating on bud scales, length of petiole and nature of serration of the leaf edge.

Table 2.  
Variability of taxonomic characters

| №   | Taxonomic characters                                                        | change character | Rfact | Bkrit | influence degree |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------|------------------|-------|-------|------------------|
| 1.  | warts on the young shoots stems                                             | +                | 8,72  | 2,13  | 15%              |
| 2.  | hairs on the young shoots stems of                                          | +                | 2,26  | 2,13  | 5%               |
| 3.  | hairs on the petioles of leaf blades                                        | +                | 20,79 | 2,12  | 22%              |
| 4.  | warts on leaf blades                                                        | —                | 23,07 | 2,12  | 24%              |
| 5.  | hairs in the corners of the veins of the leaf blades                        | +                | 14,74 | 2,12  | 17%              |
| 6.  | hairs on leaf blades                                                        | +                | 22,13 | 2,12  | 23%              |
| 7.  | contrast of veins on the lower surface of leaf blades                       |                  | 3,35  | 2,12  | 4%               |
| 8.  | leaf plate texture                                                          | +                | 12,70 | 2,12  | 15%              |
| 9.  | shape of the leaf tips                                                      | +                | 20,04 | 2,12  | 22%              |
| 10. | the nature of the outlines of the lines that form the top of the leaf blade |                  | 1,15  | 2,12  |                  |
| 11. | height of the widest part of the leaf blade                                 | +                | 7,39  | 2,12  | 9%               |
| 12. | leaf shape                                                                  | +                | 9,25  | 2,12  | 11%              |
| 13. | the nature of the serration of the leaf edge                                | +                | 29,88 | 2,12  | 29%              |
| 14. | relative petiole length                                                     | +                | 22,31 | 2,12  | 24%              |
| 15. | cilia on the bud scales                                                     | +                | 7,96  | 2,12  | 10%              |
| 16. | waxy coating on bud scales                                                  | +                | 13,98 | 2,12  | 17%              |

A significant decrease in leaf pubescence can be interpreted as an adaptation to atmospheric pollution, since as a result their dust-holding capacity decrease. In the literature [9,11,14,21] there is information about the maximum stability of taxonomic characters and their weak susceptibility to environmental factors. The very fact of changes in taxonomic characters under the influence of the environment can be explained only from the standpoint of phenotypic variability, or it can be assumed that under the pressure of selection the most pollution-resistant hybrid forms (genotypic variability) survived.

The *Betula pendula* L. morpho-diversification serves as an effective diagnostic sign of man-made pollution, allowing for timely detection of environmental stress - even before the appearance of more significant physiological damage. A study of the variability of taxonomic traits of *Betula pendula* L. showed that the following traits were most sensitive to external conditions: pubescence on leaf blades by 3-5%, in the corners of the veins on leaf blades by 5-6%, on the petioles of the leaf blade by 8-9%, the shape of the leaf apex by 5-7%, wax coating on the bud scales by 9-11%, the length of the petiole and the nature of the serration of the leaf edge by 12-15%, and a significant decrease in leaf pubescence by 12-16% can be interpreted as an adaptation to atmospheric pollution, since as a result their dust-holding capacity decreases.

Population growth and the development of the technosphere have significantly expanded the area of interaction between man and nature. Acting without regard to the laws of living nature and violating the ecological balance to satisfy their needs, humanity has ultimately placed itself in even greater dependence on the state of the environment. For the survival and further development of humanity, it is necessary to study the Earth as a holistic system and form a data bank and knowledge about the processes and elements of the natural environment and society in a wide range of their interaction, analyze, evaluate and predict the dynamics of phenomena and processes occurring in the world around us in order to make environmentally sound decisions in the field of interaction between nature and society. In recent years, biological science has begun to occupy an important place in the system of ideas about monitoring the state of the environment.

In modern biological research practice, cases of the impact on the environment of only one acting factor are extremely rare. At the same time, it is well known that different influences can: mutually weaken the effect of each other, be neutralized to varying degrees by the environment in the process of self-purification, create new, secondary, influencing factors, and enhance the impact of each other on living objects (synergistic effect). Therefore, for an objective conclusion about the quality of the environment, an integral characteristic of the state of plants is necessary. It is living organisms that carry the greatest amount of information about the impact of the environment, and their response is formed in response to the entire complex of present impacts, and not to each of them separately.

## REFERENCES

1. Васильєв В.Н. Критичні нариси про *Betula tortuosa*. Ботан. журнал, 2010. Т. 65. № 6. С. 848–855.
2. Ветчиннікова Л.В. Морфо-фізіологічні та біохімічні особливості різних видів та різновидів берези насінневого та вегетативного походження в умовах східної феноскандії. Автореф. дис....канд. біол. наук. К., 2013. 45 с.
3. Вікторов С.В., Чікішев А.Г. Ландшафтна індикація та її практичне застосування. К.: Наукова думка, 2010. 200 с.
4. Волошин І.М. Ландшафтно-екологічні основи моніторингу. Львів: Поллі, 2018. 250 с.
5. Голубець М.А. Екосистемологія. Львів: Поллі, 2010. 395 с.
6. Кириченко В.В., Літун П.П., Корчинський А.А., Волкодав В.В. Генетичні механізми системних процесів популяційного рівня. Фактори експериментальної еволюції організмів: зб.наук.праць / за ред. М.В. Роїка. К.: Аграрна наука, 2003. С. 54–61.
7. Конвенція про біологічне розмаїття: громадська обізнаність і участь. Товариство «Зелена Україна». К.: Наукова думка, 2017. 154 с.

8. Косуліна Л.Г., Луценко Є.К., Аксенова В.А. Фізіологія стійкості рослин до несприятливих факторів середовища. К.: Наукова думка, 2007. 236 с.
9. Михайлов Б.Д. Мелітополь. Запоріжжя: Дике поле, 2012. С. 4–16.
10. Ольхович О.П., Мусієнко М.М. Фітоіндикація та фітомоніторинг. К.: Фітосоціоцентр, 2005. 64 с.
11. Пюрко О.Є., Мусієнко М.М., Христова М.Є., Казаков Є.О. Екологічна диференціація рослин в залежності від реалізації їх адаптивних потенціалів. *Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету*. Серія «Біологія». К.: Науковий світ, 2000. С. 87–92.
12. Pyurko O.E., Arabadzh-Tipenko L.I., Kolosova D.V. Ecological-functional organs design of *Portulaca oleraceae* L. in the conditions of the Zaporizhia region. Міждисциплінарний діалог: молодь, наука, інновації: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Запоріжжя – Мелітополь, 18 квітня 2025 р.). Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2025. С. 133–137.
13. Ростова Н.С. Структура та мінливість кореляцій морфологічних ознак квіткових рослин. Автореф. дис.... д-ра. біол. наук. К., 2010. 40 с.
14. Bertaudiere Valerie, Montes Nicolas, Badri Wad'i, Gauqelin Thierry. La structure multicaule genevrier thurifere: Avantage adaptif a un environnement severe? *C.r.Acad.sci.*, 2011. Ser.3. №7. С.627-634.
15. Crawley M. Plant Ecology. Berlin.: Blacwell Science, 2000. 717 p.
16. Larcher W. Physiological Plant Ecology. Berlin: Springer, 2005. 505 p.
17. Pyurko O., Khrystova T., Pyurko V., Arabadzh-Tipenko L. Endo-adaptive component *Taraxacum officinale* L. as a determinant of the adaptation syndrome of plant organisms against the background of ecosystem stability. *Revista de la Universidad del Zulia*. 2024. Vol. 15, № 42. P. 491-503. (Ciencias del Agro, Ingeniería y Tecnología) <https://doi.org/10.46925/rdluz.42.27> *Web of Science*
18. Pyurko O.E., Khrystova T.E., Pyurko V.E., Arabadzh-Tipenko L.I. Structural and functional content of xerophytic plants of *Elytrigia repens* L. genus. *IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci.* (30.12.2024). 1415(1). 012052. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1415/1/012052>; <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57742976500>
19. Van Swaay, Ch. et al. Threatened butterflies in Europe. Provisional report. Wageningen, 2007. 23 p.
20. World Resources: A Guide to the Global Environment. New-York, Oxford: Oxford University Press, 2014. 404 p.
21. Wright I.J., Westoby M. Understanding seedling growth relationship through specific leaf area and leaf nitrogen concentration: generalization across growth forms and growth irradiance. *Oecologia*, 2011. Vol. 127. P. 21–29.

**Володимир ТКАЧЕНКО, Ілля ХОМЕНКО,  
Володимир ФОМЕНКО**  
(Київ, Україна)

## **СОЦІАЛЬНІ ПРОГНОЗИ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ, АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ТА АУДІАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВІ: ОДИНИЧНІ ВИПАДКИ ЧИ СИСТЕМНЕ ЯВИЩЕ?**

*The article is devoted to the forecasting of reality by means of art. In particular, the prognostic possibilities of fiction and radio dramaturgy are considered. The methods and possibilities of studying reality inherent in radio drama and radio journalism are compared. Data on the correlation of artistic assumptions expressed in radio plays of the beginning of the 21st century and modern realities are introduced into scientific circulation. The need for differentiation of artistic forecasts and manipulative propaganda is substantiated. The use of an interdisciplinary methodology is proposed for effective recognition of propaganda patterns disguised by artistic expressive means of art.*

У 2002–2010 роках Національна радіокомпанія України передавала серію аудіоп'єс Іллі Хоменка та Володимира Фоменка. Радіоп'єси писалися у популярних жанрах (фантастика, детектив, сучасна драма). Прем'єра відбувалася щомісяця, у передостанню неділю, о 17:30 за київським часом. Потім програми повторювалися. У межах цього проекту було створено фантастичну аудіовиставу «Історія мікрофона» (2003, постановка – заслужений артист України Василь Обручов, оригінальна музика – Володимир Фоменко, аранжування і звукове оформлення – Юрій Яценко, редактор – Тамара Олійник). Факт, що твір було поширено саме тоді і що його змісти не були адаптовані відповідно до сучасних реалій – можна довести посиланням на джерело, яке легко верифікувати. Оповідання, за мотивами якого було написано радіодраму, друкувалося у періодиці і було вміщено в авторській збірці «Казки для бабусі» [1]. Сюжет і прозового твору, і вистави ґрунтувався на припущенні, що світ недалекого майбутнього не буде гуманним, демократичним і терплячим до інакомислення. Його долю визначатимуть диктатори, одним з прагнень яких стане збільшення тривалості свого біологічного існування до межі можливого. І що на заваді реалізації цих планів стануть два персонажі. Людина, медичний біолог, який зрозуміє, на що диктатор «...зможе перетворити всім життя, якщо скористається формулою безсмертя [1, с.98]». І мікрофон. Технічний пристрій, який спрацює неналежним чином. Мікрофон був одним із персонажів аудіоп'єси та новели. Цей високотехнологічний гаджет з рисами ШІ доби сингулярності, наділений суб'єктністю і свідомістю, відмовився стати

сервісним придатком тиранів, ладних нескінченно перетворювати чужі долі на пекло.

Не будемо перебільшувати реалістичність названих творів: вони справді належали до категорії скоріше соціальної, ніж наукової фантастики, хоча і вміщували кілька цікавих гіпотез. Але нещодавно трапилася подія, що спонукає у контексті сказаного повернутися до фантастичної літератури і аудіовізуального мистецтва не просто як засобу віддзеркалення реальності, а як до інструменту художнього прогнозу.

3 вересня 2025 року під час трансляції військового параду в Пекіні трапилася незвичайна ситуація. Радіомікрофон, що залишився ввімкненим під час неформального спілкування лідерів рф і КНР, передав в етер розмову, що змусила людство замислитися про роль медицини і медичної біології у сучасній політиці та в житті світових еліт. Коротке обговорення проблеми тривалості життя спровокувало жорстку реакцію.

«Агентство Reuters видалило чотирихвилинне відео з діалогом між главою рф володимиром путіним та президентом Китаю Сі Цзіньпіном, що обговорювали довголіття. Цього зажадало державне телебачення Китаю, відкликавши законний дозвіл на використання [2]». Агентство Reuters також обмежило право використовувати запис іншими медіа (залишивши, втім, у відкритому доступі текстову версію матеріалу [3]). У світі хоч і відносно, а все ж свободи слова подібні ситуації викликають суттєвий суспільний резонанс. Кожен такий експес, у свою чергу, стає предметом громадського обговорення – як і редакція, що піддалася тиску. Згадаймо, наприклад, ще один випадок (2020 року) післяпублікаційної корекції даних про пов'язані з російською елітою медико-біологічні дослідження:

«Російська служба Бі-Бі-Сі внесла виправлення у свій квітневий матеріал про те, як ймовірна дочка президента Володимира Путіна Марія Воронцова та компанія «Роснафта» створюватимуть центру генетичних досліджень у Росії [4]». Але примусова коммеморація недавнього і пам'ятного минулого часто буває невдалою, навіть провокує так званий «ефект Стрейзанд» (підвищену увагу до події з боку тих, хто, можливо, інакше не звернув би на неї увагу). Так трапилося і у випадку з не вимкненим мікрофоном [5]. Нас ця подія змусила повернутися до прогностичних можливостей літератури і аудіовізуального мистецтва.

Тема соціального прогнозування художніми засобами (стосовно як літератури, так і радіодраматургії та кіно) вже розглядалася на одній з конференцій «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (2022) [6], а також на інших наукових форумах [7; 8].

Наявність великої кількості емпіричного матеріалу, зібраного і осмисленого незалежними дослідниками різних країн [9-12] не дозволяє поставитися до збігів художніх припущень і реальності як до низки випадковостей або розглядати їх у виключно феноменологічному ключі. Згадаємо лише один історичний факт, який свого часу був сприйнятий масовою

аудиторією як сенсаційний успіх Сі-Бі-Ес і тріумф радіомистецтва. У 1937 році А. Макліш написав і поставив радіоп'єсу «Падіння міста» (*The Fall of a City*) [13], де було в образній формі прогнозовано аншлюс Австрії. Підкреслюємо: йдеться саме про мистецьке передбачення, а не реакцію драматурга на анексію Австрійської республіки нацистами, як можна помилково подумати на підставі знайомства з даними, наведеними станом на жовтень 2025 року в англomовній версії «Вікіпедії». (Щоб уникнути смислових девіацій, пов'язаних з неточним перекладом, наведемо цитату звідти мовою оригіналу:

«MacLeish acknowledged he was inspired by the Anschluss, the annexation of Austria by Adolf Hitler and the National Socialist German Workers Party [14]»).

Насправді аншлюс відбувся у березні 1938 року, через рік після прем'єри Сі-Бі-Ес. Попередні спроби поглинання Австрії Німеччиною, зокрема, марне прагнення Веймарської республіки втягнути її до Митного союзу (1931) та організований нацистами невдалий державний переворот (1934) – із змістом п'єси не корелюються. Цікаво, що історія найстарішої програми новин Сі-Бі-Ес, *CBS World News Roundup*, розпочалася у 1938 році як відповідь на зростання напруги у Європі і зокрема на аншлюс [15]. І що саме репортеру Сі-Бі-Ес Вільяму Ширеру вдалося з великими труднощами вибратися із захопленої нацистами за «гібридною схемою», контрольованої гітлерівськими спецслужбами Австрії, дістатися до Лондона і передати в ефір кореспондентську розповідь про цю подію [16]. Так в єдиному фокусі зійшлися два методи дослідження реальності – журналістський і мистецький.

Отже, повторюваність феномену візіонерства у мистецтві дає підстави розглянути його не у містичному чи конспірологічному ключі, а з суто наукових позицій. І виділити спільний алгоритм, якому підкоряється принаймні частина подібних прогнозів. Він полягає у створенні художньої моделі реальності, яка, на відміну від чарівної казки, ґрунтується не на довільному польоті фантазії, а на принципі детермінізму. Таке припущення висловив ще у сімдесяті роки минулого століття угорський філолог Петер Куцка (див.про це [17, с. 216–217]). І з того часу воно неодноразово підтверджувалося, знову і знову доводячи обґрунтованість думки Арістотеля, що предметом поезії є не те, що відбулося, а те, що може відбутися [18].

Повернемося до розмови, що внаслідок позаштатного спрацьовування радіомікрофона набула всесвітнього розголосу. Значне продовження тривалості життя у цій бесіді пов'язувалося з успіхами пересадки органів, трансплантології. Якщо не аналогічний, то схожий варіант омолодження розглядався в іншій аудіоп'єсі І. Хоменка та В. Фоменка, «Ксенофобія», переданої Українським радіо у травні 2008 року.

«**Пілот:** Я згадав... Згадав, де бачив ту дівчину... Судова хроніка... Незаконні біологічні дослідження. Проект «Вічна молодість»... Один

*обраний повертається у юність, сто донорів вмирають на операційному столі... Гучний процес. Політиків судили, бізнесменів крутих, кримінальних авторитетів. Цій кралі років сімдесят, не менше.*

**Дівчина:** *П'ятдесят сім, якщо вам цікаво!*

**Пілот:** *Кажуть, навіть президент однієї європейської країни у справі проходив...*

**Колоніст:** *Чому – однієї? Просто інші викрутитися. А мені от не пощастило». (Цитується за трансляційним записом із авторського архіву).*

Варто розмежувати продовження тривалості життя як біологічну і як політичну проблему. У медико-біологічному, соціальному і демографічному вимірах дослідження у цій галузі є виключно позитивним явищем, яке навряд чи може загрожувати людству. Демографічні прогнози Т. Мальтуса (в основі яких були наукові інтелектуальні інструменти, що відповідали можливостям часу оприлюднення його праць), не виправдалися [19]. Як модель демографічного переходу, так і альтернативні демографічні моделі пов'язують довголіття не з перенаселенням, а навпаки, із зниженням народжуваності, стабілізацією і навіть зменшенням кількості людей (що також є проблемою, але такою, яку можна здолати). Ідеєю безсмертя як збереження унікальних методів мислення індивідуума [20] та експериментальним дослідженням активного довголіття [21] цікавилися такі видатні українські вчені, як В. Глушков та М. Амосов.

Небезпечним для людства безсмертя може стати, якщо перетвориться на атрибут і привілей корумпованих еліт, одну із передумов політичної стагнації, неминучої там, де ротація влади відсутня. Не так уже важливо, реалізується ця загроза у біологічному (безсмертя тирана) чи інституційному (крах демократії і незмінне панування одного клептократичного клану) формах. Результати цього можуть стати для людства не менш жахливими, ніж так звані «мальтузіанські катастрофи».

Отже, відокремимо у парадигмі дослідження гуманну й суспільно корисну і антигуманну траєкторії наукового пошуку. Власне, це було зроблено і в аудіоп'єсі «Історія мікрофона» та в її літературному першоджерелі.

Наукова коректність вимагає також чітко розмежувати схожі, але принципово відмінні комунікаційні явища, пов'язані із зображенням у друкованих або аудіовізуальних та звукових медіа подій, тенденцій, інтелектуальних концепцій, які не актуалізувалися на момент поширення твору, але стали реальними після його оприлюднення. Йдеться про:

- Випадкові збіги, які іноді трапляються попри низьку статистичну ймовірність, на чому наголошує американський філолог, проф. Мічиганського університету Ерік Рабкін (Eric S. Rabkin) [10]);

- Феномен «пророцтв, що самі збуваються» або «самовтілюваних пророцтв» – тобто, результат добре відомого фізикам впливу приладу на експеримент, а письменникам – не менш відомої соціальної інженерії мистецькими засобами, трансформації реальності під впливом талановитого



вимислу; цей феномен у 1948 розглянутий американським соціологом Робертом Мертоном [22; 23], який запропонував цілком раціональне пояснення згаданого явища в межах теорема Томсона [24].

- Популяризацію художніми методами революційних наукових ідей, невідомих загалу;

- І, нарешті, латентну спеціальну пропаганду, часто деструктивну і небезпечну, яка маскується художніми виражальними засобами, але здійснюється з маніпулятивною метою, наприклад, для індоктринації загалу певними наративами, підготовки бажаних для операторів і замовників суспільних змін. Прочитати про це можна у джерелах [7; 8].

Російські дослідники, літератори та пропагандисти не приховують зв'язку між спекулятивною літературою і ідеологічними конструктами кремлівської влади та стратегічними напрацюваннями наукових закладів, пов'язаних із спецслужбами [7].

На нашу думку, подібне явище потребує уважного вивчення, досліджень, здійснюваних міждисциплінарними методами. Адже хибно розпізнавати у художньому прогнозі маніпуляцію і марно звинуватити добросовісного митця – не менш небезпечно, ніж проігнорувати деструктивний вплив ворожої ПІСО, закамфльований мистецьким наративом. Можливо, найбільш перспективним для досягнення безпристрасного і об'єктивного результату у таких дослідженнях є поєднання методологій соціальних і природничих наук. Особливо важливо це, якщо предметом дослідження є аудіовізуальний продукт, семантичні складники якого реалізуються на невербальному – паралінгвістичному і екстралінгвістичному – рівнях. Одночасне вивчення прозорості медіаринку (встановлення, чи не є замовником того чи іншого контенту структура, метою якої є спеціальна інформаційна діяльність) та власне самого продукту з метою виявлення неявних і неочевидних семантичних складників може якщо не сприяти встановленню істини, то принаймні сформулювати обґрунтовані гіпотези щодо природи досліджуваного феномена. І перший [25-27], і другий [28-34] напрямки реалізуються сьогодні в Україні, але можлива інтеграція їх у спільну наукову програму є справою майбутнього. Актуальність подібних досліджень незаперечна. На жаль, спроби спецслужб, і не тільки російських, стати, кажучи словами відомої дослідниці таємних операцій в культурному просторі Френсіс Стонор Сондерс (Frances Stonor Saunders), чимось на кшталт таємних меценатів доби Відродження для сучасних мистецтва і медіа, тим, ким був «...Папа Римський для Мікеланджело [35]», реалізуються сьогодні не у вигляді безневинних розваг, а як один з інструментів гібридної війни.

Але – на відміну від маніпулятивної соціальної інженерії, реальна художня прогностика підкоряється не утилітарності чорного піару або ПІСО, а логіці моделювання реальності, реалізованої завдяки творчій інтуїції митця. Можливо, доба революційних відкриттів у нейробіології, підсилена можливостями ШІ, дозволить дослідити це явище краще, ніж це можливо

зараз. Сьогодні у наукових пошуках відповідного напрямку ми можемо спиратися головним чином на традиційні методології соціальних комунікацій і історії, теорії літератури і мистецтвознавства, евристики і психології. Але цього достатньо, щоб обґрунтувати існування художньої прогностики як явища, що існує в реальності, може бути зафіксовано і вивчено. Крім цього, ми вважаємо наведені дані додатковим підтвердженням тези щодо унікальної соціальної функціональності мистецтва і думки, наведеної у Нобелевській промові видатного прозаїка і радіодраматурга Г. Белля, що у літератури існує коло завдань, з якими не може впоратися жодна інша галузь людської діяльності [36]. Певно, усвідомлення цього є не менш яскравим надбанням людства, ніж мрія про вічне життя.

**«Мікрофон:** *Не шкодуйте! Формула безсмертя дуже проста, повірте, ви неодмінно відкриєте її знову. Мине якась крихітна сотня літ – і загадка вічного життя перестане бути таємницею. Ось тільки ніхто не стане щасливішим від цього. Згасання таке ж природне, як розквіт, порожнеча не страшна...*

*Хоч би як там було, але два тирани, що хотіли привласнити формулу, її другого прищеза не дочекаються...»*

(Радіоп'єса «Історія мікрофона», розшифровка трансляції Українського радіо, 2003).

#### **Висновки.**

1. Художня прогностика може і повинна бути предметом наукового аналізу.

2. Механізми логіко-інтуїтивного моделювання дійсності, що лежать в основі багатьох випадків того, що побутова свідомість схильна тлумачити як містичне прозріння чи випадковий збіг, мають реальну раціональну природу, що може вивчатися у межах теорії соціальних комунікацій, психології творчості та суміжних галузей.

3. Результати художнього прогнозування є результатом суб'єктивного творчого осмислення об'єктивної дійсності, а тому з погляду футуролога можуть бути лише поштовхом для побудови гіпотез і потребують перевірки науковими методами.

4. Художній прогноз слід відрізняти від схожих на нього, але не релевантних йому комунікаційних феноменів, таких, як популяризація маловідомих наукових припущень, опис повторюваних патернів або превентивна латентна підготовка соціуму до певних подій, що здійснюється спецслужбами в межах інформаційно-психологічної операції.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Хоменко Ілля, Фоменко Володимир. Оцупок: оповідання із циклу «Історії мікрофона». Переклад Марини Слов'янової. Казки для бабусі.. Київ, «Зелений пес», 2003. С. 90–101.

2. Абрамова Анетт. Державний мовник Китаю змусив Reuters видалити відео розмови путіна та Сі Цзіньпіна про безсмертя. 06 вересня 2025 16:10. <https://hromadske.ua/suspilstvo/250846-derzavnyy-movnyk-kytaiu-zmussyv-reuters-vydalyty-video-rozmovy-putina-ta-si-tszipina-pro-bezsmertia>

3. Hot mic picks up Putin and Xi discussing organ transplants and immortality

By Reuters. September 5, 2025 5:59 PM GMT+3 Updated September 5, 2025  
<https://www.reuters.com/business/media-telecom/hot-mic-picks-up-putin-xi-discussing-organ-transplants-immortality-2025-09-03/>

4. Би-би-си исправила статью о дочери Путина и «Роснефти» 09 июня 2020. <https://www.svoboda.org/a/30660839.html>

5. <https://t.me/OmTVchannel/38213>

6. Хоменко І., Єлісєвєнко Ю., Фоменко В. Моделювання реальності за-собома соціальних комунікацій у контексті війни. Розвиток сучасної осві-ти і науки: результати, проблеми, перспективи [колективна монографія]. Том 8: Міждисциплінарний дискурс наукових досліджень / [Наукова редак-ція: Я. Гжєсяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон: Посвіт, 2022. с.173-185.

7. Хоменко, І. Українські реалії з погляду прогностичних концептів ху-дожньої комунікації Медіапростір. 2014. [Вип. 5]. С. 80–86. <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/handle/123456789/7548>

8. Хоменко І., Єлісєвєнко Ю., Фоменко В. Політичні міфологеми війни у дзеркалі комунікаційного і психологічного аналізу. Science of Europe, 102. Р. 55–67.

9. List of existing technologies predicted in science fiction. [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_existing\\_technologies\\_predicted\\_in\\_science\\_fiction#](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_existing_technologies_predicted_in_science_fiction#)

10. Kessler, Sarah. 11 Astounding Sci-Fi Predictions That Came True. September 25, 2010. <https://mashable.com/archive/11-astounding-predictions#spKTsiRoO8qB>

11. Ahlin, Charlotte. 12 Sci-Fi Books That Actually Predicted The Future. May 24, 2016. <https://www.bustle.com/articles/161593-12-sci-fi-books-that-actually-predicted-the-future>

12. Pilkington, Ace G. Science fiction and futurism: their terms and ideas. (Foreword by David Brin). North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers, Jefferson, 2017. 236 p.

13. MacLeish, Archibald. The Fall of a City: A Radio Play. [https://dn721900.ca.archive.org/0/items/ColumbiaWorkshop/370411\\_The\\_Fall\\_of\\_the\\_City.mp3](https://dn721900.ca.archive.org/0/items/ColumbiaWorkshop/370411_The_Fall_of_the_City.mp3)

14. [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Fall\\_of\\_the\\_City](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Fall_of_the_City)

15. [https://en.wikipedia.org/wiki/CBS\\_World\\_News\\_Roundup](https://en.wikipedia.org/wiki/CBS_World_News_Roundup)

16. Shirer, William L. Berlin Diary: The Journal of a Foreign Correspondent, 1934–1941. <https://dokumen.pub/berlin-diary-the-journal-of-a-foreign-correspondent-19341941-9780795316982.html>

17. Хоменко І. Художнє радіомовлення і рух до відкритого суспільства (соціальна функціональність драматичного радіомистецтва): навч. посіб. за науковою редакцією В.В.Різуна. Київ, ВПЦ «Київський університет». 2021. 448 с.

18. Арістотель. Поетика. (З старогрецької переклав Борис Тен). Київ: Мистецтво, 1967. 148 с. Джерело: Читиво <https://share.google/1MAeWDRG2VzagzyvF>

19. Даниленко, Пилип. Філософсько-наукові аспекти сучасної картини світу. [https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/18019/1/Davidenko\\_55-57.pdf](https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/18019/1/Davidenko_55-57.pdf)

20. Gluhskov, V.M. Would you like to gain immortality using a computer? [https://youtu.be/h\\_oGdP9d50?si=8kmOuWrP0eYXyh2g](https://youtu.be/h_oGdP9d50?si=8kmOuWrP0eYXyh2g)

21. Амосов, Н. А. Експеримент по омоложению. <https://www.icfcsst.kiev.ua/amosov/bookru/480>

22. Merton R. K. The Self-Fulfilling Prophecy. The Antioch Review – Antioch College, 1948. – Vol. 8, Iss. 2. – P. 193–210. – ISSN 0003-5769; 2326-9707 – doi:10.2307/4609267

23. Merton, Robert K. Social Theory and Social Structure, Free Press, 1968, 477 p.

24. Thomas W. I. and Thomas D. S. The Child in America: Behavior Problems and Programs. New York, 1928. 632 p. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.155699>

25. Дармостук, І. Інституційна відповідь на журналістські розслідування: аналіз дієвості за кейсами 2025 року. Образ. 2025. Випуск 2 (48) <https://obraz.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/download/260/266>

26. Дармостук, І. «Свинособака» в голові: чи можна виграти інформаційну війну, не ставши монстром. Journalism Teachers' Academy: <https://www.jta.com.ua/knowledge-base/svynosobaka-v-holovi-chy-mozhna-vyhraty-informatsiynu-viynu-ne-stavshy-monstrom>

27. Дармостук, І. Медіатизація публічних закупівель в Україні: від сенсацій до повсякденності – роль новин у забезпеченні прозорості. Соціокомунікаційна наука в парадигмі смислових трансформацій: суспільні виклики, тренди освіти і професійної діяльності, 2025.

[https://dpu.edu.ua/images/2025/Photo\\_dlya\\_novyn\\_2025/Naukovi%20zahodi/08%20serpen%20Naukovi%20zahodi/Zbirnik%20konferencii\\_soc.kom.2025.pdf#page=260](https://dpu.edu.ua/images/2025/Photo_dlya_novyn_2025/Naukovi%20zahodi/08%20serpen%20Naukovi%20zahodi/Zbirnik%20konferencii_soc.kom.2025.pdf#page=260)

28. Rizun, A., Bielinska, I. (2025). Методичні підходи до вивчення функцій музичних новинних заставок. Препринт [Methodological approaches to studying the functions of musical news screensavers. Preprint]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15380632>

29. Різун В. В. Використання шкірно-гальванічного рефлексу як методу вивчення компонентної будови теми. Методологічні проблеми психології мовлення та мовної діяльності. *Studia metodologia*. Тернопіль, 1997. Вип. 1. С. 79–80.

30. Хоменко І., Фоменко В. Лаврінчук М., Скобліков Н. Приховані медіаефекти: спроба класифікації за критерієм рівня суспільної небезпеки. Актуальні проблеми медіапростору: зб. доп. наук.-практ. конф. / упоряд. Ю. Бондар, А. Волобуєва, Б. Носова. Київ–Вітербо, 2025. С. 181–184.

31. Ревко А., Хоменко І. Семантична складова сублімінального впливу: спроба комп'ютерного дослідження «прихованого контенту» аудіопродукції. *Стиль і текст*, 2007. Вип. 8. С. 174–183.

32. Хоменко І. Дослідження чинників прихованого впливу у медіаконтенті: методики, програмне забезпечення, апаратура. Актуальні питання масової комунікації, 2007. Вип. 8. С. 54–59.

33. Хоменко І., Фоменко В. Художньо-документальна програма (feature) з точки зору інформаційної безпеки. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Сімферополь, 2005. Т. 18(57). № 3. С. 37–42.

34. Інна Белінська, Арсен Різун. Електрофізіологічні кореляти новинних музичних заставок (експериментальні дані). Актуальні проблеми медіапростору: зб. доп. наук.-практ. конф. / упоряд. Ю. Бондар, А. Волобуєва, Б. Носова. Київ–Вітербо, 2025. С. 164–166.

35. Saunders, Frances Stonor. Modern art was CIA 'weapon'.vModern art was CIA 'weapon' Revealed: how the spy agency used unwitting artists such as Pollock and de Kooning in a cultural Cold War. *The Independent*. Sunday, 22 October 1995.<https://archive.ph/2009.08.05-083941/http://www.independent.co.uk/news/world/modern-art-was-cia-weapon-1578808.html>

36. Böll, Heinrich. An Essay on the Reason of Poetry. Nobel Lecture on 2 May, 1973.<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1972/boll/lecture/>

## **CYCLIC PHYSICAL EXERCISES AS AN EFFECTIVE MEANS OF REHABILITATION FOR RESPIRATORY DISEASES IN STUDENTS**

*Presents the results of a study of the physical rehabilitation methodology focused on the prevention and overcoming of respiratory pathologies in adolescence. The aim of the work was to scientifically substantiate and experimentally verify the program for the recovery of students of higher education institutions with respiratory diseases through the systematic use of cyclic physical activity of increased intensity. The study involved 40 higher education students, which made it possible to track the dynamics of changes throughout the entire recovery period. It was found that the implementation of a comprehensive health program contributes to the normalization of respiratory system functions, increased performance, development of physical qualities, increased adaptive capabilities of the body, and improved general health of young people, which confirms the effectiveness of the proposed method.*

Socio-economic transformations of recent decades have significantly affected the health of the population of Ukraine, particularly students of higher education institutions [1]. There is a steady trend towards an increase in the incidence rate among higher education students, which negatively affects their physical activity, working capacity, and academic success [9]. Preservation and strengthening of the health of the younger generation is an urgent problem of modern society, requiring a synergistic approach involving the organization of professional activities, systematic physical exercises, active leisure, rational nutrition, sports, restorative technologies, and proper medical care [8].

The increase in the incidence of students can be considered in two aspects [7]. The first aspect is associated with social changes that accompany the transition of young people to new conditions of study and social interaction. At the initial stages, this process causes active mobilization of the body, but gradually leads to the depletion of physiological reserves, especially in the first years of study. This causes a tendency to decrease the general level of physical development and endurance of student youth. Additionally, new social conditions form a specific lifestyle, behavioral norms and bad habits, including physical inactivity, irregular eating, chronic lack of sleep, alcohol and tobacco use, which negatively affects the health of young people. The second aspect of the increase in morbidity is due to the health status of young people who enter higher education institutions with certain functional disorders in the body, formed under the influence of the socio-economic, sanitary-epidemiological and environmental situation in the country [12].

The number of higher education students assigned to a special medical department due to their health condition is steadily increasing. Thus, in 2020, their number reached 1 million 300 thousand, which is 24% more than in 2010. The incidence rate in various universities of the country ranges from 650.1 to 750.8 per thousand students per year. In the structure of morbidity, respiratory diseases occupy a leading position, accounting for 57–72% of cases [3]. Such data indicate the need to develop effective preventive and rehabilitation measures that can stabilize and improve the functional state of student youth and increase their physical and academic performance [6].

A way out of this situation is possible with a comprehensive solution to the tasks of physical, moral and spiritual education of higher education students. This process involves a rational combination of traditional approaches to the pedagogical process of physical education with the latest restorative technologies. One of the effective means is physical rehabilitation, which acts as a powerful factor of health-improving influence on the body. The use of specially selected cyclic physical exertion contributes to achieving remission of the disease, normalization of external respiratory functions, increasing physical fitness, general working capacity and adaptive capabilities of the body, which directly affects the academic results of higher education students [2].

The effectiveness of physical rehabilitation is due to its systematicity and complexity, which involves the use of a wide range of methods and means: breathing exercises, aerobic loads of various intensities, strength elements, exercises for coordination of movements and stretching [4]. Thanks to this combination, conditions are created for harmonious recovery of the body after diseases and adaptation to increased physical and psycho-emotional loads. In the recovery process, a significant improvement in the activity of the cardiovascular and respiratory systems, an increase in the level of oxygen capacity of the blood, optimization of energy metabolism and normalization of the nervous system are noted [10]. The practical application of such programs in student youth allows reducing the risk of recurrence of respiratory diseases, strengthening immunity, improving general physical condition, increasing working capacity [11].

Scientifically based physical rehabilitation programs provide for the differentiation of loads depending on the functional state of the student, the nature of the disease, the level of physical fitness and individual capabilities [5]. An important factor is the gradual increase in the intensity and duration of classes, which ensures the safety and high effectiveness of the recovery process. Regular implementation of such programs in the educational process not only contributes to the formation of sustainable healthy lifestyle skills, but also stimulates motivation for systematic physical education, active recreation and self-improvement [7]. Physical rehabilitation has a positive effect on the cognitive processes of students, develops psycho-emotional resources, reduces

the level of stress and anxiety, which is of great importance for successful learning and social adaptation of young people [9].

Therefore, comprehensive physical rehabilitation of students with respiratory diseases is a necessary element of the system of preserving and strengthening the health of young people, which ensures an increase in their physical, mental and social activity, contributes to the formation of a healthy lifestyle, harmonious development of the personality, increasing the success of the educational process and expanding the adaptive capabilities of the body [8]. It has a positive effect on the cognitive sphere, contributes to increasing stress resistance, the development of psycho-emotional stability and social integration of students [12].

Despite the significant number of works devoted to the rehabilitation of student youth [2, 3], this issue remains insufficiently developed. Nowadays, there are few studies devoted to increasing the power of loads for people with respiratory diseases. There are almost no methods with dosed physical loads for students of this nosological form [5, 6]. Therefore, the development and justification of a rehabilitation program using physical culture for students with respiratory diseases remains relevant, as it contributes not only to restoring the functional state of the respiratory system but also to improving overall physical performance, endurance, and adaptation to academic and everyday stressors.

The purpose of the study is to develop a method for physical rehabilitation of students of higher education institutions with respiratory diseases based on the use of cyclic loads of increased intensity.

The objectives of the work: to study the features of the state of health, physical development, physical fitness and motivation for physical education classes of higher education students with respiratory diseases; based on the dynamics of their health, to develop components of a comprehensive physical rehabilitation program for this category of young men; to assess the effectiveness of the use of intensive cyclic loads in the rehabilitation program for students with respiratory diseases.

For the experiment, young men—students of a special medical department with diseases of the respiratory system, mainly chronic bronchitis (according to medical records), a total of 40 patients were selected. They were randomly divided into two groups. 20 young men aged  $17.3 \pm 0.23$  years were engaged in the traditional physical education program for this nosological form – the control group (CG). The experimental group (EG) consisted of 20 students aged  $17.2 \pm 0.22$  years, who were engaged in the comprehensive rehabilitation and recovery program. It included physical activity of systematically increasing intensity of submaximal power, providing a restorative and training effect; self-massage; diet therapy; hardening.

The following research methods were used in the experiment: analysis and generalization of scientific, methodological and special literature, sociological methods (content analysis of medical records, questionnaires), monitoring of



cardiovascular activity (pulsometry), research of external respiratory function (PEF, FEV<sub>1</sub>, MEF<sub>25</sub>, MEF<sub>50</sub>, MEF<sub>75</sub>), testing of motor abilities and physical performance of young men, pedagogical observation, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics.

The developed comprehensive rehabilitation and recovery program consisted of the following periods.

Table 1

Normalization of workloads in classes during the preparatory period

| Parts of the lesson | Planned effect                                                                                                    | Means                                                                                                                                                       | Execution method       | Intensity          | Duration, min. |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------|----------------|
| Preparatory         | Preparing muscles and joints for future activities                                                                | Basic gymnastics exercises in walking with increasing amplitude                                                                                             | Frontal, uninterrupted | 110–120 beats/min. | 15             |
| Main                | Aerobic training of the cardiorespiratory system for exercises to develop endurance, speed and strength qualities | Running with accelerations and complex jumps, imitation of throws through the ring, throwing                                                                | Frontal, uninterrupted | 120–130 beats/min. | 5              |
|                     | Development of strength and flexibility                                                                           | Strength exercises for the muscles of the arms, legs, back, and abdominals from a sitting position, lying on the side, on the back, standing, and in motion | Frontal, uninterrupted | 130–140 beats/min. | 20             |
|                     | Development of speed and strength qualities, agility, endurance, learning game techniques                         | Sports games                                                                                                                                                | Playing                | 120–130 beats/min. | 20             |
| Final               | Endurance development                                                                                             | Slow running                                                                                                                                                | Frontal, uninterrupted | 120–130 beats/min. | 15             |
|                     | Gradual recovery after exercise                                                                                   | Walking, breathing exercises, relaxation exercises                                                                                                          |                        | 80–90 beats/min.   | 5              |

1. The preparatory period lasting up to 1 month included adequate adaptation of the body to the upcoming training load. During this period, physical development, physical fitness, physical performance was identified; the functional capabilities of the respiratory system; the body's reaction to physical exertion was determined; students were trained in the use of self-control, proper breathing when performing physical exercises; the body was adapted to the load with a pulse rate of 130–140 beats/min. Based on the data obtained, an individual task was developed for each student. Table 1 presents an approach to normalizing loads in the preparatory period.

The effectiveness of classes during the adaptation period was achieved through the comprehensive use of other forms (in addition to educational classes) and means of physical culture, namely: classes on an exercise bike, health walking, health running, classes in the fresh air, walks, hikes, independent classes, morning exercises, etc. These activities ensured the gradual

inclusion of students in motor activity, promoted the recovery of respiratory and cardiovascular functions, improved mood and motivation for regular exercise, and contributed to forming a sustainable habit of a healthy lifestyle and self-regulation of physical activity.

Exercise bike classes were held twice a week for 18 minutes. The class consisted of a warm-up, introductory, main and final parts. The warm-up included general developmental gymnastic exercises for the muscles of the upper shoulder girdle and torso muscles, the duration of the warm-up was 5 minutes. Such preparatory activity ensured gradual activation of the cardiovascular and respiratory systems, improved joint mobility, increased muscle elasticity, and prepared the body for the main physical load, reducing the risk of fatigue and injuries during the training process.

Health walking was carried out at a speed of 90–120 steps/min., the distance was 3000–3500 m; health running – 8–12 minutes at a speed of 6–7 km/h. The length of the hike was 6–8 km. Morning hygienic gymnastics was recommended to be carried out daily for at least 15 minutes. These types of physical activity contributed to improving aerobic endurance, strengthening the cardiovascular and respiratory systems, normalizing metabolic processes, and enhancing overall tone. Regular performance of such exercises also helped stabilize the emotional state, increased working capacity, and promoted adaptation of students to systematic physical activity in everyday life.

2. The training period lasted up to 8 months. A selection of physical education tools and methodological techniques was carried out, aimed at physical development, mastering the technique of performing movements, increasing functional reserves and physical performance by increasing the intensity of loads; training the respiratory system, increasing physical fitness, and consolidating motor skills. The physiological curve of the training in this period increased until the end of the main part, and then gradually decreased. The volume of the training was set individually, depending on the physical characteristics of the body, the level of physical capabilities of the student, the severity of his disease.

The load at the beginning of the training period in terms of intensity did not exceed 50% of the maximum possible for the student. The intensity of training loads was gradually increased to 75–85% of maximal oxygen consumption ( $\text{VO}_2 \text{ max}$ ), and then remained constant for 15–20 minutes (heart rate 150–160 beats/min). Gradual increase in loads is the main principle of EG classes. Special attention was paid to planning the volume of loads when repeating each exercise. The number of repetitions increased gradually, individually. In doing so, we focused on the state of health and the data of medical and pedagogical control: first, we increased the number of repetitions of the easiest exercises by 1–2, after 1–1.5 months, we increased the number of repetitions of exercises of medium intensity, and then - the most difficult ones. Thus, the volume of loads from class to class increased gradually, in several stages.

3. The maintenance period (up to 1 month) was characterized by stabilization of the functions of the cardiorespiratory system and physical performance, which allowed to maintain the achieved level of health, high performance, and professional suitability for as long as possible. Decisive importance in this period was given to independent activities. The duration of morning hygienic gymnastics was 15 min., health jogging was 14–16 min. Health walking was performed at a speed of 90–120 steps/min., the distance length was up to 4000 m, and short-distance hiking was up to 10 km.

As a result of the application of a comprehensive physical rehabilitation program in the EG, pronounced positive changes were established: a significant increase ( $p < 0.05$ ) in the power of the work performed on the bicycle ergometer by 21.3% and the duration of its performance by 19.8% from the initial level; an increase in heart rate by 6.4% during the performance of maximum physical activity. In the CG, physical performance indicators were almost unchanged: the work performed on the bicycle ergometer did not change, the work time increased by only 1%, and the heart rate by 0.3%. Maintaining the  $\text{VO}_2$  max with an increasing level of work performed in the EG students indicated a decrease in the oxygen cost of work and a more rational expenditure of the body's energy reserves. In the EG, the recovery period was significantly (by 67.3%) shorter than in the CG; HR one minute after the end of the exercise was significantly lower (EG –  $131.4 \pm 2.5$ ; KG –  $138.8 \pm 2.7$  beats/min).

Table 2

Dynamics of students' physical fitness according to motor tests

| Indicator                                            | Control group         |                      | $P_1$   | Control group         |                      | $P_2$   |
|------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------|---------|-----------------------|----------------------|---------|
|                                                      | before the experiment | after the experiment |         | before the experiment | after the experiment |         |
| Running 6 min., m                                    | 1239,0 $\pm$ 15,6     | 1261,0 $\pm$ 16,8    | $>0,05$ | 1238,0 $\pm$ 15,6     | 1287,0 $\pm$ 17,2    | $<0,05$ |
| Shuttle run 9 $\times$ 9 $\times$ 15 $\times$ 15, s. | 12,7 $\pm$ 0,2        | 12,8 $\pm$ 0,2       | $>0,05$ | 12,7 $\pm$ 0,2        | 12,2 $\pm$ 0,1       | $<0,05$ |
| Long jump from a standing position, cm               | 181,0 $\pm$ 2,7       | 182,0 $\pm$ 2,8      | $>0,05$ | 180,0 $\pm$ 2,7       | 189,0 $\pm$ 3,1      | $<0,05$ |
| Lifting the torso from a lying position, times       | 41,0 $\pm$ 2,0        | 42,0 $\pm$ 2,1       | $>0,05$ | 39,0 $\pm$ 2,2        | 47,0 $\pm$ 2,5       | $<0,05$ |
| Throwing a 1 kg stuffed ball, m                      | 9,2 $\pm$ 0,1         | 9,4 $\pm$ 0,1        | $<0,05$ | 9,4 $\pm$ 0,1         | 9,9 $\pm$ 0,2        | $<0,05$ |
| Forward tilt, cm                                     | 8,9 $\pm$ 0,8         | 9,2 $\pm$ 0,9        | $>0,05$ | 9,0 $\pm$ 0,8         | 12,0 $\pm$ 1,0       | $<0,05$ |

Note: here and below  $p_1$  and  $p_2$  are the significance levels of differences in groups between indicators before and after the experiment

In assessing the dynamics of physical performance indicators and the development of physical qualities, motor tests were effective (Table 2). For all tests, except for shuttle running, a significant improvement ( $p < 0.05$ ) of physical indicators in EG students was established: running for 6 minutes – by 4%, long jumps from a standing position – by 5%; lifting the torso from a lying position – by 20.5%; throwing a stuffed ball – by 5.3%; leaning forward from a standing

position on a gymnastic bench – by 33.3%. In the CG, only the results of throwing a stuffed ball significantly improved.

According to spirometry, in EG students, as a result of using the physical training method with the use of high-intensity loads, a significant increase in all indicators of lung ventilation function was found compared to baseline, with the exception of PEF: VC – by 8.4%; FVC – by 8.6%; FEV<sub>1</sub> – by 10.1%; FEV<sub>1</sub>/VC – by 3.4%; MEF<sub>25</sub> – by 14.5%; MEF<sub>50</sub> – by 15.1%; MEF<sub>75</sub> – by 28.6%. Changes in indicators in the CG were insignificant ( $p>0.05$ ) and amounted to 0%; 1%; 0.9%; 0.3%; 5.3%; 1.8%; 4.3%, respectively (Table 3).

Table 3

Indicators of ventilatory lung function of students

| Indicator               | Control group         |                      | P <sub>1</sub> | Control group         |                      | P <sub>2</sub> |
|-------------------------|-----------------------|----------------------|----------------|-----------------------|----------------------|----------------|
|                         | before the experiment | after the experiment |                | before the experiment | after the experiment |                |
| VC, l                   | 3,83±0,1              | 3,83±0,1             | >0,05          | 3,95±0,1              | 4,28±0,1             | <0,05          |
| FVC, l                  | 7,04±0,2              | 6,97±0,1             | >0,05          | 6,95±0,1              | 7,55±0,2             | <0,05          |
| PEF, l/s                | 4,21±0,2              | 4,26±0,2             | >0,05          | 4,22±0,2              | 4,38±0,2             | >0,05          |
| FEV <sub>1</sub> , l    | 3,31±0,1              | 3,34±0,1             | >0,05          | 3,37±0,1              | 3,71±0,1             | <0,05          |
| FEV <sub>1</sub> /VC, % | 79,20±0,6             | 79,42±0,6            | >0,05          | 80,35±0,7             | 83,06±0,9            | <0,05          |
| MEF <sub>25</sub> , l/s | 5,98±0,2              | 5,68±0,3             | >0,05          | 5,93±0,2              | 6,79±0,3             | <0,05          |
| MEF <sub>50</sub> , l/s | 3,74±0,1              | 3,81±0,1             | >0,05          | 3,90±0,1              | 4,49±0,2             | <0,05          |
| MEF <sub>75</sub> , l/s | 1,92±0,2              | 1,84±0,2             | >0,05          | 2,06±0,2              | 2,65±0,2             | <0,05          |

Evidence of an improvement in the quality of students' knowledge is the increase in the ratio of «good» and «excellent» grades at the end of the session: in the EG from 47.7% to 58.7%, in the CG – from 47.8% to 50.2%. This reflects not only better academic outcomes but also higher cognitive activity and engagement.

As a result of the application of the developed physical rehabilitation program for students with respiratory diseases, the motivational and value attitude towards physical education classes improved. In the 2023–2024 academic year, 14.7% of the surveyed students assessed the importance of physical education classes for obtaining knowledge about the functioning of the human body, in the 2022–2023 academic year there were 0%. In their free time from studies, 32% began to do morning exercises (it was 13.7%), health jogging – 29.6% (it was 11.5%), and use other forms of exercise – 30.2% (it was 11.1%). Students began to consider the following as an important component of health promotion: physical exercises – 31% (it was 3%), hardening and morning exercises – 27% (it was 6%), massage – 16% (it was 0%). The number of students who began to engage in physical education in their free time from classes has increased in order to improve their physical qualities (from 28% to 39%); in order to improve the functional capabilities of the body (from 41% to

57%). The level of systematic attendance of physical education classes by young people has increased from 63% to 95%. If earlier many students (51%) attended classes in order to get a credit, now 41% of them have done so. The number of students who attend classes in order to develop their physical qualities has increased (41% instead of the previous 10%), improve their health (it was 14%, it became 42%). Systematic physical education classes have increased students' confidence (from 43% to 74%) in the benefits of physical education classes for improving their health. When performing physical exercises, self-control began to be exercised by all those who are engaged (it was 32%).

Thus, as a result of using the developed physical rehabilitation program, EG students developed a clear motivation to engage in physical exercises. They began to understand the value of physical culture in improving health. It is important that the health of students improved, their level of working capacity and physical fitness increased, external respiration indicators partially improved, and academic performance increased. The number of cases of respiratory diseases in EG students decreased by 18.7%, the number of missed days of study by 16.4%. These results confirm the high efficiency of the applied methods, proving that systematic physical activity has a pronounced preventive and restorative effect on the organism.

#### Conclusions.

1. The study tested a comprehensive physical rehabilitation program for students with respiratory diseases, using increased loads. It is aimed at restoring and strengthening health, increasing the level of working capacity, functional capabilities of the respiratory system, and developing basic physical qualities.

2. The application of the developed physical rehabilitation program for students with respiratory diseases provided a significant improvement in their physical fitness: in a 6-minute run by 4%, the number of torso lifts by 20.5%, long jumps from a place by 5%, the distance of throwing a stuffed ball by 5.3%, leaning forward from a standing position on a gymnastic bench by 33.3%, the power of work on a bicycle ergometer by 21.3%, the duration of its execution by 19.8%; The recovery period was reduced by 67.3%, and the indicators of external respiratory function increased: VC – by 8.4%, FVC – 8.6%, FEV<sub>1</sub> – 10.1%, FEV<sub>1</sub>/VC – 3.4%, MEF<sub>25</sub> – 14.5%, MEF<sub>50</sub> – 15.1%, MEF<sub>75</sub> – 28.6%.

3. The use of intensive cyclic training at the level of 70–85% of individual tolerance to physical exertion in the rehabilitation program contributes to a significant increase in overall endurance by increasing the efficiency of muscle activity.

Prospects for further research lie in the implementation of physical rehabilitation programs for young people with respiratory diseases in dispensaries and sanatoriums, where optimal conditions are created for the comprehensive recovery of the body. Such programs may include respiratory gymnastics, aerobic and strength training, coordination and relaxation exercises,

which will contribute to strengthening immunity, preventing relapses and systematically forming healthy lifestyle skills.

## REFERENCES

1. Айстраханов Д. Д., Курчатова Г. В., Гаврилюк М. Ф. Узагальнені тенденції змін стану здоров'я дорослого населення України. *Україна. Здоров'я нації*. 2008. № 1 (5). С. 12–19.
2. Григус І. М. Фізична реабілітація в пульмонології: навч. посіб. Рівне: НУВГП. 2015. 258 с.
3. Івасик Н. Теоретико-методичні основи фізичної реабілітації/терапії дітей шкільного віку з бронхолегеневими патологіями: монограф. Львів: ЛДУФК, 2018. 393 с.
4. Карпухіна Ю. В. Основи фізичної реабілітації: навч. посіб. Херсон: Олді – плюс, 2025. 308 с.
5. Мухін В. М. Фізична реабілітація. К.: Олімп. література, 2009. 488 с.
6. Сабадош М. В. Фізична реабілітація дітей молодшого шкільного віку, хворих на рецидивуючий бронхіт, в умовах санаторію: автореф. дис.... канд. наук з фіз. вихов. і спорту: спец. 24.00.03 – фізична реабілітація. К., 2017. 24 с.
7. Фізична, реабілітаційна та спортивна медицина: підруч. для студентів і лікарів / за заг. ред. В. М. Сокрута. Львів: Марченко Т. В., 2023. Т. 1. 480 с.
8. Христова Т. Є. Інформаційно–структурна модель фізичного статусу здоров'я. *Науково–методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури і спорту*. Харків: ХДАФК, 2019. Вип. 3. С. 112–115.
9. Христова Т. Є. Пріоритет здорового способу життя студентів. *Екологія – філософія існування людства* / за заг. ред. М. М. Радевої, В. М. Коломієць. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2018. С. 131–134.
10. Kisner C., Colby L. A., Borstad J. Therapeutic Exercise: Foundations and Techniques (Therapeutic Exercise: Foundations and Techniques). Philadelphia: F. A. Davis, 2017. 1088 p.
11. Mikhalyuk E. L., Cherepok A. A., Malakhova S. N. Physical rehabilitation in internal medicine: study book. Zaporozhye: ZSMU, 2014. 74 p.
12. O'Sullivan S. B., Thomas J. S., Fulk G. Physical rehabilitation. Philadelphia: F. A. Davis, 2014. 1505 p.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Арабаджи-Тіпенко Людмила** – кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри біології та фізичної реабілітації факультету природничих наук Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Бичок Алла** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету, м. Тернопіль

**Валєєв Руслан** – доцент кафедри адміністративного права і процесу ННІ ПФПІД НПУ Дніпровського державного університету внутрішніх справ

**Гнот Соломія** – кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін і олімпійської освіти Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

**Голова Наталія** – доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**Гонсалєс-Муніс Світлана** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету Олеся Гончара

**Гришко Світлана** – кандидат географічних наук, доцент, завідувачка кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Гжесяк Ян (Grzesiak Jan)** – д-р габ., надзвичайний професор Академії прикладних наук у Коніні (Польща)

**Зав'ялова Тетяна** – старший викладач кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Зимомря Іван** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; професор Полонійної Академії в Слупську

**Зимомря Микола** – доктор філологічних наук, професор, академік АН Вищої школи України, Заслужений діяч науки і техніки України, професор кафедри англійської мови та перекладу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Ільницький Василь** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України та правознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Коваль Дмитро** – здобувач вищої освіти 3 курсу спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) факультету природничих наук Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Крикун Олександр** – науковий співробітник науково-дослідного відділу нормативного регулювання науково-дослідного центру нормативно-

технічного регулювання Інституту наукових досліджень з цивільного захисту Національного університету цивільного захисту України

**Левада Ольга** – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Мельник Владислав** – кандидат юридичних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного відділу технічного регулювання, метрології та системи якості науково-дослідного центру нормативно-технічного регулювання Інституту наукових досліджень з цивільного захисту Національного університету цивільного захисту України

**Мілек Катажина (Katarzyna Milek)** – д-р габ., декан, Академія прикладних наук у Вроцлаві (Польща)

**Непша Олександр** – старший викладач кафедри географії та туризму, старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання, заступник декана факультету природничих наук з організаційно-виховної роботи, питань практик та працевлаштування Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Носкова Маргарита** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології ментального здоров'я, директор центру інноваційних освітніх технологій Національного університету «Львівська політехніка»

**Павловська Тетяна** – кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії Волинського національного університету імені Лесі Українки

**Прокопюк Влодзімеж (Prokopiuk Włodzimierz)** – д-р габ., професор Білостоцького університету (Польща)

**Прохорова Лариса** – кандидат геологічних наук, доцент, доцент кафедри географії та туризму Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Проценко Андрій** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання, декан факультету фізичної культури, спорту та психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Птак Малгожата (Ptak Malgorzata M.)** – магістр, старший викладач, Університет ім. Адама Міцкевича в Познані, педагогічно-мистецький факультет у Каліші (Польща)

**Пюрко Владислав** – магістр, асистент вчителя Гімназії № 22 Мелітопольської міської ради Запорізької області

**Пюрко Ольга** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки, екології та садово-паркового господарства факультету природничих наук Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Рибалко Ліна** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»



**Росенко Дмитро** – аспірант кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

**Сопотницька Олена** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Стельмах Валентина** – кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії Волинського національного університету імені Лесі Українки

**Суханова Ганна** – старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Сьмялек Мірослав (Śmialek Mirosław J.)** – д-р габ., професор, Університет ім. Адама Міцкевича в Познані, педагогічно-мистецький факультет у Каліші (Польща)

**Тесленко Олександр** – доктор філософії, заступник начальника науково-дослідного відділу нормативного регулювання науково-дослідного центру нормативно-технічного регулювання Інституту наукових досліджень з цивільного захисту Національного університету цивільного захисту України

**Ткаченко Володимир** – доктор історичних наук, професор, заступник директора Науково-дослідного інституту передових оборонних технологій Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», директор центру інноваційних оборонних технологій Ужгородського національного університету

**Фоменко Володимир** – кінодраматург, журналіст (Київ)

**Хоменко Ілля** – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри аудіовізуальних медіа Навчально-наукового Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Христова Тетяна** – доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Христовой Дмитро** – здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр» за спеціальністю 015.39 Професійна освіта. Цифрові технології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Цимбалістий Сергій** – науковий співробітник науково-дослідного відділу нормативного регулювання науково-дослідного центру нормативно-технічного регулювання Інституту наукових досліджень з цивільного захисту Національного університету цивільного захисту України

**Шепітько Дмитро** – здобувач вищої освіти 3 курсу спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) факультету природничих наук Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

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

***TOM 14: WARTOŚCI, SENSY I TRANSFORMACJE WE  
WSPÓŁCZESNYM DISKURSIE HUMANISTYCZNYM***

**Pod redakcją naukową:  
Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj**

---

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

***TOM 14: ЦІННОСТІ, СМИСЛИ І ТРАНСФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ  
ГУМАНІТАРНОМУ ДИСКУРСІ***

***Наукові редактори –  
Ян Грзесяк, Іван Зимомя, 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 09.11.2025 р. Підписано до друку 27.11.2025 р.  
Гарнітура Times. Формат 60х84 1/16.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 17,4. Зам. № 14316  
Наклад 300 примірників

Свідectво 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 «ПІСВІТ»  
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