

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА



МАТЕРІАЛИ
ЩОРІЧНОЇ ЗВІТНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ,
ПЕРЕДВИЩОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ, АСПІРАНТІВ,
МОЛОДИХ УЧЕНИХ

ЧАСТИНА 2
(ЗДОБУВАЧІ ОНС «ДОКТОР ФІЛОСОФІЇ»)

11 – 12 БЕРЕЗНЯ 2021 РОКУ

ГЛУХІВ – 2021

УДК 37: 005.745] (477) “20” (082)

З-41

Рекомендовано до друку та розповсюдження радами Наукових товариств студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених: факультету технологічної і професійної освіти (протокол №3 від 02.03.2021 р.); Навчально-наукового інституту філології та історії (протокол №1 від 01.03.2021 р.); Навчально-наукового інституту педагогіки і психології (протокол №2 від 25.02.2021 р.)

Відповідальний редактор:

Ткаченко Н. М. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач аспірантури та докторантури.

З-41

Збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів загальної середньої, передвищої і вищої освіти аспірантів, молодих учених. Частина 2 (здобувачі ОНС «Доктор філософії») (м. Глухів, 11-12 березня 2021 року). 2021. 147 с.

До збірника увійшли матеріали здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового ступеня) «Доктор філософії» за результатами роботи над дисертаційними дослідженнями. Матеріали будуть корисними для молодих дослідників, науковців, аспірантів, а також широкого кола читачів, які цікавляться актуальною науковою проблематикою.

Відповідальність за науковий рівень тез доповідей, обґрунтованість висновків, а також, достовірність результатів і дотримання авторських прав несуть автори та їх наукові керівники.

ЗМІСТ

011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Бурик Марина

Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання та технологій до самоосвітньої діяльності в умовах НУШ..... 9

Гребеник Антон

Професійна компетентність та імідж сучасних здобувачів освіти технічних спеціальностей..... 11

Дмитренко Аліна

Застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів..... 15

Колодяжний Сергій

Професійні цінності майбутніх педагогів коледжу як ключовий фактор успішної організації позанавчальної роботи..... 19

Курант Оксана

Технологія коучингу у процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності 22

Малишевська Валентина

Інтегрований підхід в освітньому процесі закладів дошкільної освіти..... 25

Мусевич Руслан

Гендерне освітнє середовище: маскуліність і фемініність... 28

Панасенко Альона

Термінологічна лексика субмови фінансів 32

Протасова Альона

Цифрова компетентність майбутнього вихователя..... 35

Рожнова Вікторія

Педагогічні умови розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти 38

Сосненко Оксана

Управлінська компетентність майбутніх керівників закладів фахової передвищої освіти як педагогічна проблема..... 42

Тробюк Наталія

Критерії оцінювання рівня толерантності майбутніх офіцерів Національної гвардії України 46

Труш Ірина

Розвиток творчих здібностей майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки..... 50

Туманова Юлія

Професійна компетентність як фактор формування конкурентоспроможного фахівця..... 54

Ухналь Ольга

Моделювання уроку історії спрямованого на формування інформаційно-комунікаційної компетентності..... 57

Черніченко Інна

Структурні компоненти готовності до науково-педагогічної діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів..... 61

013 ПОЧАТКОВА ОСВІТА**Голубенко Сніжана**

Критерії та показники готовності майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм навчання у початковій школі..... 65

Моляка Інна

Особливості введення фонетичних одиниць у процесі формування англомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи..... 69

Підсосонна Олена

Soft skills як вимога якісної сучасної підготовки здобувачів вищої освіти..... 74

Ремньова Ніна

Технологія розвитку критичного мислення в контексті формування гнучких умінь (soft skills) учнів початкової школи..... 78

Тищенко Людмила

Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи	81
---	----

015 ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА**Бикова Тетяна**

Професійна підготовка майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання: результати дослідження.....	85
---	----

Гаврилов Іван

Дослідницька компетентність майбутніх майстрів виробничого навчання сільськогосподарського профілю як важлива складова професійної підготовки.....	89
--	----

Зайка Артем

Змішане навчання як форма організації цифрового навчання майбутніх фахівців професійної освіти.....	93
---	----

Карась Олена

Складники мовленнєвої культури майбутніх бакалаврів професійного навчання із документознавства	97
--	----

Майстренко Наталія

Діагностика творчої активності майбутніх майстрів виробничого навчання.....	100
---	-----

Максимович Олександр

Особливості підготовки фахівців автотранспортного профілю за дуальною формою навчання.....	103
--	-----

Маринченко Євгеній

Інновації в галузі сільськогосподарського виробництва..... 106

Сорока Валерій

Підходи виявлення готовності майстрів виробничого навчання до використання цифрових технології у професійній діяльності..... 110

Чорнобай Богдан

Стан фахової підготовки агроінженерів в закладах фахової передвищої освіти..... 114

032 ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ**Артемова Людмила**

До питання щодо заснування у м. Глухові дворянином Терещенком дитячого притулку (1871 р.)..... 118

Дикань Руслан

Роль Слободана Милошевича в дезінтеграційних процесах на території Югославії..... 121

Левченко Максим

Поступ телеканалу «112 Україна» під час Революції Гідності (2013-2014 рр.)..... 125

Мінченко Марина

Адвокатура повітів Чернігівської губернії 1885 – 1914 рр.: соціально-професійний зріз..... 128

Остапчук Олексій

Пропаганда і радянська інтелігенція у 1940-х рр..... 133

Петренко Наталія

Аналіз газети «Геть неписьменність» як засобу навчання учнів лікнепів у період кампанії ліквідації неписьменності 20-30- років XX століття..... 137

Понирко Микола

Деякі питання створення та діяльності інституту податних інспекторів на Лівобережній Україні наприкінці XIX – на початку XX сторіччя 141

Свистун Олександр

Чинники, які вплинули на розвиток тютюново-махоркового виробництва в Наддніпрянщині..... 144

011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*Бурик Марина Сергіївна,
аспірант 2 року навчання,
спеціальності 011 Освітні педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Хоруженко Т. А.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НУШ

Проблема підготовки майбутніх учителів залишається однією з центральних у педагогічній науці. Розкриваючи проблеми підготовки вчителя в цілому, науковці акцентують увагу на необхідності посилення уваги до самостійної роботи майбутніх педагогів і їх усвідомлення важливості самоосвіти для забезпечення професійної компетентності упродовж самоосвітньої діяльності. Але реалізація цих можливостей залежить в кожному окремому випадку від особистих якостей вчителя: реальну роль відіграють його таланти, любов до дітей, бажання працювати.

Сучасне суспільство вимагає таких фахівців, які здатні постійно оновлювати свої знання, удосконалювати вміння й навички, ключові компетентності, у тому числі й самоосвіту, яка сприяє підвищенню й удосконаленню професійної підготовки і педагогічної майстерності.

На думку В. Сухомлинського, самоосвіта – це самостійне оволодіння теоретичним матеріалом і практичними вміннями, особисті зусилля кожного окремого вчителя, котрі спрямовані на підвищення власної професійної майстерності та педагогічної культури [2]. М. Рогозіна розглядає самоосвіту майбутніх учителів, як творчий процес оволодіння професійними знаннями [1, с. 175].

Сьогодні основними цілями, що стоять перед майбутнім вчителем трудового навчання та технологій, є розвиток певних якостей особистості, формування ключових і предметних компетентностей, які повинні створити основу для ефективної і комфортної життєдіяльності нового покоління в суспільстві.

Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя успішно здійснюється при наявності таких ознак:

- реалізується як процес пізнання, що передбачає не просте закріплення професійних знань і засвоєння уже відомої наукової інформації, а має на меті одержання нових наукових методичних знань, практичних навичок тощо;
- повинна бути безупинною, поповнення нових знань може здійснюватися на основі попередньої підготовки вчителів;
- повинна сприяти оволодінню вчителя застосування професійних знань у його практичній діяльності.

Самоосвітню діяльність вчителя можна розглядати як сукупність декількох «само-»:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

В наш час школа виходить на новий рівень навчання яка потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний учитель. Успішний вчитель і фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань,

комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає.

Отже, підготовка майбутнього вчителя трудового навчання та технологій до самоосвітньої діяльності в умовах НУШ потребує не лише нового змісту, форм і методів навчання, а й компетентного сучасного вчителя, який здатний до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вмінням визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання.

Список використаних джерел

1. Rogozina M. Yu. Самоосвіта як фактор особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя: Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини. Донецьк: ТОВ «Юго-восток Лтд», 2007. 220 с.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Київ: Радянська школа, 1988. 303 с.

Гребеник Антон Олександрович,

аспірант 2 року навчання,

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,

Глухівський НПУ ім. О. Довженка

***Науковий керівник: д-р пед.н., проф., чл.-кор. НАПН України
Курок В.П.***

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ІМІДЖ СУЧАСНОГО ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасності інтеграції вітчизняних стандартів щодо підготовки фахівців технічних спеціальностей у вищій школі з

відповідними європейськими вимогами професійна компетентність та позитивний імідж здобувача освіти набувають значимої актуальності, у тому числі й технічних спеціальностей. Загальновідомо, що останнім часом змінились вимоги до підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Саме позитивний імідж здобувача освіти покликаний підсилити імідж закладу в цілому та імідж певної галузі зокрема.

Нині процес формування професійної компетентності майбутніх працівників транспортної галузі є затребуваним. За інтенсивних умов життя і виробництва все частіше виникають питання не стільки про зміст засвоєних студентами знань, скільки про високоефективні методи, форми, засоби формування професійної компетентності як вагомого складника фахової підготовки.

У Законі України «Про освіту» компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2]; у Законі України «Про вищу освіту» – як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1]; у Національній рамці кваліфікації – як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [3].

У ході дослідження нами визначено наступні компоненти у структурі професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту: мотиваційно – ціннісний, особистісно - функціональний, рефлексивно – оцінювальний. Кожен із компонентів характеризується рядом показників, які по різному оцінені у ході опитування у якому респондентами виступили працівники виробництва, у тому числі керівники (36%),

викладачі відповідних спеціальностей у вищій школі (34%), здобувачі освіти (30%).

Респонденти надали перевагу таким показникам як: 1) мотиваційно-ціннісний компонент (мотиваційна готовність до реалізації професійних завдань, професійного саморозвитку – 82%; наявність потребово-ціннісних орієнтацій у контексті виконання особистих професійних зобов'язань - 86%; сформованість професійних мотивів та фахово-орієнтованого мислення – 83% тощо); 2) особистістично – функціональний (теоретична, практична, психологічна підготовленість до професійної діяльності -87%; виконання особистих професійних зобов'язань аналіз ситуації з точки зору безпеки -92% ; здійснення фахової діяльності творчого рівня – 78% тощо); 3) рефлексивно - оцінювальний (рішучість, відповідальність, прогнозування безпечності -81%; всебічна готовність до ініціювання та ухвалення професійних рішень -82%; спрямованість на перспективу, здатність досягати прогнозованих результатів, фахово-безпечне орієнтування – 84% тощо).

Моделюючи освітній процес майбутніх бакалаврів залізничної галузі, зміст, види, форми виробничої практики важливо враховувати характер і особливості конкретного напрямку їх галузевої діяльності за всіма компонентами професійної компетентності.

Звернемось до поняття «імідж» та розглянемо його по відношенню до здобувачів вищої освіти. Поняття «імідж» у психологічному словнику представлений як сформований у свідомості статус стереотипу, потужно емоційно забарвлений образ [4]. Індивідуальний імідж –«сукупність вимог, які пред'являються людині, співвіднесені з її індивідуальними особливостями і професійними якостями» [5].

Слід відмітити, що позитивний індивідуальний імідж здобувачів вищої освіти, у тому числі й технічних спеціальностей, тісно переплітається з якостями, які є підґрунтям професійної компетентності. Іноді до цього симбіозу ще додаються якості, які здобувачам освіти приписуються

оточуючими. При цьому доцільно акцентувати увагу, що на формування позитивного іміджу здобувачів закладів вищої освіти впливають: безпосередньо здобувачі освіти, викладачі та керівники виробничих практик, оточуючі (однолітки, знайомі, потенційні партнери, друзі та ін.), засоби масової інформації та соціальні мережі тощо.

Нам імпонує точка зору А.Стоноги щодо поетапності формування іміджу:

- вивчення особистісних характеристик (перший етап);
- підбір характеристик, які відображають певну професійну діяльність (другий етап);
- робота над зовнішнім виглядом (третій етап);
- вдосконалення комунікативних якостей (четвертий етап) [5].

З огляду на зазначене, підвищення рейтингу здобувача освіти як особистості та позитивне сприйняття оточуючими як майбутнього професіонала, компетентного фахівця важливо подати себе максимально вигідно й привернути до себе увагу.

Таким чином, для успішної діяльності у майбутньому здобувачам технічних спеціальностей повинні бути притаманні високий рівень сформованості професійної компетентності та позитивний імідж. Подальші дослідження планується провести у напрямку вивчення сприятливих педагогічних умов їх формування.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Національна рамка кваліфікацій. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
4. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1996. – 440 с.
5. Стонога А. Формування індивідуального педагогічного іміджу майбутнього інженера – педагога. URL:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:llq58OHcdWAJ:irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF/Mir_2016_1_30.pdf+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua

*Дмитренко Аліна Павлівна,
аспірантка 4 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Корякіна І.В.*

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Сучасний період розвитку суспільства є тісно пов'язаний із впровадженням в освітню систему інноваційних перетворень та інформаційно-професійного наповнення. Глобальне розповсюдження інформації і навчальних повідомлень є, за думкою В. Курок [5, с. 263], процесом входження у суспільно-національний освітній простір, що супроводжується значними змінами у процедурі підготовки майбутніх педагогів, пов'язаними із внесенням коректив у методи і технології навчальної взаємодії викладачів і студентів. На думку видатних науковців, такий підхід до модернізації освітнього процесу дозволить урізноманітнити зміст, форми і методи освітньої діяльності в закладі вищої освіти, зацікавивши тим самим студентів до творчого саморозвитку під час їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Наукові праці О. Дубасенюк, І. Дичківської, Л. Врочинської, Л. Козак, О. Листопад, І. Скоморовської, В. Химинець, інших вчених розглядають важливість залучення

освітніх інновацій як таких, що мають за мету розвиток когнітивного потенціалу і креативних здібностей студентів.

У класичному вияві освітні інновації – це актуально-значимі новоутворення, які спрямовані на форматування частково удосконалених чи сучасних освітніх, виховних або дидактичних систем, а також й педагогічних технологій; методів, форм і засобів розвитку окремої особистості.

Водночас Л. Врочинська підкреслює, що ознайомлення майбутніх педагогів дошкільного профілю із інноваційними технологіями відбувається в процесі опанування змісту фахових дисциплін. Таким чином, вивчення фахових дисциплін і методик є передумовою запровадження інноваційних технологій майбутніми вихователями під час виконання ними кваліфікаційних обов'язків у закладах дошкільної освіти [1, с. 144-145]. Між тим Л. Калуська та М. Отрощенко до інновацій у дошкільній освіті відносять не стільки оновлене наповнення фахових дисциплін, скільки нові авторські програми, проєкти, пропозиції, методичні поради тощо [3, с. 99].

Таким чином інновації в освіті, за баченням О. Дубасенюк, можна визнати як процес утворення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей і засобів, педагогічних та управлінських технологій, за результатом провадження яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи у якісно інший стан [7, с. 14-47]. За сприйняттям О. Листопада, інноваційні освітні технології є структурно важливим компонентом професійної діяльності майбутнього фахівця, що базується на перспективі набуття студентом бажання сприймати, аналізувати й відтворювати педагогічні технології у професійній діяльності на посаді вихователя дітей дошкільного віку [6, с. 184].

Підсумовуючи представлені раніше міркування, вважаємо доцільним навести думку І. Дичківської, яка обґрунтовано вважає, що одним із найважливішим завдань, яке сьогодні стоїть перед закладом вищої освіти, – є підготовка фахівця, який здатний провадити інноваційну професійну діяльність.

Особливо актуальною ця проблема постає у процесі підготовки фахівців для дошкільної освіти [2, с. 63].

Таким чином, можна припустити що наявність дворівневої конструкції навчання студентів навичок інноваційної діяльності: з одного боку, викладачі мають використовувати інноваційні форми активної та інтерактивної взаємодії зі студентами, а з іншого боку, викладачі повинні навчити майбутніх вихователів інноваційним формам взаємодії з особливим контингентом суб'єктів навчання та виховання – дітьми. Наведений інноваційний ресурс викладачів закладів вищої освіти визначаємо, як інтеграційний засіб накопичення та реалізації інноваційного потенціалу певного викладача чи певної освітньої установи. Згідно твердження Л. Козак інноваційна педагогічна діяльність викладача за своєю суттю є багатофакторною [4, с. 89-91], тобто такою, що є специфічною, багатогранною та орієнтованою на пошук ефективних і нетипових підходів як до розв'язання існуючих педагогічних завдань, так і до проєктування далекосяжних освітніх пропозицій. Спрямованість викладача на підготовку, освоєння та впровадження у освітній процес інновацій стає важливим чинником педагогічної діяльності у ЗВО.

У реаліях сьогодення важливими завданнями підготовки майбутніх вихователів є навчання студентів творчо мислити та самостійно віднаходити нові технології у вирішенні складних професійних ситуацій. Для цього здійснюється збагачення, оновлення, перетворення змістовної частини таких фахових дисциплін, які у своїй структурі містять настанови і методики, засновані на актуальному досвіді освітніх закладів та окремих педагогів-новаторів, які мають неабиякий вплив на підготовку конкурентоспроможного педагога.

Збагачення змісту фахових дисциплін, пов'язаних із опануванням інноваційних технологій в освіті, спрямоване підвищити зацікавленість студентів до запровадження новітніх технологій у майбутній професійній діяльності в закладі дошкільної освіти, що створює умови для інтегративного розвитку всіх складників їх професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Врочинська Л.І. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до застосування інноваційних технологій у роботі з дітьми. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Педагогіка*. Кременчук, 2018. Вип. 9. С. 141-151.
2. Дичківська І.М. Науково-методична система підготовки майбутніх вихователів до інноваційної педагогічної діяльності. *Інноватика у вихованні*. Рівне, 2018. № 7 (1). С. 62-74.
3. Калуська Л.В., Отрощенко М.В. Інновації в дошкільлі. *Програми, технології, проекти, ідеї, досвід*: Посібник на допомогу дошкільним працівникам / Автори-упоряд.: Л.В. Калуська, М.В. Отрощенко. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 376 с.
4. Козак Л.В. Принципи інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2011. Вип. 2. С. 88-97.
5. Курок В.П., Анань'єва Н.В. Використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми інженерами-педагогами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012 .№ 22 (5). С. 261-267.
6. Листопад О.А. Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2019. № 2 (85). С. 183-189.
7. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за заг. Ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

*Колодяжний Сергій Миколайович,
аспірант 2 року навчання,
спеціальності 011 Освітні педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О.Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Благосмислов О.С.*

ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ КОЛЕДЖУ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ

Важливе значення у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання будь-якого профілю, в тому числі і аграрного, відіграє розвиток професійних якостей та цінностей, необхідних для їх подальшої викладацької діяльності. Розвиток деяких ідеалів та уявлень про викладацьку діяльність фахівців аграрного профілю має надважливе значення у їхньому навчальному середовищі. Адже, зараз спостерігається різке зменшення бажаючих отримувати аграрну спеціальність й, разом з тим, здійснювати підготовку майбутніх аграріїв в університетах і коледжах. Тому, прагнення та вміння підготувати фахівців – педагогів професійного навчання, наразі, можна назвати вирішальним фактором для розвитку аграрної спеціальності в цілому. Саме в цьому полягає актуальність нашого наукового дослідження.

Проблему фахової підготовки майбутніх педагогів розглядали такі науковці як І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Жук, М. Пантюк, Н. Пташнік, М. Рокич, Н. Шеминог, Н. Заячківська, А. Кочубей, Ю. Красильник, Д. Барановський, П. Бусел, А. Галєєва, Н. Костриця, О. Левчук, П. Лузан, Т. Мельничук та інші. Вклад вказаних авторів досить значний, однак, у сучасному освітньому процесі рідко використовують теорії, викладені в їх роботах.

У сучасній педагогіці, як зазначалося раніше, зросла роль професійних цінностей. Спробуємо визначити їх саме в організації познавчальної роботи в коледжах.

Перш за все, необхідно визначити, які саме якості відносяться до професійних цінностей:

1. Компетентність у сфері особистісних якостей, яка відображає вираженість у педагога певних характеристик, що описують його як фахівця, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Найчастіше самі педагоги і студенти вищих педагогічних закладів освіти, серед таких якостей вказують любов до дітей, загальну культуру, здатність організувати свою роботу, спрямованість і розвиток мотивації на вибір педагогічної діяльності.

2. Якість реалізації педагогом формування ефективної навчальної і позанавчальної роботи, спрямованої на розширення сфери знань та закріплення набутих навичок. Ця якість найкраще виражається в мотивах учнів на здійснення навчальної та позанавчальної діяльності. Зрозуміло, що будь-яка діяльність виявиться малоефективною або взагалі не ефективною, якщо у людини не буде зацікавленості в її реалізації. Саме тому вищезгадана категорія мотивації є надважливою цінністю педагога.

3. Компетентність у сфері постановки цілей і задач педагогічної діяльності, яка відображає якість реалізації педагогом кожного з етапів процесу цілепокладання, створення образу результату, пояснення системи вимог до всього навчального процесу або позанавчальної роботи, опис способу досягнення результату та пояснення вимог до нього.

Визначивши та конкретизувавши професійні цінності майбутніх педагогів професійного навчання необхідні для організації позанавчальної роботи, слід дослідити, які аспекти впливають на їх формування. Аналіз наукових робіт видатних психологів та педагогів, які розглядали дану проблему, дозволяє зробити висновок, що важливу роль у їх визначенні та формуванні відіграють соціологічний (зв'язок майбутнього фахівця із суспільством), психологічний (розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективного викладання) та інформаційний (знання і навички, здобуті протягом періоду навчання) аспекти.

Таким чином, критеріями сформованості професійних цінностей майбутніх фахівців для організації позанавчальної роботи можна назвати наступні: адаптивність педагога у професійній діяльності не лише у суто професійному, а й суспільному та загальнолюдському аспектах; відповідність освіти запитам галузі і педагогічній діяльності; задоволення власними професійними позиціями; мотивація розвитку професійних цінностей; завершеність всіх і кожного з етапів формування професійних цінностей у системі фахової підготовки; можливість переходу на наступний етап; обізнаність викладача щодо професійних цінностей відповідно до їх функцій; осмислення педагогом професійних цінностей; спрямованість фахівця на ефективність і результативність у формуванні професійних цінностей; інтегрованість усіх аспектів професійних цінностей фахівця; позитивне емоційне ставлення до професійної діяльності; готовність до використання сформованих професійних цінностей у позанавчальній роботі[1].

Отже, надважливим завданням для підготовки майбутніх педагогів повинен стати саме розвиток професійних цінностей, які допомогли б не лише під час викладання сухої теорії, але й для організації освітньої і виховної діяльності поза межами аудиторії. Вищі можуть використовувати для цього різні форми організації освітнього процесу та види занять, і не тільки ті, що встановлені Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, якщо вони не суперечать чинному законодавству щодо вищої освіти [2].

Визначивши основні критерії й фактори формування професійних цінностей, сформуємо конкретне уявлення про їх вплив на успішну організацію саме позанавчальної діяльності. Звісно, далеко не кожен студент добровільно погодиться витратити час на вивчення інформації, що не стосується лекцій або ж проводити час, обговорюючи різноманітні аспекти своєї професії. Однак, саме в цьому і полягає мета педагога: він повинен не лише організувати таку діяльність, яка була б цікавою для учнів, а й мотивувати їх самих досліджувати свою спеціальність все глибше, в чому йому допоможуть засвоєні

професійні цінності. Знаючи психологічні методи заохочення студентів, уміючи організувати сприятливе соціальне середовище та правильно й цікаво викласти інформацію для вивчення, педагог може влаштувати диспути, конференції, історико-літературні вечори, турніри та проєкти, в яких студенти охоче брали би участь.

Отже, професійні цінності – це не лише певні навички та уявлення про власну спеціальність, а й могутній інструмент, за допомогою якого педагог здатен успішно організовувати викладацьку та позанавчальну діяльність.

Список використаних джерел

1. Бурковська З. Є. Педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2011. № 5. С. 35-40.
2. Закон України "Про вищу освіту. Освіта України. №17. 26 лютого 2002 року.

*Курант Оксана Євгенівна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р.пед.н, проф. Луценко Г В.*

ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовили зміни у стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, зокрема майбутніх соціальних працівників. Ключовим є розвиток здатності у здобувачів вищої освіти орієнтуватися в реаліях нинішньої соціальної політики та професійно реагувати на соціоекономічні зміни, знаходити оптимальні шляхи попередження та подолання кризових

індивідуальних та загально-суспільних проблем, бути високоефективними та продуктивними, самотивованими, готовими до постійного особистісного і професійного саморозвитку і росту.

Сучасна система соціального обслуговування в Україні характеризується постійними змінами на рівні законодавчої бази, які відображаються на специфіці та змісті роботи фахівця соціальної сфери. Нормативні державні документи, що спрямовують розвиток суспільного добробуту в Україні, основними орієнтирами визначають перехід від особистісно-відчуженої до інноваційної, суб'єктноцентрованої взаємодії. Соціальний працівник має уміти організовувати свою роботу на основі особистісно-зорієнтованої парадигми, при цьому використовувати інноваційні підходи та враховувати сучасні вимоги суспільства. Одним із таких підходів є технологія коучингу, як інструмент розкриття потенціалу особистості і яка є синтезом психології, менеджменту, фінансів, філософії, духовних знань.

Сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти у цій галузі здійснювали Тімоті Голві, Стівен Р. Кові, Мерилін Аткинсон, Майлз Дауні, Сьюзан Бетлі, Джон Уїтмор, що реалізувалися зокрема в напрямку неформальної освіти. Поняття «коуч» – має англійське походження та перекладається як «репетиторство, підготовка». В загальному розумінні цього слова – доставити людину туди, куди вона прагне – це провідник, який допомагає людині у будь-якій ситуації і в будь-якому питанні знайти більш правильне рішення та реалізувати його. При цьому коуч не надає поради і не нав'язує свою думку [1]. Саме таке тлумачення і розуміння поняття «коучинг» є досить актуальним у роботі фахівця соціальної сфери, так як повністю відповідає меті, завданням фахової діяльності – направити клієнта на шлях соціально благополучного життя та закріпити довготривалий ефект від співпраці.. Головне завдання коучингу – допомога людині в пошуку власного рішення, а не вирішення проблеми за неї, сприяння особистості в розкритті своєї стратегії подолання труднощів за рахунок виділення

головних та енергетичних ресурсів. Більшість коуч-консультантів інтерпретує коучинг як філософію та як систему методів і технологій, спрямованих на визначення мети і максимально швидкого досягнення результатів.

Послідовник Т. Голві Дж. Уїтмор у книзі «Coaching – новий стиль» розглядає рецепти створення успішної кар'єри, методику виявлення та розкриття потенціалу особистості або групи людей. Цінною є думка Дж. Уїтмора про значення кар'єри для людини. Вона дає можливість перейти: від пасивності до активності; від залежності до відносної незалежності; від одноманітної діяльності до більш різноманітної; від близьких перспектив до віддалених; від підпорядкування до лідерства; від невпевненості до впевненості у собі [2].

У даній технології можна виокремити наступні етапи: аналіз ситуації та збір інформації, етап реалізації запланованого з використанням стилів, навичок і технік та оцінка результатів (успішності).

Головним фактором, що впливає на ефективність процесу коучингу є правильний вибір стилю. Е. Парслоу виділяє «директивний» та «вільний» стилі коучингу, Найбільш розповсюджений метод коучинг-навчання – це метод «питання-відповідь». Іноді такий підхід називається наставництвом. Результативність даної технології залежить від уміння коуча ставити запитання, які спонукають клієнта до самоаналізу. Також використовується технологія тренінгів, що допомагає забезпечити продуктивний обмін знаннями та ефективно відпрацювання умінь. Існує метод консалтінгу, який передбачає консультування клієнта, пропонування можливих схем дій, спрямування його зусиль на досягнення потрібного результату на основі повної свободи вибору. Досить ефективним є метод процесингу. При цьому широко використовуються такі психологічні техніки, як НЛП, енергетична терапія ПЕАТ, мозкові штурми [3]. Прикладом сучасної системи коучингу можна назвати методику Френка Пьюселіка, яка заснована на НЛП технологіях та спрямована на допомогу молоді в складних життєвих ситуаціях. Його програма педагогічної реабілітації

складається з таких блоків: психологічний, освітній, творчий, фізичний розвиток, трудове виховання, а також соціальна адаптація. Мета – відновлення функціонування особистості.

Отже, використання новітніх технологій коучингу в соціальній роботі – це сприяння максимально ефективному розкриттю потенціалу людини, управління поведінкою клієнта, який зацікавлений в успішній реалізації в соціумі, дії спрямовані на досягнення визначених задач, процес зростання та розвитку особистості, що дає якісну перспективу на майбутнє навчитися знаходити власні продуктивні рішення.

Список використаних джерел

1. Аткінсон М. Внутрішня динаміка коучингу: R. Companion group, 2009. 208 с.
2. Уитмор Дж. Новый стиль менеджмента и управления персоналом: практ. пос. М.: Финансы и статистика, 2001. 160с.
3. Самоукіна Н. Коучинг – ваш провідник в світі бізнесу. СПб: Київ, 2004. 192 с.

***Малишевська Валентина Олександрівна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка***

Науковий керівник: д-р. пед. наук, проф. Артемова Л.В.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одним з аспектів сучасного підходу до підвищення професійного рівня педагога є опанування інноваційних технологій в освітньому процесі, адже за інноваціями стоїть майбутнє, що значною мірою залежить від якості освіти та професійної підготовки педагогів, які будуть творчо мислити й відкинуть формальний підхід до навчання, зосередять свою увагу на розвитку у дітей таких якостей, як критичне мислення,

дослідницькі та творчі здібності, прагнення діяти на користь суспільства й природи.

Новітній освітній процес має базуватися на інтегрованій подачі дітям знань із різних галузей. Це допоможе вже у дошкільному віці сформувати уявлення про цілісну картину світу, розвине гнучкість дитячого мислення та вміння застосовувати набуті знання та навички в подальшому житті.

У науковому доробку низки сучасних фахівців встановлено, що у дітей дошкільного віку процеси інтеграції (синтезу) домінують над процесами диференціації (аналізу). Тому для цієї вікової категорії найбільш прийнятним буде саме інтегрований підхід до навчання. Одним із таких інноваційних напрямків є STEM-освіта. STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) – інтегрований підхід до освіти, який формує уявлення та вміння в галузях природничих наук, технологій, інженерії, математики.

Узагальнюючи дані сучасних наукових досліджень, можемо окреслити головні ознаки STEM-освіти, а саме:

- розвиток пізнавальних інтересів дитини (завдання у вигляді експериментів, дослідів);
- навчання за темами, що поєднують у собі знання з декількох предметів (дасть змогу дитині побачити зв'язок між науками);
- розвиток умінь самостійного пошуку інформації (розвиток у дитини бажання самостійно добувати певні знання);
- розвиток критичного мислення та вміння вирішувати проблеми;
- розвиток інтересу до технічних дисциплін;
- підготовка дитини до технологічних інновацій у житті.

Зазначена форма навчання впливає на розвиток мислення дитини, оскільки спирається на наочну образність, що є дуже важливим під час роботи з дітьми дошкільного віку. Дошкільнята у такий спосіб вчать пізнавати й досліджувати довкілля, розвивають мислення й мовлення, що сприяє духовному розвитку особистості з одночасним засвоєнням наукових знань.

Саме на фахівців дошкільної освіти покладене завдання впроваджувати новаторську STEM-освіту в процес навчання дітей дошкільного віку. Тому майбутні педагоги, що працюватимуть у закладах дошкільної освіти, повинні оволодіти не лише теоретичними основами цієї навчальної форми, а й опанувати практичні навички інтегрованого підходу до навчання.

Отже, провідним принципом STEM-освіти дітей дошкільного віку є принцип міжпредметного взаємозв'язку в поєднанні з ігровим компонентом.

Опанувавши теоретичні засади STEM-освіти в дошкільному навчально-виховному процесі, майбутній педагог зможе організувати навчання, дотримуючись її головних принципів. Це можуть бути своєрідні «дослідницькі лабораторії», у яких діти проводитимуть різноманітні експерименти, спостереження за допомогою різних видів конструкторів. Доцільними також є сюжетно-рольові ігри, що імітують діяльність дорослих із конкретними практичними творчими завданнями. У пригоді стануть лялькові вистави з персонажами, виготовленими власноруч, квести, кейси – все, що відповідатиме принципу командності й інтегрованості.

Завдяки такому підходу, діти отримають можливість мислити як вчені, моделювати як технологи, конструювати як інженери, але водночас грати як діти. Закон України «Про дошкільну освіту» формулює її визначення як цілісний процес, спрямований на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її нахилів, здібностей, культурних потреб. Інноваційна система STEM-освіти здатна виконати всі вимоги до процесу навчання дошкільнят та піднести його на якісно новий рівень.

Сьогодні STEM є головним трендом освіти багатьох розвинених країн світу. Зростає зацікавленість цим напрямом і в Україні. Якість освіти залежить від компетентності та професійного рівня педагога, тому важливо в процесі професійної підготовки у закладі вищої педагогічної освіти, формувати професійні компетентності майбутніх педагогів за

напрямами STEM-освіти, адже STEM-спеціальності є визначальними для підсилення наукового й інноваційного потенціалу держави, а готувати майбутніх новаторів потрібно ще з дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Коршунова О. В., Гущина Н. І., Василяшко І. П., Патрикеева О. О. STEM-освіта. *Професійний розвиток педагога* : збірник спецкурсів. К. : Видавничий дім «Освіта», 2018. 80 с.
2. Патрикеева О., Лозова С., Горбенко STEM-освіта : умови впровадження у навчальних закладах України. *Управління освітою*. 2017. № 1. С. 28-31
3. Відділ STEM-освіти. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/pro-imzo/struktura/viddilstem-osviti/>
4. Games with STEM-Education features. URL: <http://kidscreen.com/2013/04/22/50-games-with-stem-education-features>

Мусевич Руслан Юрійович,
аспірант 2 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Зайцева О.М.

ГЕНДЕРНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: МАСКУЛІННІСТЬ І ФЕМІННІСТЬ

Одним із важливих завдань вітчизняної системи освіти є подолання всіх видів дискримінації та створення умов для повноцінної реалізації особистості. Потреба на гендерні дослідження в освіті зумовлена тим, що гендерна нерівність визнана сучасним світовим співтовариством однією з найбільш поширених форм порушення прав людини. Дотримання

гендерного паритету визначено ООН однією з головних цілей розвитку в XXI столітті.

Аналіз зарубіжної наукової літератури показав, що починаючи з 80-х років минулого століття активізувався інтерес вчених до окресленої проблеми і був спрямований на дослідження особливостей роботи закладів освіти, вивчення соціокультурного простору та характеру взаємодії в різностатевому учнівському й студентському колективах. Актуальними постали питання: чи отримують хлопці й дівчата однаковий досвід у класі (групі), як викладачі та учні (студенти) впливають один на одного?

Вже в той момент, коли першокласники приходять до школи, вони набувають досвід гендеризації, слухаючи та наслідуючи тих хто їх навчає, усвідомлюють, як вони спілкуються з ними та між собою. Навчаючись разом, діти пізнають один одного, у них з'являється своє розуміння того, що означає бути чоловіком чи жінкою. Саме під впливом такого «прихованого» навчального плану та інформації, донесеної до дітей мас-медіа й формується гендерований індивід. На думку професора права Дебора Род, «те, чому часто навчають і заохочують в закладах освіти підсилює нерівність, яка періодом дитинства не закінчується» [2, с. 56].

Освіта, в тому числі вища довгий час була доступна лише чоловікам привілейованого класу. Така тенденція існувала в усьому світі. Так, противники рівноправ'я жінок із чоловіками зазначали, що разом із вищою освітою жінки можуть отримати «гігантські мізки та немінні тіла». Зокрема, професор Гарвардського університету Едвард Кларк посилався на те, що серед освічених жінок трапляються «бліді, слабкі, невралгічні, диспепсичні, істеричні, меноррагічні, дисменоричні особи» із «затриманим розвитком репродуктивної системи» [7].

Противники спільного навчання жінок і чоловіків були впевнені у тому, що це може спричинити руйнівну дію на обидві статі, мотивуючи тим, що спосіб мислення в чоловіків радикально відрізняється від жіночого (часопис «Daily Californian» 1890 р).

Аналізуючи поняття стать і гендер вчені доводять їх абсолютну відмінність. Стать стосується біологічного апарату, тобто нашої хромосомної, хімічної та анатомічної будови й те, що стать – це чоловік або жінка. А ось гендер це маскуліність та фемініність: чоловічість та жіночість, тобто те, що означає бути чоловіком чи жінкою. Стать не змінюється в процесі життєдіяльності, тоді як гендер дуже варіативний [1].

Дослідники вважають, що центральним для аналізу є поняття «гегемоністична маскуліність» – гендерна практика, яка ілюструє прийняті в даний час легітимації нерівних соціальних відносин, що зберігаються через відповідні культурні ідеали та інституційні прояви влади [4; 5]. Гегемоністська маскуліність стосується не лише культурного домінування більшості, вона також стосується ієрархічних соціальних відносин серед людей. Наприклад, етнічні меншини часто підпорядковуються етнічній більшості і це сприймається як норма. Хоча, незважаючи на те, що гегемоністська маскуліність може бути більш амбіційною ніж фактичною, багато чоловіків все одно отримують вигоду від циркуляції гегемоністських ідей про маскуліність, оскільки вона лежить в основі привілеї чоловіків.

Слід зазначити, що на сьогодні в переважній більшості країн світу чоловіки й жінки навчаються разом, проте специфіка умов та відношення до них продовжує відтворювати гендерну нерівність. Починаючи від першого класу й до випуску із університету дівчата отримують «поблажливе» навантаження, зокрема у фізичній підготовці та в інших «хлопчачих» видах діяльності. Більшість із педагогів сприймає хлопців активнішими, здатними до лідерства, схильними до демонстративності, а дівчат – емоційними, слухняними, чуйними та наполегливими.

Таку тенденцію підтверджують і результати численних зарубіжних досліджень. Так, у звіті, підготовленим Американською Асоціацією Жінок з Університетів, зазначено: «досліджуємо ми аудиторії дошкільного навчального закладу чи лекційні зали університету – результати за останні двадцять

років незмінно засвідчують, що особи чоловічої статі отримують більше уваги з боку викладачів, вихователів ніж представниці жіночої статі». Це пояснюється різним відношенням викладачів до хлопців та дівчат, в силу чого клас чи студентська група стає цікавим місцем для проведення гендерних соціологічних досліджень [6].

Таким чином, сучасна система освіти значною мірою орієнтована на культивування традиційних стереотипів у ставленні до чоловіків і жінок, що сприяє посиленню гендерної асиметрії та ієрархії в суспільстві. Тому заклади освіти різних рівнів мають стати місцем гендерної соціалізації особистості, а процес формування знань у осіб різної статі про їх роль і статус має покладатись на всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Wood, T. J. (2005) *Gendered Lives*. Toronto: Thomson.
2. Дебора Род Розмова про стать (Cambridge: Harvard University Press, 1997).
3. Ullah, H. (2013). *Reproduction of Class and Gender Hierarchies through Education in Khyber Pakhtunkhwa*. Ph.D Thesis- Main Library University of Peshawar, Pakistan.
4. Connell, R. W. (1995), *Masculinities*, Cambridge, UK: Polity.
5. Hooper, C. (1999), 'Masculinities, IR and the "Gender Variable": A CostBenefit Analysis for (Sympathetic) Gender Sceptics', *Review of International Studies*, 25(3), 475-491
6. Burgess, G. R., & Parker, A. (1999). *Education*, in Taylor, S. (ed) *Sociology: Issues and Debates*. London: Macmillan.
7. Edward C. Clarke *Sex in Education; or, A Fair Chance for Girls* (Boston: Osgood, 1873), pp. 128, 137.

Панасенко Альона Вікторівна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Кузнецова Г.П.

ТЕРМІНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА СУБМОВИ ФІНАНСІВ

Терміносистема будь-якої галузі знань засвідчує її досягнення на певному історичному етапі розвитку суспільства. Українська літературна мова, її окремі фахові субмови мають доволі складну історію свого розвитку. Економічна термінологія належить до найдавніших шарів лексико-семантичного мовного рівня, її формування залежить від багатьох як власне лінгвальних, так і позалінгвальних факторів. На підставі аналізу літературних джерел з'ясовано, що найменш дослідженими в українській мові є проблеми функціонування фінансової субмови як складника економічної галузевої лінгвістики, її цілісності, стану розвитку та упорядкування. З огляду на це Т.І. Панько наголошувала, що українська економічна термінологія як виразник політекономічних понять, які відображають зміни в економічному житті українського народу, є однією з найбільш живих, рухомих мікросистем у складі української літературної мови, що весь час поповнюється [2, с.28].

Мета наукової розвідки: з'ясувати місце субмови фінансів у сучасному мовознавстві, розкрити її сутність та етапи становлення.

Питання складу і структури термінологічної лексики української мови на початковому етапі досліджували А. В. Крижанівська, Л. О. Симоненко, Т. І. Панько та ін. Останні десятиліття увагу цьому питанню приділяють Н.Є. Стаховська, Л. М. Томіленко, О.С. Петрина та ін. Т. Р. Кияк, С. А. Вискушенко зосереджували свої наукові розвідки на проблемі загальних особливостей фахових мов. Сутність терміна «субмова» з'ясовували Л. Хоффманн, Т. Р. Кияк, І.І. Барнич та ін.

Як відомо, не існує чіткого розмежування жанрової класифікації субмов. Окремі питання сучасної юридичної терміносистеми були об'єктом досліджень М.Б. Вербенец; кібернетичної термінології – Т.М. Волошиної.

На сьогодні існує декілька рівнозначних термінів для поняття «субмова» – «фахова мова», «мова для спеціальних цілей», «галузева мова», «підмова», «метамова». В англomовній лінгвістичній традиції часто вживається термін «мова для спеціальних цілей» або «спеціальна мова» «*language for special purposes (LSP)*» на позначення фахово-маркованої лексики. Німецький лінгвіст Лотар Хоффман визначає фахову субмову як «сукупність всіх мовних засобів, які використовуються в спеціально окресленій комунікативній сфері з метою досягнення розуміння між всіма фахівцями певної галузі» [1].

Хоча у вітчизняній практиці широкого поширення набув термін «фахові мови», ми вважаємо, що в ієрархії метамов саме терміносистема фінансового спрямування є субмовою економічної фахової мови. Під поняттям «субмова» розуміємо лексичні (та інші) засоби для обслуговування внутрішніх потреб певної галузі чи середовища як мінімальний набір лексичних категорій, що належать до системи певної мови та необхідні для опису предметної галузі чи сфери дійсності, як мову цієї галузі знань, предметної сфери діяльності.

Функціонування субмови тісно пов'язане із пізнавально-інформативною функцією мови, тобто з реєстрацією та збереженням нагромаджених людством знань.

Основною функцією субмови вважаємо забезпечення взаєморозуміння, інформаційного та когнітивного обміну знаннями у визначеній професійній сфері чи дискурсі.

Фінансова субмова є частиною сучасної української літературної мови, складником мови науки. Становлення лексики субмови фінансів відбувалося у кілька етапів:

І. Накопичення термінології для номенклатури нових наукових понять шляхом її створення в системі національної мови чи запозичення з інших мов.

II. Формування фінансової термінології: впорядкування (кодифікація, стандартизація та внормування).

Субмова створює спеціальний лексико-семантичний шар у системі лексичного складу певної мови, обслуговує конкретну сферу чи галузь знань, відрізняється від загальноживаної лексики власною термінологією.

Фахова лексика є складником фахових текстів, зокрема фінансових. Лексика фахових текстів поділяється на відповідні групи: *терміни субмови* (гроші, банкомат, брокер, лізинг, концерн та ін.), *терміни суміжних наук* (мов-донорів), які доповнюють фахові (мови-реципієнти), їх ще називають міжгалузевими мовними термінологічними одиницями (амортизація, бюджет, демпінг, експорт тощо), *слова-професіоналізми* (зняти касу; підбити, прикинути баланс), *фахові фраземи* («бджола-вбивця»(той,хто допомагає компанії уникнути її поглинання); «гладкий кіт» (фінансуюча фірма, яка отримує надвисокий прибуток), *лексика з емоційно-оцінним значення* (грошики, громадисько, базарище).

Окрім цього, лексику субмови, і фінансової зокрема, можна диференціювати за рівнем абстрактності (високий: наукові фінансові терміни, символи, формули; середній: суто фінансові терміни певної предметної сфери; низького: сфера споживання, обслуговування), де й реалізуються групи лексики субмов. Є лексика субмов, яка вимагає відповідного перекладу, така лексика функціонує на рівні встановлених державних стандартів, фіксується в термінологічних словниках, не можна таких термінів скорочувати, номенклатурні терміни зазначаються мовою оригіналу.

Аналіз функціонування термінів субмови здійснюється на всіх мовних рівнях: фонетичному, морфологічному, граматичному, стилістичному. Субмова окреслює особливості фахової лексики, фахового вокабуляру, визначає специфічну сферу функціонування такої лексики.

У підсумку варто зазначити, що на формування фінансової термінології української мови вплинули певні історичні процеси становлення і розвитку економічної діяльності України з

поділом на галузі й спеціалізації. Субмова фінансів, що є об'єктом нашого дослідження в ієрархії інституційних підмов, належить до економічної терміносистеми. У прагматичному аспекті дослідження термінологічної лексики субмови фінансів сприяє розвитку високої культури мови фахівця, унормування національної терміносистеми. Подальші дослідження будуть спрямовані на з'ясування лексичних особливостей субмови фінансів в українській та англійській мовах.

Список використаних джерел

1. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 1976. S. 170
2. Панько Т.І. Розвиток української економічної термінології XIX – XX століть: Дис. ... канд. філол. наук. Львів, 1965. 189 с.

Протасова Альона Сергіївна,
аспірантка 2 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р пед. наук, проф. Артемова Л.В.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Модернізація освітніх систем високорозвинених країн на засадах STEM освіти спричинена зародженням в їх економіках VI технологічного укладу.

Вона передбачає фундаменталізацію освіти, формування у працівників здатності до науково-технічної творчості та винахідництва (National Network for Manufacturing Innovation (NNMI) Program Strategic Plan (2016); Science for a Sustainable Future (UNESCO, 2018), STEM Education Consultation Report (2017)). При цьому в зазначених програмних документах наголошується, що тільки ті держави, що виявляться спроможними осучаснити національні системи освіти

відповідно до аксіологічних імперативів цивілізаційного розвитку людства в III тисячолітті зможуть побудувати потужну економіку й успішне громадянське суспільство.

Сьогодні цифровізація освіти відкриває нові перспективи для будь-якої професійної сфери, оскільки дає можливість розширити контекст діяльності, та організовувати міжнародну співпрацю, створювати віртуальні групи та спільноти, форуми та чати, забезпечувати доступ до матеріалів різних форматів – текстів, мультимедіа, телебачення, подкастів, можливості спілкуватися з носіями мови через різноманітні Інтернет-системи тощо.

ЗДО несуть відповідальність за перетворення своїх студентів на активних «цифрових громадян», що у своє чергу потребує оновлення змісту освітніх програм, підвищення професійної майстерності викладачів для надання студентам відповідних послуг та ресурсів.

До найбільш важливих інструментів і засобів розвитку цифрової компетентності належать такі: системи відкритої освіти, хмарні технології, науково-освітні інформаційні мережі, глобальні мережі освітян-новаторів, технології електронного та дистанційного навчання, сучасні мобільні засоби, спеціальні технології підтримки віртуальної навчальної діяльності, засоби підтримки е-комунікацій, електронні предметно-інформаційні ресурси, персоналізовані віртуальні середовища, спеціальні технології підвищення ефективності проектування та використання мобільних навчальних систем тощо.

З огляду на те, що основним завданням сучасної освіти є сприяння особистості в самореалізації за допомогою створення умов для якісного навчання, одним із пріоритетів розробки дистанційних курсів є визначення критеріїв якості освіти [4, с. 5].

Особливу увагу необхідно приділяти інтегрованим освітнім проектам і дослідженням. При цьому під час роботи важливо забезпечувати дотримання таких вимог: активна взаємодія учасників (дискусії, дебати тощо); висока якість методичних матеріалів (рекомендації, посібники, глосарії та ін.); обґрунтованість і повнота структури навчального матеріалу,

його відповідність вимогам навчальних стандартів, науковість, глибина та посильна складність змісту, ясність і чіткість викладення; адаптованість навчального матеріалу до рівня обізнаності студентів; достатній ступінь наочності навчального матеріалу, обґрунтованість використання мультимедійних засобів, динамічність медіа контенту; можливість реалізації формульованого та підсумкового оцінювання; стимулювання самостійної роботи студентів.

Важливим критерієм якісної роботи вихователя є врахування ним технічних особливостей електронного навчання, зокрема тривалості і складності підготовки та завантаження електронних матеріалів, необхідності опрацюванню е-портфолію, блогів, форумів та інших рефлексивних засобів здійснення інноваційних підходів у реалізації дистанційного навчання.

Вагоме значення має введення до навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів навчальних дисциплін, метою яких є формування та розвиток у студентів цифрової культури.

Список використаних джерел:

1. Доценко С. О., Прокопенко А. І. Цифрова грамотність майбутніх учителів у контексті STEM-освіти. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10 квітня 2018 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. С. 298-300.

2. Інформаційна та кібербезпека : соціотехнічний аспект : підручник / [В. Л. Бурячок, В. Б. Толубко, В. О. Хорошко, С. В. Толюпа]; за заг. ред. д-ра техн. наук, професора В. Б. Толубка. К., 2015. 288 с.

3. Освіта в сфері прав людини в Інтернеті : метод. посіб. [Мурашкевич О. А., Черних О. О.]. К., 2015. 70 с.

4. Прокопенко А. І., Підчасов Є. В., Москаленко В. В., Доценко С. О., Лебедєва В. В. Технології дистанційного навчання : методологія створення та супроводу навчальних курсів : навч. посіб. Х., 2019. 81 с

Рожнова Вікторія Миколаївна,
аспірантка 4 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р пед. наук, доц. Загородня Л.П.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Важливим складником забезпечення практичної реалізації процесу розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЕКМВЗДО) є визначення й дотримання педагогічних умов, що сприяють підвищенню рівня розвиненості досліджуваної якості.

З'ясуємо сутність понять «умова» («умови»), «педагогічні умови» у довідникових джерелах і працях науковців.

У Великому тлумачному словнику української мови умови визначено як правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [2, с. 1514].

У філософському словнику «умова» визначається як категорія, у якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [6, с. 703]. У психології під «умовою» розуміють сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [4, с. 206].

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Так, О. Назарова [5] педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання дослідницьких завдань.

На думку А. Багдуєвої, педагогічні умови – це обставини

процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [1].

Л. Загородня трактує педагогічні умови як сукупність обставин, що ефективно впливають на формування всіх компонентів готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. А організаційно-методичні умови підготовки магістрів розуміє як сукупність об'єктивних можливостей освітнього змісту, методів, організаційних форм та видів діяльності студентів, які сприяють ефективному впровадженню моделі формування їх готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти [3].

Таким чином, в результаті аналізу визначень науковцями педагогічних умов, тлумачимо умови розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як сукупність взаємопов'язаних обставин, які ефективно впливають на означений процес.

Із метою виявлення педагогічних умов, які уможливають ефективний розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів, ми скористалися методом експертного оцінювання із визначенням вагомих коефіцієнтів педагогічних умов. У процесі опитування експертам було запропоновано проранжувати низку педагогічних умов розвитку ЕКМВЗДО у фаховій підготовці, що були виокремлені викладачами, які здійснюють підготовку здобувачів освітнього ступеня «Бакалавр».

Отже, на основі аналізу наукових досліджень та експертного оцінювання виокремлено низку педагогічних умов, що забезпечують розвиток ЕКМВЗДО, а саме: естетизація предметно-розвивального освітнього середовища ЗВО; доповнення змісту навчальних дисциплін питаннями і завданнями, спрямованими на розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів; упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Методика розвитку

естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» в освітній процес закладів вищої освіти; використання технологій мультимедійних, інтерактивних, проблемного навчання в процесі розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; збагачення практичного складника підготовки майбутніх вихователів завданнями, спрямованими на розвиток їхньої естетичної компетентності.

Так, реалізація першої умови передбачала організацію виготовлення студентами елементів декору, якими прикрашалися аудиторії, коридори університету до Дня працівників освіти, Дня дошкілля, нового року, 8 березня; ознайомлення учасників освітнього процесу під час перерв із класичною музикою; розроблення рекомендацій для адміністрації, викладачів та студентів щодо збагачення естетичного складника предметно-розвивального середовища закладу вищої освіти. Відповідно до другої умови було збагачено зміст таких дисциплін як «Педагогіка загальна, «Інноваційні технології в освіті», «Дитяча література», «Основи образотворчого мистецтва з методикою» питаннями й завданнями, спрямованими на розвиток естетичної компетентності. В контексті реалізації третьої умови було розроблено навчальну, робочу програми дисципліни «Методика розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», тексти лекцій, плани практичних занять, завдання для СРС і підсумкового контролю. Відповідно до четвертої умови під час викладання авторської дисципліни використовували технології мультимедійного, інтерактивного, проблемного навчання та виокремили низку педагогічних умов, яких доцільно дотримуватися викладачам у процесі проведення занять з використанням означених технологій. Згідно з п'ятою умовою збагачили практику «Методична в закладах дошкільної освіти» завданнями, спрямованими на ефективний розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів, зокрема здійснити аналіз естетико-розвивального середовища закладу дошкільної освіти за схемою; виготовити красивий предмет

декору, який органічно доповнив би і прикрасив інтер'єр закладу дошкільної освіти, провести анкетування вихователів з метою виявлення системи естетичного виховання дошкільників у певній віковій групі.

Отже, виокремлені нами педагогічні умови є доцільними щодо прогнозування позитивної динаміки рівнів розвиненості естетичної компетентності майбутніх вихователів. У комплексі вони сприяють ефективності розвитку ЕКМВЗДО.

Список використаних джерел

1. Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Улан-Уде, 2006. 23 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь, 2005. 1728 с.
3. Загородня Л. Організаційно-методичні умови підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020, № 1 (99). С. 35–47.
4. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж, 1996. 224 с.
5. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79–84.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. К., 1986. 800 с.

Сосненко Оксана Вячеславівна,
аспірантка 1 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Наукові керівники: д-р. пед. наук, проф. Луценко Г.В.,
канд. пед. наук, доц. Гребеник Т.В.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В наш час якісна освіта є основним індикатором соціально-економічного розвитку суспільства. В умовах прогресивних змін, реформування освіти та збільшення реальної автономії закладів, докорінно змінюється значущість керівних функцій управлінців, розширюється уявлення про зміст та роль управлінської діяльності керівників закладів освіти.

Особливої актуальності набуває проблема формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів фахової передвищої освіти в професійній підготовці, специфіка якої обумовлена новими нормативними вимогами до особистості керівника закладу фахової передвищої освіти та його управлінської діяльності. Це, в свою чергу, обумовлює оновлення змісту та технологій організації навчання в інституціях, що займаються професійною підготовкою майбутніх керівників закладів освіти.

Для здійснення управління будь-якою організацією має існувати категорія фахівців, яка виконує роботу з управління, тобто керівник (менеджер). Питання формування освіченого конкурентоспроможного менеджера в освіті є актуальним, оскільки трансформація будь-яких процесів у суспільстві або економіці неодмінно пов'язана з якістю діючої в країні системи освіти. Відповідно, результатом функціонування даної системи є якість знань та рівень компетентності, отримані майбутніми керівниками закладів освіти в процесі їх професійної підготовки. При цьому важливо використовувати досвід країн-

лідерів, де «освіта вже фактично перетворилась на осердя всього суспільства, стала пріоритетом загальних зусиль, базою культурного, наукового й економічного розвитку» [4].

Управління освітою належить до різновиду соціального управління, яке спирається на теоретичні основи науки та потребує виокремлення в рамках наукового дослідження низки понять, таких як «менеджмент», «освітній менеджмент», «компетенція», «компетентність», «управлінська компетентність» та ін.

Поняття «менеджмент» набуло поширення у багатьох сферах сьогодення, й освіта не є винятком. Освітній менеджмент трактується як процес реалізації основних функцій та освітніх процесів в конкретному закладі відповідно до цілей суспільства на майбутнє.

Сучасні науковці й практики вважають найважливішим критерієм професіоналізму керівника закладу освіти саме його управлінську компетентність.

Як слушно зазначає А. Філіппов, існують спроби розвести у визначеннях управлінську діяльність і управлінську компетентність. Останню слід розглядати як різновид управлінської діяльності, її компонент, пов'язаний з організацією співробітництва, що ґрунтується на спільних інтересах.

Особливої уваги заслуговує визначення сутності понять «компетенція» і «компетентність». Наприклад, у деяких наукових публікаціях, у тому числі енциклопедичних виданнях, визначення поняття «компетенція» зводиться переважно до соціально закріпленого результату.

У порівнянні з поняттям «компетенція» поняття «компетентність» є значно ширшим. Означене поняття виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів, пізніше була спроба визначити компетентності як певний освітній результат.

Так, компетентність, за визначенням О. Пометун, є результативно-діяльнісною характеристикою освіти, тобто результатом освіти можна вважати набуття особистістю набору

компетенцій, що необхідні для діяльності в різних сферах соціуму [5].

Цікавою в аспекті даного дослідження є позиція В. Бондаря, який розглядає управлінську компетентність керівника освіти як складник системи – професійної компетентності. Зміст управлінської компетентності, на думку автора, складається з сукупності знань, умінь і здатностей виконувати управлінські функції.

У теперішній час поняття «компетентність» широко використовується і в державних документах нашої країни. Так, у Законі України «Про фахову передвищу освіту» наголошується, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [1]. У Національній рамці кваліфікацій України поняття компетентність трактується як здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [2].

Для професійного становлення керівника закладу освіти, на думку вітчизняного філософа освіти С. Клепка, важливим є прийняття того, що в умовах розвитку інноваційної економіки та стрімких змін метою освіти стає формування високоякісного людського капіталу: інтелектуального, соціального, фізичного. Основним фактором розвитку нових знань виступає розвиток мислення, формування універсальних навчальних методик як засобу переробки інформації в особистісне знання і основи діяльності в нестандартних ситуаціях [3].

Отже, аналіз наукових джерел з питань ролі керівника в управлінні закладом освіти, особливо з огляду останніх змін до законодавства, свідчить про потребу розробки нової моделі формування управлінської компетентності керівників закладів фахової передвищої освіти з використанням сучасних технологій. Така констатація робить вагомими завдання подальшої систематизації наукових поглядів на процес

формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти, а також їх обов'язкову інтеграцію з новими вимогами до компетенцій керівників закладів фахової передвищої освіти, що визначені у відповідних нормативних актах.

Список використаних джерел

1. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII // *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>.
2. Національна рамка кваліфікацій // База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
3. Клепко С.Ф. Модернізаційні процеси в сучасній освіті / С. Ф. Клепко. Київ : Шкільний світ. 2008. 120 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 448 с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / авт. кол.: Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : К. І. С. 2004. С. 16-25.

*Тробюк Наталія Юрївна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 011Освітні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Зінченко В.П.*

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

У контексті руху України до НАТО та імплементації наших стандартів вищої освіти до стандартів, що діють у державах-членах Альянсу проблема формування толерантності, як у професійному, так і в загальнолюдському масштабах набуває особливої значимості. Від якісної професійної підготовки майбутнього офіцера Національної гвардії України (НГУ), його потенціалу, професійних знань та навичок, переконань та поглядів, здатності до толерантних взаємовідносин та отримання нового досвіду у світовому просторі залежить ефективність і продуктивність службово-бойової діяльності НГУ. На наш погляд, майбутній офіцер НГУ повинен мати не лише сформовані якісні професійні компетентності та професійні якості, а й бути гнучким, терплячим, доброзичливим, комунікабельним, толерантним і дипломатичним, відкритим до діалогу.

Проблема формування толерантності майбутніх офіцерів НГУ обумовлена необхідністю підвищення професійності молодих фахівців, забезпечення якісного виконання службово-бойової діяльності. Майбутній офіцер НГУ повинен виконуючи свої обов'язки визнавати гідність людини, розуміти та приймати її незалежно від характеру чи якостей, вміти встановлювати міжособистісну взаємодію, бути взірцем для інших, а це не можливо без виховання в собі толерантності.

Толерантність офіцера НГУ – це особистісно-професійна риса, що відображається у проявленні або пригніченні на підставі вимог нормативно-правових актів терпимості до різних

поглядів, норм поведінки, звичок особи, групи осіб з якими офіцер здійснює комунікації у процесі повсякденної та службово-бойової діяльності.

Передумовою визначення ефективності процесу формування толерантності майбутніх офіцерів НГУ в закладах вищої освіти є визначення критеріїв та показників оцінювання толерантності.

З цією метою слід визначити структуру толерантності майбутніх офіцерів.

У психограмі військовослужбовця НГУ серед професійно важливих індивідуально-психологічних якостей виділяють емоційно-вольові, комунікативні, мотиваційні [1].

Аналізуючи дослідження В. Бойко, М. Жамкочьян, О. Кравцова, В. Магун, М. Магура, Г. Солдатової, О. Хухлаєва, Л. Шайгерова та ін., та враховуючи індивідуально-психологічні якості, які визначенні важливими у військовослужбовця НГУ з метою виявлення рівня сформованості толерантності у майбутніх офіцерів НГУ було визначено низку критеріїв і показників: соціальна активність, дивергентність поведінки, мобільність, емпатія, стійкість особистості та інш. Аналіз наявних поглядів на визначення розуміння та сформованості толерантності, дозволяє відмітити, що серед вітчизняних авторів, немає єдиної думки з питання про основні її складові.

Науковці зазначають, що толерантність ґрунтується на формуванні ціннісних орієнтацій та інтересів майбутнього фахівця з метою розвитку духовно багатой особи, яка вміє протистояти технократизму й нелюдяності[2].

Відома дослідниця феномену толерантності Г. Солдатова виокремлює чотири основні ракурси толерантності: психологічну стійкість; систему позитивних установок; сукупність індивідуальних якостей; систему особистісних і групових цінностей. Цікавим є її погляд на критерії толерантності, як-от: рівність; взаємоповага, терпиме ставлення до різних груп; рівні можливості для участі в політичному житті всіх членів суспільства; свобода віросповідання; співпраця і

солідарність у вирішенні загальних проблем; позитивна лексика тощо [3].

В. Нечерда, зауважує, що для того щоб діяти толерантно людина має свідомо оперувати знаннями про толерантність виділяючи такий критерій толерантності як знання про толерантність [4].

Н. Підбуцька акцентує, що поняття толерантність носить міждисциплінарний характер, тобто є об'єктом дослідження багатьох наук і до критеріїв толерантності особистості відносить як індивідуально-психологічні характеристики, так і поведінкові [5].

На основі аналізу літературних джерел та власного дослідження ми визначили відповідно до структури толерантності майбутнього офіцера НГУ такі критерії:

- мотиваційно-ціннісний – відводить центральне місце загальнолюдським і моральним цінностям, цінностям поваги до людини, цінності прав і свобод людини та рівноправності людей; мотивація до навчальної та професійної діяльності, інтерес майбутніх офіцерів до формування толерантності, мотивація до відповідальності за вибір життєвої позиції, визнання права вибору за іншими;

- когнітивний – включає в себе рівень знань про толерантність та її види, про ненасилля та права людини, повноту та міцність знань, які необхідні для здійснення толерантного ставлення; виявлення зацікавленості до думки іншого, уваги до співрозмовника; усвідомлення сенсу толерантної взаємодії та готовність до неї; гнучкість мислення, здатність приймати різні точки зору, різноманітність способів вирішення проблем, особливості сприйняття реальності, усвідомлення труднощів, планів, прийняття рішень;

- діяльнісний – передбачає сформованість вмінь та навичок проєктувати свою взаємодію як толерантну, володіння сукупністю толерантних комунікативних умінь, уміння пристосовуватись до інших людей та знаходити з ними спільну мову в різних обставинах не зважаючи на стереотипи й без упередженості, характеризується стратегією конструктивного

самоствердження, умінням розв'язувати життєві проблеми, продуктивною активністю та креативністю, значною самоповагою та самовпевненістю, яка не набуває агресивності та демонстративності; високими вміннями у виборі адекватної та продуктивної лінії повсякденної поведінки; розумінням позиції та поглядів інших і дотриманням своєї власної світоглядної зорієнтованості.

— емоційно-вольовий — характеризує емоційну незалежність особистості і при цьому здатність ідентифікувати себе з іншою людиною, уміння уявляти себе на місці цієї людини і при необхідності надавати на цій основі дійсну допомогу; продуктивність в незнайомій ситуації і при недоліках інформації уміння брати на себе відповідальність; приймання рішень без довгих сумнівів і боязні невдачі; толерантність до стресу, уміння управляти внутрішньою напругою в стресовій ситуації; організацію психологічних функцій під час виникнення непередбачуваних ситуацій і зростання втоми; прагнення до самовдосконалення, володіння вміннями самоконтролю, самоорганізації, емоційний відгук на іншу людину, її сприйняття, налаштованість у спілкуванні, у побудові стосунків, пошуку оптимальних шляхів толерантної взаємодії, толерантність до соціально-побутових незручностей;

Комплексне застосування виділених критеріїв дозволяє визначити рівень сформованості толерантності майбутніх офіцерів НГУ у процесі їх професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Приходько І.І., Мацегора Я.В., Колесніченко О.С., Юр'єва Н.В. Професіографія службово-бойової діяльності військовослужбовців Національної гвардії України : монографія. Харків: НАНГУ, 2017. 153 с
2. Хоменко К.П. Толерантність як професійна компетентність лікаря. *Посттравматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни*: Міжнародне науково-практичне видання. Том II. Варшава; Київ: ПАН; Гнозис, 2018. С. 533-545

3. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. Москва: Генезис, 2001. 112 с.

4. Нечерда В. Б. Толерантне ставлення як складник просоціальної поведінки особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Ін-т проблем виховання НАПН України. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. Вип. 18, кн. 2. С. 42–50.

5. Підбуцька Н. В. Толерантність особистості, критерії її розвитку. *Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Серія : Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2017. № 52. С. 74–78. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vcpiakc_2017_52_15.

Труш Ірина Анатоліївна,
аспірант 3 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Корякіна І.В.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стрімкий інноваційний розвиток освіти, зокрема дошкільної, вимагає актуалізації змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Оновлення освіти, основою яких є особистісне зростання педагога, визначено в положеннях Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2018 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), у пріоритетних напрямках Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.).

Щоб фахові знання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти могли відповідати новим вимогам, необхідно

ввести низку змін до системи професійної підготовки майбутніх вихователів, головною метою яких має стати підготовка конкурентноспроможного висококваліфікованого компетентного фахівця, який вільно володіє та творчо користується набутими знаннями, вміннями та навичками, прагне до професійного зростання, соціальної та фахової мобільності.

Зі зміною пріоритетних напрямів освіти, визначенням нових стратегій хоч і змінився підхід до освітнього процесу в ЗДО, проте навіть в сучасних умовах в роботі педагогів нерідко проявляється шаблонність, відсутність прагнення до новизни та індивідуального стилю, одноманітність тощо. Більш того, можна простежити тенденцію стримування проявів творчої активності дітей у різних видах діяльності, оригінальності дитячих ідей, генерування власного погляду на розв'язання тих чи інших пізнавальних завдань. Тож одним із важливих напрямів підготовки майбутнього вихователя ЗДО, на нашу думку, є пошук шляхів і методів підготовки творчого педагога, який може реалізувати свій креативний потенціал у роботі з дітьми дошкільного віку [4].

Фахова підготовка майбутніх вихователів є предметом дослідження Л. Атремової, Г. Беленької, Л. Зданевич, К. Крутій, В. Нестеренко, Т. Поніманської та інших. Проблема розвитку творчого потенціалу особистості вивчалася дослідниками Б. Ананьєвим, В. Андрущенко, І. Бехом, Л. Виготським, І. Зязюном, Г. Костюком, А. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та іншими у філософсько-культурологічному та психолого-педагогічному напрямках [3; 5]. Попри наявні наукові напрацювання, проблема розвитку творчих здібностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки, на нашу думку, розкрита недостатньо ґрунтовно. Цей фактор значною мірою впливає на готовність майбутнього вихователя до здійснення ефективного керівництва освітнім процесом в ЗДО.

Загалом, педагогічна діяльність вимагає від вихователя високого рівня творчості, спрямованої на створення неповторної

індивідуальної траєкторії для особистісного зростання кожної дитини [2]. Виховання, навчання і розвиток дитини, а особливо дошкільника, важко передбачити та наперед спланувати, адже вони складаються з безлічі педагогічних ситуацій, що вимагають швидких, нестандартних рішень. І нерідко успішне вирішення таких ситуацій залежить саме від творчості педагога, що проявляється у здатності забезпечити для цього сприятливе середовище, продукувати нові ідеї та адаптувати сучасні педагогічні технології до потреб конкретної дитини.

Зважаючи на ці аспекти, розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку напряму залежить від досвіду вихователя, його ерудиції, професійних якостей, що формуються саме в процесі фахової підготовки та впливають на рівень розвитку професійної культури. Саме тому фахова підготовка майбутніх вихователів ЗДО має бути спрямована на творчий розвиток майбутніх вихователів, підвищення їх професійної компетентності та рівня педагогічної майстерності [1]. Ми вважаємо, що для вирішення зазначених завдань необхідно створити умови для прояву творчості студентів, що формуватимуть у них упевненість у своїх силах та можливостях, даватимуть змогу розвинути уяву, проявляти креативність у вирішенні поставлених цілей та завдань. Ефективними та доцільними методами, у ході фахової підготовки, вважаємо створення проблемних завдань та ситуацій, ситуацій спільного пошуку, стимулювання і заохочення ініціативи, оригінальних пропозицій, використання системи організації творчої діяльності, у тому числі і колективної, у позааудиторній роботі студентів (насамперед під час проходження педагогічних практик), стимулювання студентів до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх вирішення (створення студентами індивідуальних проектів, засвоєння змісту програм відповідних дисциплін, набуття навичок у застосуванні інновацій в освітній роботі, участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях, семінарах, олімпіадах, конкурсах тощо). Вважаємо, що розвиток творчих здібностей студентів також напряму залежить від мотивації та інтересу як пізнавальної

потреби, яка спонукає майбутніх педагогів проявляти творчість для її задоволення. Саме різноманітність інтересів створює умови накопичення матеріалу для творчих перетворень, а пробудження інтересу супроводжується емоційним станом захопленості.

Отже, головним завданням у професійній підготовці майбутнього фахівця дошкільної освіти в освітній діяльності ЗВО повинно бути зосередження на творчій індивідуальності майбутнього фахівця, формуванні гуманістичних педагогічних цінностей, які стануть основою його педагогічної творчості.

Список використаних джерел

1. Лісовська Т. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 2. 2016. С. 101–108.
2. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму: монографія. Київ: Видавець Парапан, 2005. 332 с.
3. Підкурманна Г.О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету: автореф. Дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 40 с.
4. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

*Туманова Юлія Володимирівна,
аспірантка 1 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р пед. наук, доц. Б.О. Грудинін*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ

Запорукою успішного майбутнього України є освіта. Одним з основних завдань її розвитку за сучасних умов є професійна підготовка фахівців, яка повинна відповідати інтересам і запитам сьогодення. Професійне навчання має вирішувати завдання забезпечення людини «конкурентоспроможною професією» в майбутньому. Також сучасний фахівець повинен вільно орієнтуватися в суміжних галузях діяльності, професійно зростати, мобільно реагувати на постійні зміни динамічно мінливого світу. Тому одним з головних показників рівня кваліфікації будь-якого сучасного випускника закладу вищої освіти є його професійна компетентність [5].

Сутність проблеми компетентності ґрунтовно проаналізовано в працях С.У. Гончаренко, О.М. Дахіна, Б.Д. Ельконіна, А.К. Маркова та ін. Сучасними підходами до проблеми компетентності займаються А.В. Василюк, О.В. Овчарук.

Окрім цього, питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу розглянуто в роботах В.М. Аніщенко, Н.М. Бібік, М.П. Васильєвої, Н.В. Дементьєва, А.М. Михайличенко, О.В. Овчарук та ін.

Визначення ключових компетентностей подано в роботах І.А. Зимньої, Е.Г. Ісламгалієва, Г.К. Селевка, П.І. Третьякова, Т.І. Шамова тощо [5].

Оскільки сучасна ринкова економіка потребує високопрофесійних фахівців, здатних до сприйняття та

використання на практиці нових наукових ідей, питання формування професійної компетентності є надзвичайно актуальним. Все це вимагає від закладів освіти підготовки конкурентоспроможного молодого фахівця [5].

Кваліфікований спеціаліст – це запорука конкурентної економіки. Це дає змогу промисловим підприємствам швидко пристосуватись до вимог сучасного виробництва та ринкових тенденцій, а, отже, ставати або залишатись конкурентоспроможними на ринку праці.

Конкурентоспроможні фахівці повинні володіти не тільки професійними вміннями і навичками, високим рівнем професійної компетентності, а також мати здатність застосовувати теоретичні надбання на практиці [5].

О.М. Олексюк розглядає професійну компетентність як володіння знаннями, уміннями, нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм [6, с. 13].

Таким чином, поняття «професійна компетентність» включає в себе знання, уміння й навички, єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності [5, с. 136].

Професійна компетентність формується протягом усього професійного зростання особистості. Таким чином, формування даної компетентності розпочинається набагато раніше від безпосередньої професійної діяльності фахівця.

Поняття «професійна компетентність» сьогодні все частіше використовується як характеристика професіоналізму фахівця. Як підкреслює Н.П. Волкова, професійна компетентність та професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність [3, с. 418].

А.К. Маркова в своїх дослідженнях визначає характеристики професійної компетентності [4]:

- компетентність і освіченість людини не ототожнюються між собою;
- компетентність – це поєднання психологічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та відповідально;
- оцінка кінцевого результату діяльності – це основа висновків щодо компетентності людини;
- компетентність – це характеристика кожної людини, яка проявляється у результатах її діяльності.

Компетентнісний підхід підготовки майбутніх фахівців полягає в розвитку та набутті у здобувачів освіти під час навчання набору ключових, загальногалузевих та фахових компетентностей. Ці компетентності в подальшому будуть сприяти успішній професійній діяльності.

Проаналізувавши низку поглядів, варто зазначити, що професійна компетентність відноситься до професії і характеризується рівнем підготовленості фахівця до професійної діяльності. У загальному значенні науковці професійну компетентність трактують як сукупність знань і умінь, які є запорукою ефективної діяльності [1].

До того ж, охарактеризувавши професійну компетентність, дослідники дійшли висновку, що поняття «професійна компетентність» поєднує в собі ключову, базову і спеціальну компетентності. Ключові компетентності – це компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності. Під базовими науковці розуміють компетентності, які відображають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальні компетентності, на думку учених, пов'язані зі специфікою конкретної предметної галузі діяльності. Спеціальні компетентності розглядаються з точки зору реалізації ключових і базових компетентностей [2].

Отже, розвиток професійної компетентності – це процес, що триває протягом трудового життя людини; формується послідовно у відповідності до професійного зростання особистості, набуваючи нових форм на кожному етапі професійного розвитку фахівця.

Список використаних джерел

1. Mansfield R. *Functional Analysis - A Personal Approach. Competence and Assessment* (quarterly bulletin of Employment Department's Occupational Standards Branch). 1989. Special Issue 1. December. P. 5.
2. Walters M. A. *Guide to Supervisory Training*. London : Hotel and Catering Industry Training Board. 1979. 20 p.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Пляка Л. В. Професійна компетентність як фактор формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 15-16 трав. 2009 р. Дрогобич, 2009. С.135–137.
6. Професійна етика вчителя: час і вимоги / за ред. Б.М. Жебровського, Л.М. Ващенко. К. : Ірпінь, 2000. 257 с.

Ухналь Ольга Миколаївна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 011 освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд.пед.наук Гриценко А.П.

МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ ІСТОРІЇ СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Існування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в усіх сферах людського життя незалежно від віку та статі мимоволі формує необхідну інформаційно-комунікаційну (ІК) компетентність. Особливо останнім часом, коли зросла популярність віртуальних спільнот, проведення онлайн-навчання, онлайн-спілкування виникає потреба у важливості

набуття цієї компетентності у вік високих технологій. Тому уроки історії, які викладаються у школі максимально наближені до сучасних вимог, матеріал структурується таким чином, щоб учень набув навички: здатність використовувати інформаційні й комунікаційні технології для певної мети, критично та для певної мети. На уроках історії формування інформаційно-комунікаційної компетентності відбувається якнайкраще. Використання відео та аудіо файлів, анімації, карикатури, карти, портрети дають можливість поглянути на події з різних ракурсів. Використання різноманітних активних форм роботи на уроках із залученням ІКТ стимулює інтелектуальну діяльність та спонукає учнів до активної та плідної співпраці. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності на уроках історії відбувається двома шляхами: знання та дії. Тобто, навчити учня шукати та добувати інформацію, розвивати уміння працювати з документами та базами даних, а також знаходити з потоку інформації потрібну. Тому цю компетентність пов'язують з інформаційними технологіями, які активно використовують на уроках історії [1].

Готуючись до уроку, потрібно підібрати матеріал, форми, методи відповідно до вікових категорій, теми уроку та його завдань. Завдяки інформаційним технологіям активно використовуються в електронному варіанті фото та відео матеріали, електронні карти, презентації, онлайн-тести, онлайн-сервіси, які дають можливість учневі освоїти більший об'єм навчального матеріалу, застосувати навички роботи з ІКТ, а також вміння висловлювати власну думку, а також вислухати думку іншого [1].

Стратегічно визначеним на державному рівні є інформаційно-ресурсне забезпечення освіти та моніторинг ІК компетентності як результат навчальної діяльності, що зазначено у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки».

ІК компетентність складається з 3 компонентів:

- інформаційний – здатність ефективної роботи з інформацією в усіх формах її представлення;

- комп'ютерний – визначає уміння та навички щодо роботи із сучасними комп'ютерними засобами та програмами забезпечення;

- процесуальна діяльність – визначає здатність застосовувати сучасні засоби ІКТ для роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач.

Для успішного формування ІК компетентності на уроках історії успішно використовуються педагогами різні види діяльності на уроках: активні, інтерактивні, індивідуальні, робота в групах, парах. Застосовуються різні форми роботи на уроці історії: робота з підручником, хронологічні задачі, практичні вправи, головоломки, ребуси, кросворди, тести, скрайбінг. Методи на уроках історії підбираються відповідно до вікової категорії та матеріалу: бесіда, ажурна пилка, акваріум, фішбол, проєктна діяльність, використання моделювання та роботоконструювання.

Задля розширення знань та їх практичного застосування особливо на уроках історії широко використовуються інтегровані сервіси, які забезпечують обмін інформацією між учителем та учнем, а також дозволяють комунікувати між спільнотою у класі.

Google Classroom – новий безкоштовний сервіс, до якого може приєднатися цілий освітній заклад, у кожного педагога та учня є свій аккаунт, завдяки якому учитель разом з учнями має змогу комунікувати від онлайн-зустрічей у Google Meet і до створення презентацій, тестів, буклетів і т.д.

LearningApps – мультимедійний безкоштовний сервіс, конструктор різноманітних завдань. На уроках історії часто використовуються вправи на повторення, відповідність, відтворення деформованого тексту, повторення [2, с.12].

Plikers - кодування та зчитування завдань за допомогою програми по створенню QR-код, яка допомагає в ігровій формі, швидко перевірити знання учнів або отримати швидко відповідь на поставлене питання.

Quizlet – система, яка генерує різні ігрові активності, активно використовується під час знайомства з новими поняттями.

Конструктори тестів розроблені на платформах «На урок», «Всеосвіта», а також за допомогою конструктора Classtime [2, с.15].

На даний момент відбувається активне оновлення ІКТ в освітніх закладах завдяки різним державним проектам, грантам і на місцевих рівнях. Формування ІК компетентності є першочерговим завданням сучасної української системи освіти. Стаття 12 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 року. Враховуючи рекомендації «Інституту модернізації змісту освіти» у 2020-2021 навчальному році від 19.08.2020 р. № 22.1/10-646 щодо розвитку STEM-освіти в освітніх закладах, яка передбачає розвиток пошукової та дослідницької діяльності, а також набуття інформаційно-комунікаційних навичок за допомогою практичного виконання завдання [3, с.120].

ІК компетентність є провідною і передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними, використовуючи ІКТ, критичний погляд та критичний аналіз отриманої інформації, що складають зміст, отриманий з різних джерел за допомогою ІКТ. Задля успішного спілкування учні швидко опановують новітні інформаційні технології, які й дають поштовх до формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Задля ефективного обміну інформацією серед учасників освітнього процесу часто великі компанії розробляють різні платформи, мережі. Так в Україні у співпраці НАПН з компанією «Майкрософт Україна» було започатковано освітню мережу «Партнерство в навчанні», задля створення професійних віртуальних спільнот, робота якої спрямована на підвищення якості освіти, де разом розробляються методичні та дидактичні матеріали [3, с.100].

Отже використання на уроках історії новітніх інформаційних технологій формує в учнях інформаційно-комунікаційну компетентність, активність, викликає інтерес до освітнього процесу, вміння виокремлювати з потоку інформації

потрібну, мислити, фантазувати, комунікувати, досліджувати, експериментувати, набувати нових навичок, а уроки історії стають сучасними та цікавими.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової та повної загальної. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards> (дата звернення: 26.02.2021).
2. Жаріков В. З досвіду використання мультимедійних технологій на уроках історії. *Історія України*. 2010. (№9). С. 13–15.
3. Нетьосов С.І. Навчання основ правознавства з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Харків : Вид. Група «Основа», 2010. 127 с.

Черніченко Інна Юрївна,
аспірантка 2 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Зінченко В.П.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Формування готовності до науково-педагогічної діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів, їх спроможності забезпечувати якісну підготовку компетентних військових фахівців для військових формувань є важливою педагогічною проблемою і одним із фундаментальних завдань сучасної педагогіки вищої військової школи. Розв’язання проблеми ефективного формування й розвитку готовності до науково-педагогічної діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів залежить від знання її структури.

У визначенні структурних компонентів готовності до професійної діяльності не існує єдиної думки, вчені по-різному визначають її структуру. Т. Гармаш вважає, що вивчати структуру готовності особистості потрібно відповідно до конкретного виду діяльності, враховуючи загальні, універсальні для будь-якої професійної діяльності компоненти та специфічні професійні компоненти готовності, які властиві саме для певного виду діяльності [2, с. 6]. Погоджуємось з цією думкою.

Результати аналізу наукової літератури дозволили виявити спільне в поглядах вчених щодо визначення структурних компонентів готовності до професійної діяльності. Більшість дослідників виділяють такі основні складові компонента готовності: мотивацію і ставлення (психологічний компонент); знання (когнітивний або теоретичний компонент); уміння і здатність їх застосовувати (практичний або операційний компонент).

На думку В. Цибулько, який розглядав адаптаційну готовність цивільного викладача до науково-педагогічної діяльності у вищому військовому навчальному закладі, структуру зазначеної готовності складають такі чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний та емоційно-вольовий [5, с. 12].

Р. Ваврик розглядаючи професійну готовність викладачів загальновійськових дисциплін до педагогічної діяльності у вищих військових навчальних закладах, зазначає, що готовність до педагогічної діяльності включає теоретичний, практичний та особистісний компоненти та визначає такі складові: теоретико-педагогічну, практично-педагогічну, військово-спеціальну, моральну, психологічну і фізичну готовності [1, с. 7].

Характеризуючи психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації, Н. Гуртовенко пропонує такі її структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний і рефлексивний [3, с. 9].

І. Михайлюк досліджуючи формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів виокремлює такі

компоненти готовності: мотиваційний (прагнення до здійснення педагогічної діяльності, професійні інтереси, настанови, потреба у самовдосконаленні); ціннісно-орієнтаційний (формування ціннісних орієнтацій, позитивних світоглядних установок у професійній діяльності); комунікативно-інформаційний (організація міжособистісного спілкування, творчий самовияв індивідуальності студента); креативний (професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); операційно-діяльнісний (прагнення до підвищення рівня освіченості у сфері педагогічної діяльності, усвідомлення себе як професіонала, який володіє концепцією самопізнання і самооцінювання) [4, с. 8].

Виходячи із аналізу наукових праць, узагальнення різних поглядів, вважаємо, що структура готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності містить такі компоненти:

мотиваційно-цільовий – стимулює й закріплює стійке позитивне ставлення викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності, передбачає формування особистісної мотиваційної налаштованості на таку діяльність, у якій відображаються потреби, інтереси, бажання удосконалювати свої знання та вміння, прагнення до самореалізації та самовдосконалення;

когнітивний – охоплює наявність у викладачів вищих військових навчальних закладів комплексу психолого-педагогічних знань, що дозволяють здійснювати науково-педагогічну діяльність;

діяльнісний – передбачає формування у викладачів вищих військових навчальних закладів професійно-педагогічних умінь, необхідних для здійснення науково-педагогічної діяльності, наявність умінь застосовувати теоретичні знання на практиці;

рефлексивний – передбачає сформованість здатності до самооцінювання та рефлексії (оцінити успіхи та виявити недоліки своєї науково-педагогічної діяльності і передбачити шляхи її оптимізації).

Презентовані в роботі результати дослідження структури готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності не вичерпують всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальшого її вивчення ми вбачаємо у визначенні критеріїв і відповідних показників сформованості кожного з компонентів структури готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності з метою діагностики рівнів сформованості готовності до науково-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ваврик Р.В. Розвиток професійної готовності викладачів загальновійськових дисциплін до педагогічної діяльності у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Нац. акад. оборони України. К., 2005. 20 с.
2. Гармаш Т. А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця із логістики. Науковий огляд. 2017. № 4 (36). С. 1– 10.
3. Гуртовенко Н.В. Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. Хмельниц., 2018. 20 с.
4. Михайлюк І. Р. Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2011. 20 с.
5. Цибулько В.О. Формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до педагогічної діяльності у вищому військовому навчальному закладі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.

013 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

*Голубенко Сніжана Михайлівна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 013 Початкова освіта,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. пед. наук, проф. Бірюк Л. Я.*

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНІХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В енциклопедії освіти зазначено, що готовність до діяльності – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [2,13]. Дослідники вважають готовність відносною завершеністю процесу підготовки, який залежить від сукупності засвоєних знань, умінь і навичок, індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності та умов, за яких відбувається діяльність.

З метою розроблення механізму діагностування стану сформованості готовності майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм навчання у початковій школі визначимо зміст базових понять, до яких ми віднесли «критерій» та «показник».

У науковій літературі поняття «критерій» трактується по-різному. Так, у «Великому енциклопедичному словнику» подається таке визначення: «Критерій – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило суджень, оцінки» [6]. У роботах О. Савченко та Т. Байбари критерії визначено як точно обрані ознаки, величини, які виступають мірилом для об'єктів оцінювання [3,6].

Ми цілком погоджуємося із думкою Н. Баловсяк [1], що кожний критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. Як наголошує А. Семенова [4,], показники

фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію. Показник, як один з якісних або кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкту, процесу або явища та виражає їх стан. На думку В. Танської та Б. Райзберга, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної окремої якості та міра сформованості критерію, ознака, на підставі якої формується оцінка якості об'єкта або процесу та ознака такої оцінки [5].

Тому будемо виходити з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію.

Результати аналізу дисертаційних досліджень деяких науковців, присвячених дослідженню й діагностуванню готовності учителів до різних аспектів їх професійної діяльності, дає підстави стверджувати про відсутність єдиного підходу до визначення критеріїв сформованості готовності вчителів до професійної діяльності, але більшість вчених підходять до вибору критеріїв з позиції мотиваційних, особистісних, когнітивних, діяльнісних та рефлексивних структурних компонентів.

Виходячи з цього, для визначення ефективності професіональної готовності майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм навчання у початковій школі нами визначені критерії та показники, наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Критерії та показники готовності майбутніх учителів
до застосування інтегрованих форм навчання у початковій
школі**

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Аксіологічно-мотиваційний	➤ потреба успішного розв’язання задачі підвищення ефективності навчально-виховного процесу завдяки впровадженню інтегрованого навчання в початковій школі; ➤ сформованість ціннісного ставлення до педагогічної професії та установка на її розвиток в умовах післядипломної освіти; ➤ сформованість позитивної мотивації на успіх у навчанні.
Когнітивний	Когнітивно-гносеологічний	➤ розуміння мети, задач і змісту професійної підготовки майбутніх учителів у процесі навчання у ЗВО; ➤ сформованість системи узагальнених теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних та практичних знань майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм навчання; ➤ обізнаність щодо інтеграційних способів, методів, стратегій, графічних організаторів і педагогічних технологій реалізації інтегрованих форм навчання у початковій школі, усвідомлення їх доцільності, передбачення та оцінка результатів застосування.
Діяльнісний	Операційно-діяльнісний	➤ уміння провадити освітню діяльність із застосуванням інтегрованих форм навчання в початковій школі; ➤ оволодіння найефективнішими способами використання інтегрованих форм для вирішення різноманітних освітніх завдань; ➤ уміння оригінально вирішувати освітні завдання із створенням власних видів інтегрованих форм навчання.

Рефлексивний	Рефлексивно-оцінювальний	➤ здатність аналізувати, синтезувати й оцінювати результати власної діяльності; ➤ усвідомлення себе як суб'єкта інтегрованої діяльності; ➤ здатність до рефлексії та самоосвітньої діяльності.
--------------	--------------------------	--

Таким чином, перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у створенні діагностичних методик для ефективного оцінювання показників професійної готовності та організації педагогічного експерименту з метою впровадження в практику.

Список використаних джерел

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки. Дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. с. 334.
2. Енциклопедія освіти: Акад. пед. наук України. Гол. ред. В.Г. Кремень. *Юрінком Інтер*. Київ. 2008. С. 13.
3. Савченко, О.Я., Байбара Т. М. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів. *Початкова школа*. № 8. 2002. С. 6.
4. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. *Юридична література*. Одеса. 2009. С. 15-24.
5. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Житомир. 2006. С. 272.
6. Ярцева В. Н. Большой энциклопедический словарь: 2-е издание. *Большая российская энциклопедия*. Москва. 1995. С. 685.

*Моляка Інна Володимирівна,
аспірантка 2 року навчання,
спеціальності 013 Початкова освіта,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. пед. наук, проф., академік НАПН
України Ващуленко М.С.*

ОСОБЛИВОСТІ ВВЕДЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах Нової української школи вимагає уваги до сучасного освітнього середовища у закладах вищої освіти, яке б забезпечило формування всебічно розвиненої особистості вчителя й надало доступ до інтегрованих систем знань із предметів мовно-літературної освітньої галузі [2]. Серед ключових компетентностей, які мають бути сформовані в учнів початкової школи, виділяємо здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами [2]. Тому майбутній учитель початкової школи має вільно володіти державною й іноземною мовою (англійською, німецькою чи французькою). Для більшості студентів педагогічних закладів вищої освіти опанування методики викладання іноземної мови в початковій школі починається з формування фонетичної компетентності.

Синтез дефініції «фонетична компетентність» (С. Ніколаєва, О. Бігич, Н. Бориско, С. Роман та ін.) дає змогу розглядати її як здатність до правильного артикуляційного та інтонаційного висловлювання своїх думок і розуміння мовлення інших, що базується на відповідних фонетичних навичках та знаннях [3, ст. 192]. Ефективність формування фонетичної компетентності майбутніх учителів початкової школи залежить від рівня сформованості вимовних навичок, від кількості отриманих знань і взаємодії цих компонентів. Тому актуальним аспектом у системі формування англомовної компетентності

майбутніх учителів початкової школи вбачаємо дослідження особливостей формування фонетичної компетентності засобами порівняльного аналізу фонетичних систем англійської й української мов.

У науково-педагогічній і методичній літературі вчені зазначають три групи труднощів формування фонетичної компетентності: труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів; труднощі, зумовлені іноземною мовою, що вивчається; труднощі, зумовлені навчанням [3, ст. 195-196]. Зазвичай здобувачі вищої педагогічної освіти мають проблеми з опануванням апроксимованої вимови англійської мови через інтерференцію української мови. Насправді, з одного боку, це допомагає оволодіти вимовою іноземної мови, якщо використовувати засоби порівняльного аналізу фонетичних систем рідної мови й іноземної мови. Важливою умовою успішності даного підходу є попереднє вивчення дисциплін і тем «Фонетика української мови» й «Методика навчання фонетики української мови». У такому випадку робота над опрацюванням фонетики англійської мови буде інтегрованою, а це в свою чергу допоможе студентам повторити матеріал із фонетики української мови, опанувати особливості фонетики англійської мови у формі зіставлення з використанням сучасних інтерактивних форм роботи на заняттях.

Передусім звертаємо увагу на відмінні й подібні риси фонетичних систем англійської й української мов. Таблиця 1 дає змогу спрогнозувати, які труднощі можуть мати студенти під час вивчення фонетики англійської мови, й передбачити однакові риси, які можна використати для зіставлення й полегшення процесу опанування іноземної мови (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика фонетичних систем
англійської й української мов**

№	Характеристика	Англійська мова	Українська мова
1	Кількість фонем	44	38
2	Кількість голосних	20	6
3	Кількість приголосних	24	32
4	Протиставлення за дзвінкістю – глухістю	[b] – [p], [d] – [t], [g] – [k], [z] – [θ]	[б] – [п], [д] – [т], [з] – [с], [дз] – [ц]
5	Лабіалізація в системі приголосних звуків	[w]	[ш], [ж]
6	Тривалість звучання	[tʃ], [dʒ], [ʃ], [ʒ]	[дз], [дж], [ц], [ч], [ш], [ж]
7	Наявність африкатів	[tʃ], [dʒ]	[дз], [дж], [ц], [ч]
8	Лабіалізованість – нелабіалізованість голосних звуків	лабіалізовані: [ɔ:], [ɔ], [u:], [u] нелабіалізовані: [i:], [a:], [ɛ:], [i], [e], [æ], [ʌ], [ə]	[о], [у] [і], [и], [е], [а]

Лінгвісти визначають суттєвими ознаками приголосних звуків ступінь шуму, спосіб артикуляції й місце артикуляції [5, ст. 58]. Голосні ж звуки розділяються на групи залежно від стабільності артикуляції та положення язика.

С. Ніколаєва виділяє три групи звуків іноземної мови з точки зору міжмовної інтерференції: звуки максимально наближені до звуків української мови за акустичними особливостями та артикуляцією; звуки, на перший погляд, дуже схожі, але відрізняються від звуків української мови за суттєвими ознаками; звуки не мають артикуляційних або акустичних аналогів в українській мові [3, ст. 197]. Отже, приголосні й голосні звуки англійської мови можна класифікувати наступним чином (табл. 2):

Таблиця 2

Класифікація звуків англійської мови

№	Групи приголосних звуків	Приголосні
1	Приголосні, суттєві ознаки яких співпадають із ознаками відповідних звуків української мови	[p], [b],[m],[f],[v],[j], [k],[g]
2	Приголосні, суттєві ознаки яких співпадають із відповідними звуками, але мають відмінності за місцем артикуляції	[t],[d],[s],[z], [l], [n],[ŋ],[ʒ], [ʃ],[dʒ],[ŋ],[h]
3	Приголосні, що не мають аналогів в українській мові	[θ],[ð]
4	Приголосні, що відрізняються від звуків української мови за способом і місцем артикуляції	[w], [r]
№	Групи голосних звуків	Голосні
1	Голосні, близькі за положенням язика до відповідних звуків української мови	[i:], [e], [ʌ], [ɔ:], [u:]
2	Голосні, близькі за положенням язика, проте відрізняються від української мови за місцем його підняття	[ɑ:]
3	Голосні, що відрізняються від відповідних звуків української мови	[ɪ], [ə], [ʊ], [ɜ:], [æ], [ɒ]

Слід зазначити, що звуки розташовуються за принципом зростання труднощів під час вивчення: від звуків, подібних в українській мові, які є легкими для вивчення, до звуків, які не мають аналогів в українській мові.

Учені переконують, що опрацьовувати приголосні й голосні звуки окремо є недоцільним і штучним, бо, спілкуючись, люди однаково використовують звукосполучення голосних і приголосних [4, ст. 69]. Тому важливо вводити звукосполучення на заняттях із фонетики англійської мови, починаючи з першої групи приголосних і голосних. Відтак, порядок вивчення приголосних звуків полягає у введенні звуків передньої артикуляції, бо її легше відчути й побачити на відміну від задньої [1, ст. 100]. Опрацьовуючи голосні звуки, варто дотримуватися принципу введення їх у порівняльних парах, при чому перший звук належить до першої групи, другий же

відрізняється. Це допоможе повторити уже опрацьований матеріал і попередити міжмовну інтерференцію.

В. Васильєв запропонував порядок введення й опрацювання звуків англійської мови. Ми вважаємо його доцільним й аргументованим. Отже, ми пропонуємо таку послідовність опрацювання англійських приголосних і голосних звуків (табл. 3):

Таблиця 3

Послідовність опрацювання англійських приголосних і голосних звуків

Порядок введення приголосних звуків		Порядок введення голосних звуків	
1) [p, b, m];	6) [ʃ, ʒ, ʒ, dʒ];	1) [i:, ɪ];	5) [u:, ʊ];
2) [f, v];	7) [ŋ];	2) [e, æ];	6) [ə];
3) [j];	8) [h];	3) [ʌ, ɑ:];	7) [z:];
4) [k, g];	9) [θ, ð];	4) [ɔ:, ɒ];	
5) [t, d, s, z, l, n];	10) [w, r].		

З огляду на вище зазначене, послідовність введення й опрацювання фонетичних одиниць на заняттях із фонетики англійської мови має велике значення: труднощі, пов'язані з особливостями фонетичних систем іноземної й рідної мови, можуть, з одного боку, бути проблемою, а з іншого, за умови логічного порядку введення фонетичних одиниць, цікавим й інтерактивним підходом до формування англомовної фонетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами порівняльного аналізу двох фонетичних систем.

Список використаних джерел

1. Васильєв В. А. Обучение английскому произношению в средней школе. Москва: Просвещение, 1979. 142 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Київ. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.02.2021).
3. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник

для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

4. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слуховимовних навичок : дис... канд. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 301 с.

5. Соколова М. А., Гинтовт К. П., Тихонова И. С., Тихонова Р.М. Теоретическая фонетика английского языка. Москва: ВЛАДОС, 2004. 286 с.

*Підсосонна Олена Володимирівна,
аспірантка 1 року навчання,
спеціальності 013 Початкова освіта,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка*

Науковий керівник: д-р. пед. наук., проф. Бірюк Л.Я.

SOFT SKILLS ЯК ВИМОГА ЯКІСНОЇ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зміни, що відбуваються в сучасному освітньому середовищі, закономірно призводять до того, що змінюються вимоги до особистісних якостей, якими мають володіти майбутні фахівці будь-якої професії, але передусім майбутні вчителі.

У Критерії 2 (структура та зміст ОП), Підкритерії 2.6. «Методичних рекомендацій для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми» зазначається про необхідність набуття здобувачами вищої освіти соціальних умінь (soft skills), що відповідають заявленим цілям програми. Soft skills (т. зв. «м'які уміння», «соціальні уміння», «універсальні навички» чи «навички успішності») дозволяють випускникам ЗВО бути успішними на своєму робочому місці [3].

Потребу формування гнучких умінь розглядали зарубіжні та вітчизняні дослідники: І. Ясна, L. Brewer, С. Залужна,

О. Пашко, К. Крутий, Ю. Андрєєва, К. Коваль, Ю. Портланд, В. Шипілов, Д. Гергерт, В. Астахова та інші.

Більшість учених дотримуються думки, що в процесі професійної підготовки вчителя необхідно розмежовувати поняття «hard skills» і «soft skills» – важкі та гнучкі уміння. Важкі уміння формуються, як правило в навчальному процесі у перебігу оволодіння дисциплін навчального плану. Формування гнучких умінь відбувається здебільшого в позанавчальній діяльності.

У буквальному перекладі з англійської мови дане поняття означає «м'які навички» або «гнучкі уміння», тобто уміння, володіння якими не відносяться до професійної групи. У Кембриджському словнику поняття «soft skills» трактується «як особистісні якості людини, які дозволяють взаємодіяти з іншими людьми більш ефективно і гармонійно», наприклад здійснювати продуктивну комунікативну, критичну чи творчу діяльність [1].

На сьогодні soft skills – це комплекс умінь або здатностей, які можна було б позначити як метапредметні або загальні для різних видів діяльностей, що включають в себе деякі основні риси когнітивної та в цілому інтелектуальної діяльності, емоційного інтелекту, управління власною діяльністю і продуктивною взаємодією з іншими людьми.

Саме тому, важливими складовими професійної підготовки майбутніх фахівців є комплекси «hard skills» і «soft skills», що зможуть забезпечити успішне виконання професійної діяльності та допоможуть їм завжди бути затребуваними на ринку праці.

В сучасному суспільстві багато говорять про розвиток soft skills – як соціально необхідних будь-якій людині. На відміну від hard skills, які мають практичне застосування, гнучкі уміння стоять нібито осторонь від професійної специфіки, але від того, наскільки людина ними володіє, залежать його і професійні, й соціальні успіхи. Про комплекс soft skills в першу чергу заговорили стосовно бізнесу, але зараз, з урахуванням динамічно мінливого середовища, означені якості є важливим компонентом в системі освіти.

На Всесвітньому економічному форумі в Давосі було порушено питання про майбутнє професій й визначено ТОП 10 skills, найбільш затребуваних умінь у 2020 році: *критичне мислення, креативність в широкому сенсі, уміння керувати людьми, взаємодія з людьми, емоційний інтелект, формування власної думки та прийняття рішень, клієнтоорієнтованість, уміння вести переговори, гнучкість розуму* [2].

Зміст цього списку не є фіксованим і може доповнюватися, адже є наприклад, Європейський словник умінь та компетентностей, який містить тисячі найменувань і кількість їх постійно зростає.

На нашу думку, дану класифікацію доцільно використовувати і для визначення переліку гнучких умінь, необхідних для оволодіння майбутніми учителями у процесі професійної підготовки у педагогічних ЗВО.

Огляд літературних джерел дозволив з'ясувати, що типовими у багатьох розглянутих класифікаціях є уміння: *взаємодія з людьми, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, гнучкість розуму*.

У своєму дослідженні ми плануємо дослідити ґрунтовно визначених 5 умінь з даної класифікації:

1. *Взаємодія з людьми* (Coordinating with others) або *Комунікація*. Комунікабельність - це вроджена здатність до спілкування, відкритість і вміння налагодити контакт з іншими людьми, а також справляти на них позитивне враження. Комунікативність – набута у процесі соціалізації здатність до спілкування.

2. *Критичне мислення* (Critical thinking). Це процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків та порівняння їх з іншими ідеями. Критичне мислення – антипод догматичого.

3. *Креативність* (Creativity). Творчий початок - це вроджена здатність бачити те, чого ще немає. Викладач Гарвардської школи бізнесу, автор численних підручників із проблеми креативності, доктор Т. Амабайл стверджує, що креативність будь-якої особи складається із взаємодії трьох

компонентів: а) *мотивування* (внутрішня зацікавленість щодо неординарного розв'язання задачі); б) *уміння творчо мислити* (визначає еластичність і винахідливість у пошуках вирішення проблеми); в) *компетентності* (знання і уміння, які має працівник у сфері своєї діяльності). Творчість – здатність до продукування нових ідей та їх результативної реалізації.

4. *Емоційний інтелект* (Emotional intelligence). Емоційний інтелект – це здатність розуміти емоції, наміри, мотивацію інших людей і свої власні, а також уміння керувати своїми емоціями та емоціями інших.

5. *Гнучкість розуму* (Cognitive flexibility). Когнітивна гнучкість – це здатність розуму швидко перемикаватися з однієї думки на другу, а також обмірковувати кілька речей одночасно [2].

Будь-який здобувач освіти так або інакше під час освітньої діяльності у ЗВО, спілкуючись з колегами, викладачами, допоміжним персоналом поступово розвиває власні «soft skills». Набагато ефективніше це може відбуватися за активної участі майбутніх учителів в різноманітних гуртках, спілках, громадських об'єднаннях, наукових товариствах, студентському самоврядуванні тощо. Така діяльність у різних студентських, молодіжних ініціативах допомагає вдосконалювати комунікативні навички та брати на себе відповідальність за рішення.

Ми також припускаємо, що гнучкі соціальні уміння сформуються, якщо застосовувати різні інноваційні методи організації позанавчальної виховної діяльності під час професійної підготовки здобувачів освіти.

Таким чином, здобувачі освіти, передусім майбутні вчителі, які навчаються в ЗВО, мають отримати сформованість щодо активного набуття й удосконалення власними гнучкими вміннями, щоб бути готовим до викликів сьогодення і майбутнього.

Список використаних джерел

1. Cambridge English Corpus. *Cambridge University Press*. URL: <https://www.cambridge.org/ch/ambridgeenglish/better-learning-insights/corpus> (дата звернення: 10.02.2021)
2. The skills needed in the 21st century. URL: <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html> (дата звернення: 15.02.2021)
3. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми. За редакцією: Бутенко А.П., Єременко О.В., Квіт С.М. *Український освітянський видавничий центр «Оріон»*. – К., 2020. – 66 с. URL: <https://naqa.gov.ua> (дата звернення: 10.02.2021)

Ремньова Ніна Юріївна,
аспірантка 2 року навчання,
спеціальності 013 Початкова освіта,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівний: д-р. пед. наук, проф. Бірюк Л. Я.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГНУЧНИХ УМІНЬ (SOFT SKILLS) УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

***«Треба бігти з усіх ніг, щоб тільки залишитися на місці,
а щоб кудись потрапити, треба бігти як мінімум удвічі
швидше!»***
*«Аліса в країні чудес»,
Льюїс Керролл*

Слова із казки точно відображають сьогодення, адже нова епоха занурює нас в конкурентне середовище величиною у всю планету. В сучасному світі потрібно бігти, щоб просто залишатися на місці. Вже не можна якось навчитися, щоб потім все життя бути кваліфікованим спеціалістом. Сучасна освіта, розрахована на перспективу, має будуватися на основі двох

принципів: вміння швидко орієнтуватися в стрімко зростаючому потоці інформації і знаходити потрібне, і вміння осмислити і застосувати отриману інформацію.

Критичне мислення є однією з найважливіших гнучких навичок. Люди, які вміють критично мислити, інтелектуально незалежні, приймають обмірковані рішення, не дозволяють собою маніпулювати, синтезують здобуті знання, уміють простежити зв'язки між явищами, прогнозують наслідки своїх учинків, свідомо оцінюють свої недоліки та переваги.

Сьогодні проблема розвитку критичного мислення стає актуальною серед педагогів і психологів, вона є загально визнаним напрямом у зарубіжній педагогіці та психології (Е. Боно, Дж. Гудлед, У. Норман та ін.).

Різні аспекти критичного мислення відображені в працях відомих психологів і педагогів (Б. Блум, Л. Виготський, Дж. Д'юї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Р. Пауль, Ж. Піаже, К. Попер, Д. Роджерс та ін.) і набувають особливої актуальності сьогодні (С. Векслер, Т. Воропай, І. Загашев, Д. Клустер, К. Мередіт, Н. Морзе, Т. Олійник, Є. Полат, О. Пометун, Д. Стіл, Ч. Темпл, О. Тягло, Д. Халперн, А. Хуторський та ін.).

Під критичним мисленням слід розуміти процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями. Критичне мислення є антиподом догматичному. Воно піднімає людину до рівня Людини, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати. Тому перед сучасною освітою постає завдання виховати людину незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку. Отже, критичне мислення визначаємо як здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень інших людей, вміння знаходити ефективні рішення з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв.

У чому ж специфіка освітньої технології розвитку критичного мислення? На думку Н.В. Бессуднової, по-перше, навчальний процес будується на науково-обґрунтованих

закономірностях взаємодій особистості та інформації; по-друге, фази цієї технології (виклик, осмислення, рефлексія) інструментально забезпечені таким чином, що педагог може бути максимально гнучким і автентичним кожної навчальної ситуації в кожен момент часу: мова йде про різноманітні візуальні форми і стратегії роботи з текстом, організації дискусії і процесу реалізації проєктів; по-третє, стратегії технології дозволяють все навчання проводити на основі принципів співробітництва, спільного планування і осмисленості [1, с. 25].

Технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ) – педагогічна система, спрямована на формування аналітичного мислення. У витоків цього напрямку стояли такі видатні вчені, як Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Коул, Д. Вертч, Д. Брунер. Ця технологія має унікальний набір прийомів і технік, які дають змогу створювати ситуацію мислення. Матеріалом для такої ситуації можуть слугувати навчальні тексти, параграфи підручників, уривки наукових статей, художні твори, відеофільми. Метою технології є навчання такого сприйняття навчального матеріалу, в процесі якого отриману інформацію можна розуміти, сприймати, порівняти з особистим досвідом і на її основі формувати своє аналітичне судження.

Перелік стратегій розвитку критичного мислення достатньо великий. Добирати їх учителю слід з огляду на мету, завдання, зміст уроку. Крім того, слід зважати на особливості цих методів, адже на певних етапах уроку вони є ефективнішими, а отже, доречнішими. Учитель має опанувати якомога більше методів розвитку критичного мислення і бути обізнаним з особливостями їх ефективного застосування.

З огляду на викладене вище, ми дійшли висновків, що впровадження технології критичного мислення – це складний, але цікавий процес оволодіння знаннями й вироблення умінь, адже вимагає ґрунтовної підготовки, тривалого проєктування, вмілої реалізації.

Список використаних джерел

1. Бессуднова Н.В. Развитие критического мышления учащихся на уроках биологии. *Биология в школе*. 2008. № 3. С. 24-30.
2. Пометун О.І., Сущенко І. М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: *методичний посібник для вчителів*. Київ, 2017.
3. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення як важливої складової особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного університету імені Олександра Довженка*. № 17(53). 2011. С. 83–87.

Тищенко Людмила Іванівна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 013 Початкова освіта,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. пед. наук, проф., Бірюк Л. Я.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

З метою формування інклюзивної компетентності у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу виокремлено комплекс педагогічних умов навчально-виховного процесу, об'єднаних за спільною спрямованістю на певний складник (когнітивний, діяльнісний та особистісно фаховий) інклюзивної компетентності.

1. Створення інклюзивного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, що включає використання в процесі навчання студентів активних форм, методів та інноваційних засобів навчання, що надають можливість

моделювати ситуації, функціональні можливості яких є основою для формування їх професійної компетентності; розробки навчально-методичного забезпечення для формування у студентів інклюзивної компетентності.

2. Розроблення структури цілісного педагогічного процесу, спрямованого на проєктування об'єму, структури й спрямованості змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ. Зазначена умова забезпечує формування когнітивного компоненту інклюзивної компетентності, що відображає систему знань, умінь та навичок цілісної структури інклюзивної компетентності.

Реалізація зазначеної педагогічної умови можлива за допомогою, *по-перше*, вивчення обов'язкових навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта», а також оновлення педагогічних курсів темами, на основі яких формується педагогічне мислення, що забезпечить збереження у пам'яті й відтворення системи знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності з метою виконання теоретичних та практичних завдань інклюзивної освіти.

По-друге, дотримання спеціальних дидактичних принципів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу:

- проблемності – моделювання соціально-педагогічних ситуацій з реальної практики сучасної школи, зведення її до педагогічної задачі та розв'язування;

- технологізації – визначення технологій навчання на основі мети дослідження та моделей гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки;

- діалогізації – підвищення рівня розуміння комунікативного процесу з усіма суб'єктами; формування навичок спілкування в діалозі;

- компетентності – створення умов для формування необхідних структурних компонентів інклюзивної

компетентності та реалізації їх у практичну навчальну діяльність.

3. Створення практично-діяльнісного середовища – педагогічна умова спрямована на формування професійної спрямованості майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професійної діяльності. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу у студентів розвивається і формується професійна спрямованість особистості – це вираження позитивного ставлення до професії, інтерес до неї, бажання вдосконалити свою підготовку шляхом формування практичних умінь засобами аудиторної (застосування ділових ігор, практичних завдань, вправ, інсценізація ситуацій) та позааудиторної діяльності. Зазначена педагогічна умова забезпечує діяльнісний компонент інклюзивної компетентності, який визначається як здатність виконувати конкретні соціально-педагогічні задачі, необхідні для реалізації в майбутній професійній діяльності інклюзивного навчання у початковій школі.

Означені педагогічні умови є базовими для проєктування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітньому навчальному закладі, оскільки дозволяють здійснити більш широкий вплив на особистість студента у процесі професійної підготовки. Вважаємо, що з метою формування інклюзивної компетентності варто ще розглянути модель формування означеної компетентності, що, будучи подібною до концепції професійної підготовки, відображає й відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта.

Цілісний педагогічний процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу характеризується єдністю й самостійністю

процесів формування інклюзивної компетентності та її структурних компонентів. Реалізація педагогічних умов у зазначеному процесі забезпечить індивідуальну освітню траєкторію формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів початкової школи загальноосвітнього навчального закладу. Організація навчання студентів за індивідуальною траєкторією вимагає особливої методики й технології їх навчання.

Отже, проектування педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу потребує дотримання цілісності, системності у вищому навчальному закладі, усіх структурних компонентів, що підпорядковуються один одному і, разом з тим, забезпечують формування в соціокультурному освітньому середовищі закладів вищої освіти інклюзивної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Бойчук Ю. Д. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок: междунар. научн.-практ. журн.* Екатеринбург, 2012. № 2. С. 113–118.
3. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень: монографія*. За заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: “Апостроф”, 2011. С. 188–216.
4. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. (дата звернення: 15.01.2021).

015 ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

*Бикова Тетяна Борисівна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р пед. наук, проф. Ковальчук В.І.*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Необхідність збереження кращих традицій у підготовці педагогічних працівників до професійної діяльності в закладах професійної (професійно-технічної) освіти з урахуванням тенденцій інноваційних перетворень в освітній галузі цифрового суспільства зумовлюють актуальність застосування змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців [3, с. 40].

У результаті дослідження передумов виникнення та хронології становлення досліджуваного явища [2] ми дійшли висновку, що змішане навчання – це педагогічне явище, що передбачає цілеспрямовані взаємодії педагогів, здобувачів освіти та системи знань шляхом ефективного поєднання методів електронного (комп'ютерного, мережевого, дистанційного, мобільного) й очного (аудиторного) навчання із залученням усіх доступних засобів. Його суттєвими особливостями є: мультитехнологічність, мультиінструментальність, варіативність, гнучкість, студентоцентрованість, відкритість, активність, динамічність. Вони дозволяють доповнити традиційні підходи до професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю можливостями, що реалізуються в моделях змішаного навчання: ротації (за станціями, лабораторіями, перевернутий клас,

індивідуальної ротації), гнучкій, самозмішування, віртуально збагаченій [4].

Однак, для забезпечення позитивної динаміки ефективності професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання із застосуванням змішаного навчання вимагається упровадження комплексу взаємопов'язаних, спеціально організованих заходів – педагогічних умов.

Системний аналіз психолого-педагогічних, методичних джерел, законодавчих актів, досвід педагогічної діяльності дозволили визначити ряд факторів, що, на нашу думку, сприяють підвищенню якості професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання. Натомість, використання методу парного порівняння дозволило упорядкування їх та сформулювати комплекс педагогічних умов професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання: забезпечення позитивної мотивації студентів щодо використання технологій цифрового навчання у процесі професійної підготовки; підготовка викладачів до застосування змішаного навчання у процесі професійної підготовки майстрів виробничого навчання; реалізація можливостей мультитехнологічності, мультиінструментальності та варіативності змішаного навчання у процесі професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю; створення функціонального інформаційно-освітнього середовища змішаного навчання.

Їх упровадженню сприяли: розроблені методичні рекомендації «Реалізація педагогічних умов професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання» [1], програма тренінгових занять для викладачів та студентів «Змішане навчання: на шляху до успіху», дистанційний курс-ресурс для організації змішаного навчання у процесі тренінгових занять, що були покладені в основу методики реалізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання.

З метою наукового підтвердження дієвості педагогічних умов професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання було здійснено дослідно-експериментальне дослідження.

Для його практичної реалізації було розроблено та апробовано діагностичний інструментарій, ключовими індикаторами якого є критерій задоволеності та результативності з відповідними показниками, рівнями та статистичними величинами їх визначення. Зауважимо, що показники результативності, як мірила успішності навчання за виокремленими змістовими лініями професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання були співвіднесені з переліком результатів навчання, виявлених під час аналізу освітньо-професійних програм «Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)», а показники суб'єктивного критерію задоволеності, як засобу оцінювання якості процесу професійної підготовки, були подані з урахуванням підходу визначення споживацької цінності наданої закладами освіти освітньої послуги (задоволеність: вибором місця та форми навчання, переліком дисциплін навчального плану, програмним матеріалом навчальних дисциплін, навчальним контентом, способами доставлення навчального матеріалу, процесом організації освітнього процесу).

Безумовно, природною складовою експериментального дослідження є процедура формування однорідних контрольної та експериментальної груп. З урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання, її тривалості та ступеневості, було сформовано контрольні й експериментальні підгрупи здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст» і освітнього ступеня «Бакалавр».

Відповідно до логіки експерименту, комплекс формувальних впливів реалізовано в експериментальних підгрупах, а освітній процес у контрольних підгрупах здійснювався традиційно. Діагностичний інструментарій було

використано двічі: до початку експерименту, та після його завершення.

Обробку експериментальних даних, отриманих у контрольній та експериментальній групі до та після експерименту було здійснено з використанням методів математичної та описової статистики, які на 95% рівні вірогідності доводять позитивну динаміку якості професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Бикова Т.Б. Реалізація педагогічних умов професійної підготовки майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання: методичні рекомендації. Суми : Видавець Вінніченко М.Д., 2021. 56 с.

2. Іващенко М.В., Бикова Т.Б. Порівняльно-педагогічний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду впровадження змішаного навчання в освітній процес. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 93. С. 208–224.

3. Ковальчук В. І., Бикова Т.Б. Проектування дистанційного курсу-ресурсу для змішаного навчання. *Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджіталізації суспільства* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 11 лист. 2020 р. / Науково-методичний центр ВФПО, 2020. С.40–42.

4. Staker H. and Michael B. Horn. Classifying K–12 Blended Learning. 2012. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf> (date of access: 02.01.2021).

*Гаврилов Іван Петрович,
аспірант 3 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. пед. наук, проф. Луценко Г.В.*

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасна економіка і розвиток суспільства значно підвищили вимоги до результатів освіти випускників. Нині на ринку праці виникає потреба у фахівцях, здатних вирішувати різні проблемні ситуації, що вміють самостійно навчатися, працювати з інформацією. У сучасних умовах важко бути креативним і конкурентоспроможним, якщо володіти лише репродуктивними методами навчання. Інформація так швидко оновлюється й змінюється, що протягом навчання неможливо озброїти майбутнього фахівця всіма тими знаннями та вміннями, що знадобляться йому в подальшій професійній діяльності.

Зміст професійної освіти передбачає нові підходи й до вирішення завдань педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання сільськогосподарського профілю. Адже від рівня їхньої психолого-педагогічної підготовки, знання техніко-технологічних інновацій у певній галузі виробництва залежить якість підготовки кваліфікованих робітників. Для будь-якої професійної освітньої установи дуже важливо підготувати фахівців, здатних мати мобільність, самостійність, які можуть творчо вирішувати педагогічні ситуації та приймати самостійні рішення. Для цього необхідно розвивати й формувати дослідницьку компетентність майбутніх майстрів виробничого навчання сільськогосподарського профілю [1, с 16].

Цілеспрямоване формування дослідницької компетентності здобувачів освіти розвиває їх суб'єктність і потребу в безперервному пізнанні. Розкриттю особливостей даного феномена присвячено значну увагу в сучасній психолого-педагогічній літературі, аналіз якої виявив, що і саме поняття «дослідницька компетентність» як педагогічне явище, і місце дослідницької компетентності в системі ключових компетентностей потребує подальшого ґрунтовного розгляду.

Аналіз науково-методичної літератури виявив, що дослідницьку компетентність розглядають як одну з важливих професійних компетентностей, яку можна віднести й до базових компетентностей, і до предметних. Віднесення дослідницької компетентності до базових є певною мірою виправданим, адже її формування передбачає поєднання певного комплексу знань, умінь та навичок, яких здобувачі освіти набувають як протягом засвоєння всього змісту освіти, так і у процесі вивчення різних навчальних дисциплін.

Також ми поділяємо позицію багатьох учених-педагогів (В. Болотов, І. Зимня, С. Осипова, О. Ушаков, А. Хуторської та ін.), згідно з якою дослідницьку компетентність варто відносити до ключових компетентностей. Ці науковці вважають, що дослідницька компетентність формується на основі вродженої якості будь-якої людини (дослідницька поведінка), а також містить цілий комплекс елементів, що належать до складу різних ключових освітніх компетентностей. [2, с. 138].

З урахуванням ієрархії компетентностей, що були визначені Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (2019) (інтегральна компетентність – загальні компетентності – спеціальні (фахові) компетентності), ми вважаємо доцільним віднести дослідницьку компетентність до загальних компетентностей, тобто таких, що безпосередньо не прив'язані до певної спеціалізації майбутніх майстрів виробничого навчання. Разом із тим, наголошуємо, що дослідницька компетентність майбутніх майстрів виробничого навчання є складовою інтегральної (професійно-педагогічної)

компетентності, та, одночасно з тим, складається з цілої низки спеціальних (фахових) компетентностей. [4]

Спеціальні (фахові) компетентності є доволі своєрідними для кожної спеціалізації, оскільки саме вони характеризують профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника. Разом із тим загальні (в тому числі й дослідницька) є спільними й відносно універсальними для майбутніх майстрів виробничого навчання будь-якої спеціалізації.

Дослідницькій компетентності властиві якості, що були визначені міжнародним проєктом «Визначення та відбір ключових компетентностей» як такі, що характерні всім загальним (ключовим, універсальним) компетентностям: поліфункціональність й універсальність (дозволяє розв'язувати найрізноманітніші проблеми в різних сферах повсякденного життя та професійної діяльності); надпредметність і міждисциплінарність (широта функціональності дослідницької компетентності в ряді наук і дисциплін); багатовимірність (виступає як віддзеркалення знань, когнітивних процесів та інтелектуальних спроможностей, емоцій, цінностей, особистісних якостей і творчих надбань); неалгоритмічність, варіативність, мобільність (дозволяє знайти рішення в нестандартних ситуаціях та мінливих обставинах, швидко адаптуватися до нових умов); приналежність до сфери розвитку особистості (вплив на розвиток загального та професійного інтелекту, логічного, креативного, рефлексивного мислення особистості, її самовизначення, самовиховання тощо) [3, с. 22].

Універсальний характер і незалежність дослідницької компетентності від спеціалізації сприяють подальшій успішній професійній і соціальній діяльності її здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку, оскільки надають додаткові перспективи для працевлаштування.

Отже, можна зазначити, що дослідницька компетентність у професійній підготовці майбутніх майстрів виробничого навчання сільськогосподарського профілю сприяє мотивації та активізації продуктивного використання первинного досвіду дослідницької діяльності у професійній діяльності; опануванні

методів наукового пізнання для забезпечення процесу ухвалення відповідальних рішень і розв'язання нестандартних завдань під час виконання професійних функцій; забезпеченні самореалізації майбутніх майстрів виробничого навчання сільськогосподарського профілю, розкриття їхнього творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Белікова Ю. Професійний саморозвиток майбутнього майстра виробничого навчання: стан забезпечення, структура, стратегія і технології. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць*. 2014. №11 (24). С. 9–18.

2. Луценко Гр.В., Луценко Г.В. Науково-дослідницька діяльність студентів у творчих колективах як методологічна основа підвищення якості підготовки фахівців. *Вісник Черкаського національного університету*. 2010. Вип. 181. С. 137-140.

3. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 16–24.

4. Стандарти вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення 25 лютого 2021 р.).

*Зайка Артем Олексійович,
аспірант 2 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. пед. наук, проф. Ковальчук В. І.*

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ЦИФРОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Вимоги ринку праці до підготовки сучасних фахівців професійної освіти в умовах цифрової економіки актуалізують питання оновлення педагогічних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців. Збільшення обсягу навчальної інформації й самостійної роботи здобувачів освіти, необхідність переходу до безперервного навчання протягом життя, а також зміна традиційної моделі організації освітнього процесу в період пандемії зумовлюють потребу в організації змішаного навчання (blended learning). Змішане навчання – один із трендів сучасної освіти і за оцінками дослідників залишиться таким і в найближче десятиліття. Змішане навчання – це освітня технологія, в якій поєднуються і очне (face-to-face learning), і онлайн навчання (online learning), і самостійне навчання (self place learning) з можливістю самостійного вибору здобувачем освіти часу, місця, темпу і траєкторії навчання [1].

Існують різні підходи щодо організації змішаної освітньої діяльності, тому потрібно під певні вимоги підібрати модель змішаного навчання, яка для цього найкраще підходить. Зустрічаються такі моделі змішаного навчання [2]:

Ротаційна модель (Rotation modal) – підрозділяється на наступні: Station-Rotal model – ротація станцій, Lab-Rotation model – ротація лабораторій, Flipped-Classroom model – перевернутий клас і Individual-Rotation model – індивідуальна ротація. Зміст ротаційної моделі полягає в чергуванні видів діяльності, як правило, це зміна роботи в онлайн-середовищі на роботу в офлайн-середовищі.

Гнучка модель (Flex model) – передбачає відсутність часового ліміту на той чи інший вид діяльності, це свого роду ротаційна модель, але без тимчасових обмежень.

Модель самостійного навчання (Selfblend model) – навчання: полягає в самостійному вивченні онлайн-курсів поза часом, що відводиться на традиційне аудиторне навчання.

Розширена віртуальна модель (Enriched-virtual model) – при якій навчаються вдома та освоюють навчальні курси за допомогою сервісів і ресурсів онлайн-навчання, після чого очно консультуються в індивідуальному порядку з педагогом, відвідування закладу освіти кожен день при реалізації даної моделі не вимагається.

Однією з підмоделей ротаційної моделі змішаного навчання, яка з успіхом застосовується закладами професійної освіти, є перевернутий клас. Перевернутий клас – це модель навчання, при якій педагог надає матеріал для самостійного вивчення вдома, а в очній формі проходить практичне закріплення матеріалу. Як і будь-яка інша технологія, дана форма навчання має свої переваги і недоліки [3].

До переваг, що надає використання перевернутого класу можна віднести:

- педагог отримує більше часу для індивідуальної роботи з кожним здобувачем освіти, оскільки новий матеріал вивчається самостійно;
- здобувач освіти у власному темпі опрацює навчальний матеріал, робить у разі необхідності паузи або за потреби повертається до потрібних фрагментів;
- навчальні матеріали доступні у будь-який зручний для навчання час.

До недоліків можна віднести:

- здобувач освіти не одразу може отримати відповідь на запитання, яке в нього виникло під час опрацювання нового матеріалу;
- відсутній поточний контроль за опрацюванням навчального матеріалу.

Використання змішаного навчання сприяє підвищенню якості освітнього процесу в закладі професійної освіти та формує готовність здобувача освіти до самоосвіти в майбутньому. А це значить, що одним з основних завдань педагога при впровадженні моделі змішаного навчання в освітній процес стає вибір найбільш ефективних цифрових технологій, що дозволять оптимально інтегрувати аудиторний і онлайн компонент в єдину дієву систему освіти. Для організації самостійного вивчення матеріалу доцільно використовувати такі цифрові технології [4]:

Навчальна платформа – це система управління цифровим навчанням. Є платформи з вільним доступом які дозволяють створити ефективне онлайн-навчання у власному середовищі. Надається можливість створювати власні навчальні курси, наповнювати їх різним видом навчальної інформації, розміщувати завдання, організовувати контроль знань та комунікувати із здобувачами освіти.

Подкаст (Podcast) - це звуковий файл (аудіолекція), записані попередньо і які за кілька днів розміщуються на навчальних платформах, з якими працює педагог. Здобувачі освіти можуть завантажувати підкасти на свої пристрої, як стаціонарні, так і мобільні, або прослухати лекції в режимі онлайн.

Водкаст (Vodcast від video-on-demand) – це те ж саме, що подкаст, тільки з записаними відеофайлами лекцій.

3D-анімація (3D-anime) – це 3D-анімовані процеси чи технологічні операції відповідно до змісту заняття.

Онлайн-тести (Online Test) – це інтерактивні завдання для контролю знань та засвоєння вивченого матеріалу.

В цій моделі змішаного навчання підготовка до лекції охоплює: ознайомлення з текстом лекції; прослуховування лекції; перегляд відеолекції, анімацій і презентацій; проходження тестів на початкове засвоєння теми.

Очна робота присвячується вивченню складної теоретичної частини і питань, що виникли у здобувачів освіти в процесі підготовки до заняття. Організовується практична

робота з відпрацювання навичок застосування опрацьованого матеріалу, тобто робота в аудиторії й самостійна робота змінюються місцями.

В кінці заняття проводиться зворотний зв'язок на розуміння і закріплення вивченого матеріалу.

Змішане навчання, на відміну від онлайн чи дистанційного навчання, передбачає особисте спілкування та роботу в команді, що дозволяє отримати більшу ефективність у порівнянні з традиційною формою та іншими формами онлайн навчання.

Таким чином, змішане навчання дозволяє створити умови для активної освітньої діяльності здобувача освіти, оптимізувати витрати часу педагога і підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Shivam Ruchi. Implementation of Blended Learning in Classroom: A review paper. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 2015. Vol. 5, № 11. P. 369– 372. URL: <http://www.ijsrp.org/research-paper-1115/ijsrp-p4756.pdf> (дата звернення: 16.02.2021).

2. Моделі змішаного навчання: особливості, поради, успішні приклади. *EdEra блог*. URL: <http://blog.ed-era.com/modieli-zmishanogho-navchannia-osoblivosti-poradi-uspishni-prikladi/> (дата звернення: 06.02.2021).

3. Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.О. Використання технологій «перевернутого» навчання на основі відео-матеріалів *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2019. № 21 (28). С. 9-17. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21\(28\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).02)

4. Рекомендації МОН щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf> (дата звернення: 12.02.2021).

*Карась Олена Дмитрівна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Кузнецова Г.П.*

СКЛАДНИКИ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА

Одним із важливих складників іміджу компетентного спеціаліста-документознавця є мовленнєва культура загалом, і культура професійного мовлення зокрема. Сьогодні, в епоху загальної інформатизації суспільства, украй важливо не тільки бути добре обізнаним у вузькій спеціальній сфері, а й уміти правильно формулювати думку, представляти її. Часто брак мовленнєвої практики стає причиною нераціонального розв'язання робочих питань. Сучасні молоді фахівці різного профілю мають не лише володіти певними професійними знаннями та навичками, але й уміти чітко, правильно та грамотно висловлювати свої думки, спілкуватися з різними людьми і в різних професійних ситуаціях, тобто досягти високого рівня мовленнєвої культури. Уміння створювати грамотні фахові тексти, зокрема документи різних видів та типів, проводити перемовини, переконувати співрозмовника є запорукою успішної професійної діяльності.

Питання мовленнєвої культури, культури мовлення було предметом наукового дослідження багатьох учених (В. Александрова, Н. Бабиц, О. Біляєва, Н. Голуб, С. Карамана, Л. Кравець, Л. Мацько, В. Пасинок, М. Пентилюк, Т. Симоненко та інші). У низці праць (Л. Барановської, Г. Берегової, Т. Гороховської, М. Криськів, Л. Романової, Т. Рукас, О. Токаревої, Н. Тоцької та інших) обґрунтовуються теоретичні та практичні аспекти формування мовленнєвої культури студентів нефілологічних спеціальностей, а також

розглядаються сутність, структурні компоненти культури мови, культури мовлення, культури професійного спілкування тощо.

Здійснюючи аналіз сучасної теорії і практики мовленнєвої підготовки майбутніх бакалаврів професійного навчання, доцільно зазначити, що нині недостатньо досліджено й обґрунтовано складники мовленнєвої культури фахівців із документознавства. Отже, означене питання потребує більш детального розгляду.

У структурі культури мовлення науковці (Т. Безенкова, В. Пасинок, Т. Токміна, С. Токмін, О. Миронова та інші) виділяють такі компоненти: нормативний, комунікативний, етичний.

В. Пасинок зазначає, що нормативний компонент культури мовлення виявляється в тому, що «людина висловлює свої думки за допомогою лексичних засобів, які повністю відповідають нормам літературної мови (морфологічним, синтаксичним, словоутворювальним, лексичним, орфоепічним, акцентологічним та стилістичним)» [2, с. 19].

Комунікативний компонент охоплює такі складники (за В. Пасинком): 1) визначення мети комунікації; 2) виділення прагматичних умов комунікативного акту; 3) добір й організація мовленнєвих засобів, які зумовлюються метою цього акту та водночас формують відповідний текст для його усної чи письмової реалізації. Відповідно до цього основними характеристиками означеного компонента є взаємовідповідність мети й змісту комунікації та адекватне розуміння мовленнєвих та інших індивідуальних особливостей адресанта й адресата.

Естетичність мовленнєвого процесу забезпечується використанням слів, що мають загальновідоме смислове навантаження [2, с. 20].

Складниками мовленнєвої культури майбутніх бакалаврів професійного навчання із документознавства вбачаємо: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-нормативний, комунікативно-етичний та особистісно-діяльнісний.

Завдання підготовки фахівців, спроможних спрямувати своє життя та професійну діяльність на саморозвиток і розвиток

суспільства на засадах гуманістичних цінностей, актуалізує розробку ціннісних механізмів формування майбутніх фахівців. Відтак, про розвиненість мотиваційно-ціннісного компоненту мовленнєвої культури свідчить: сформованість мотивації до мовленнєвої діяльності; усвідомлення необхідності мовленнєвого самовдосконалення; особистісна комунікативна спрямованість на засадах гуманізму й антропоцентризму; уявлення про мовленнєвий ідеал майбутнього фахівця професійного навчання із документознавства.

Когнітивно-нормативний складник культури мовлення характеризує: володіння мовленнєвим та документознавчим тезаурусом; мовно-мовленнєво-комунікативні знання, що передбачають досконале послуговування мовними нормами (орфографічними, орфоепічними, акцентуаційними, морфологічними, лексичними, синтаксичними, стилістичними та пунктуаційними) всіх мовних рівнів і функціональними стилями сучасної української мови, зокрема офіційно-діловим; осмислення мовленнєвої культури як особистісного утворення та суспільного феномену.

Комунікативно-етичний компонент мовленнєвої культури ґрунтується на засадах: дотримання норм мовленнєвого етикету; постійній увазі до невербальних (жести, міміка, постава), паралінгвальних (темп, тембр, гучність голосу, паузи, логічний наголос тощо) засобах спілкування, толерантному використанні часу, мовленнєвого простору (відстані між співрозмовниками); усвідомлення морально-етичного кодексу.

В основі особистісно-діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маркова, К. Платонов, С. Рубінштейн, К. Ушинський та інші) лежить розуміння особистості як суб'єкта діяльності, яка формується в діяльності й у спілкуванні з іншими людьми. Відповідно особистісно-діяльнісний складник охоплює: усвідомлення необхідності мовленнєвого самовдосконалення; мовно-мовленнєву правильність.

Уважаємо за необхідне врахувати також, що для досконалого володіння мовленнєвою культурою майбутньому

спеціалісту недостатньо знати «специфіку ділового мовлення, його лексику, граматику і стилістику. Треба навчитися користуватися своїм мовленням так, щоб зацікавити співрозмовника, вплинути на нього, прихилити до своєї позиції, успішно говорити з тими, хто симпатизує вам, і з тими, хто проти вас, брати участь у бесіді у вузькому колі й виступати перед широкою публікою» [1, с. 23].

Організація цілеспрямованої роботи з розвитку культури мовлення в закладах вищої освіти – важливий і невід’ємний компонент якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. Отож, формування усіх складників мовленнєвої культури майбутнього бакалавра професійного навчання із документознавства забезпечить його успіх в особистісному становленні та професійному зростанні.

Список використаних джерел

1. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія. Біла Церква, 2002. 256 с.
2. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посіб. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 228 с.

Майстренко Наталія Миколаївна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц., Ігнатенко Г.В.

ДІАГНОСТИКА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Сучасне суспільство потребує майстрів виробничого навчання, що володіють гнучким і творчим мисленням, здатних вільно орієнтуватися в надзвичайно мінливому світі і адаптуватися в ньому, володіють способами перетворення

навколишньої дійсності. Отже, актуального значення набуває творча активність і здатність особистості до пошуку і створення нового, а також прагнення до продуктивного вирішення актуальних завдань і проблем.

Низка дослідників вказують на творчість як невід’ємну складову особистісного розвитку (А. Давиденко, Б. Кремінський, А. Маслоу, В. Рибалка, Н. Роджерс, В. Ткачев та ін.) і вважають, що саме у творчості відбувається формування людини, і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. Так, В. Моляко [5], розкриваючи сутність творчості з позицій психології, визначає її як процес створення чогось нового для певного суб’єкта. На думку В. Клименка [4, с. 14–15], творчість людини – це психічна активність, процес розв’язання завдання, стан натхнення (спалах енергетичного потенціалу людини, який розриває межу невідомого, виокремлює його частину і перетворює його на відоме).

Творчість майстрів виробничого навчання визначається, як здатність особистості максимально використовувати свої знання і вміння при вирішенні творчих, педагогічних або інших завдань, вдосконалюючи процес і результат рішення.

Згідно з дослідженнями Д.Б. Богоявленської і А.М. Матюшкіна, творчість можна визначити як певний вихід за межі наявної ситуації або наявних знань, що знаходить вираз в оригінальній постановці проблеми, наповненою особистісним змістом [1].

Наразі постає проблема спрямованості процесу підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання на цілеспрямоване формування їх творчої активності [6].

Н.Є. Воробйов визначає творчу активність як інтегративну рису особистості, що включає сукупність двох компонентів: прагнення до творчої діяльності (мотиваційний компонент) і вміння здійснювати творчу діяльність самостійно (операційний компонент) [2].

В Конотопському індустріально – педагогічному фаховому коледжі СумДУ було проведено дослідження, спрямоване на

визначення рівня творчої активності майстрів виробничого навчання. Тестування проводилося з використанням опитувальника М.М. Кашапова і О.Н. Ракитського «Визначення творчої активності особистості» [3].

Опитувальник включає 44 судження, пропонується висловити свою згоду або незгоду з ними. Питання спрямовані на педагогічну діяльність, зокрема на роботу з підтримки і розвитку креативності студентів.

У дослідженні взяли участь студенти II курсу спеціальності 015 Професійна освіта в кількості 64 чоловік. Отримали наступні результати: більше половини студентів (71%) мають середньо виражену креативністю, що виявляється в їх творчої активності. У 29% студентів показники виявилися нижчими за середній рівень, високого рівня зафіксовано не було.

Аналіз відповідей на визначення рівня творчої активності у студентів показує, що більшість майбутніх майстрів виробничого навчання (66%) вважають за краще займатися традиційною проблемою, ніж абсолютно новою; 42% - не люблять дискусії на заняттях; проявляють недостатньо власної ініціативи або самостійності в ході вирішення творчих задач. При цьому 62% студентів відзначили, що готові подолати багато життєвих труднощів заради того щоб працювати майстром виробничого навчання.

Аналіз результатів стосовно діагностики рівнів творчої активності студентів дозволив зробити висновок про те, що загальний стан творчої активності виявився недостатнім для забезпечення повноцінного творчого розвитку майбутнього майстра виробничого навчання та визначив потребу в розробці ефективної методики формування творчої активності в процесі навчально-професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студ. вузов. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 320 с.

2. Воробьёв Н.Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла : монографія. Саратов: Перемена, 2001. 184 с

3. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления : учеб. пособие. Москва. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 398 с.

4. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : Центр навч. л-ри, 2006. – 480 с.

5. Моляко В. О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді. Збірник наукових праць ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 19: Актуальні проблеми психології. 1999. С. 146–153.

6. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу : кол. монографія / за наук. ред. В. І. Ковальчука. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. 194 с.

Максимович Олександр Миколайович,
аспірант 1 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН
України Курок В. П.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ ЗА ДУАЛЬНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Трансформаційні процеси, пов'язані з європейською інтеграцією, позитивні результати реформ, підвищення конкурентоспроможності економіки передбачають створення відповідної національної системи освіти та підготовки кадрів. Важливим є створення умов для поєднання роботи з навчанням як у форматі здобуття освіти за вечірньою або заочною формою навчання, так і у форматі практичної підготовки здобувачів

вищої освіти денної форми навчання та здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти на робочих місцях. У Законі України “Про освіту” передбачено, що особа має право здобути освіту в різних формах або поєднуючи їх, та визначено такі основні форми здобуття освіти: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна.

Дуальна форма здобуття освіти - це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору про здійснення навчання за дуальною формою здобуття освіти. Необхідність впровадження в Україні дуальної освіти (передусім, для технічних, інженерних спеціальностей) зумовлено проблемою невідповідності рівня підготовки випускників навчальних закладів вимогам сьогодення [3].

Основне завдання упровадження елементів дуальної форми навчання – усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання фахівців, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом, та підвищити якість підготовки із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання [2].

Слід зазначити, що така система є унікальним комплексом інтегрованого навчання, оскільки модульно-блочне структурування освітнього процесу передбачає проведення інтегрованих уроків, у яких поєднується теорія з практикою [1].

Підготовка фахівця автотransпортного профілю за дуальною формою навчання має наступні особливості:

- 1) підготовка фахівців автотransпортного профілю здійснюється на підприємствах та організаціях, що відповідають сучасним вимогам та напрямку їхньої підготовки;

- 2) більша увага приділяється практичній підготовці в умовах виробництва – до 70%, а решта часу відводиться на опанування теорії – до 30%;

3) структура освітнього процесу передбачає теоретичний модуль у закладі освіти (до 2 місяців) та практичний модуль (до 4 місяців) на базі підприємства;

4) змінюються підходи до викладання. Так, за здобувачем освіти закріплюються одночасно два ментори: представник від підприємства та керівник від закладу освіти. Перший опікується його адаптацією, безпекою роботи та передає свій досвід, інший – слідкує за виконанням навчальних планів та успішністю;

5) після завершення навчання заклад освіти з представником від підприємства оцінюють результати професійної підготовки здобувача освіти;

6) здобувач освіти має право: самостійно обрати підприємство для навчання серед запропонованих у закладі; отримувати кошти за виконану роботу; користуватися тими ж ресурсами, що й інші: гуртожитком, бібліотекою, комп'ютерами тощо; звертатися з поточними питаннями до представника від підприємства або керівника від закладу освіти,

7) здобувач освіти зобов'язаний: прочитати тристоронню угоду (розуміти термін та умови навчання, відповідальність за недотримання умов угоди); відвідувати підприємство та заклад відповідно до графіку; вести щоденник дуальної форми здобуття освіти; пройти підсумкове оцінювання [4].

Отже, фахівці, що пройшли підготовку за цією формою навчання мають безперечну перевагу: завдяки тісній взаємодії теорії і практики їхня кар'єра починається вже під час навчання. При цьому практичні семестри на підприємстві – це не просто практика, що протікає паралельно і незалежно від навчання. Формується професійна компетентність фахівця, яка є комплексним інтегрованим показником, що характеризує його професійний рівень.

Саме тому необхідно сприяти подальшому розвитку експорту елементів дуальної форми підготовки кваліфікованих кадрів та прискорити їх впровадження в систему професійної освіти України.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 року № 2145-VIII. Дата оновлення: 05.11.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : наказ Міністерства освіти і науки від 16.03.2015 № 298. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-04-17/3825/nmo-298-1.pdf>.
3. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р. . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text>.
4. Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду до 2020 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.04.2017 р. № 275-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80#n10>

Маринченко Євгеній Олегович,
аспірант 4 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Ігнатенко Г. В.

ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

Зазначимо, що в Україні створено належну правову базу для переходу до інноваційного типу розвитку продуктивних сил. Інноваційні процеси регулюються Концепцією розвитку національної інноваційної системи [6], Законами України «Про інноваційну діяльність»[3] та «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» [4].

Розвиток інноваційних процесів у галузях сільськогосподарського виробництва в Україні має певні

проблеми, які полягають у недостатньому рівні фінансування науково-технічних робіт і пов'язані з цим похідні загрози (втрата наукових кадрів та інтелектуальної власності, нераціональна структура науково-технічного потенціалу, зменшення інноваційної активності тощо); недостатньому рівні інформаційного забезпечення інноваційної сфери; невдалою податковою політикою держави в інноваційній сфері; слабкий розвиток інфраструктури трансферу технологій.

Основні теоретичні і методологічні положення, пов'язані з розкриттям сутності й змісту інновацій, інноваційних процесів та інноваційної діяльності, особливостями і закономірностями їх прояву в сільськогосподарському виробництві досліджувались у працях науковців: В.Г. Андрійчука, Н.Г. Василенка, О.І. Гапченка, О.І. Дація, В.М. Денисюка, М.Ф. Кропивка, М.Й. Маліка, Л. О. Малишевої, А.П. Михайлова, О.А. Нужної, Т.С. Орлової, П.Т. Саблука та ін.

Б. Твісс запропонував головним критерієм визнання інновації наявність комерціалізації ідеї. На його думку, інновація представляє собою складний процес, який дозволяє ідеї (економічній, технічній, соціальній, технологічній) набути економічного змісту [7].

Беручи до уваги наукові нароби вчених, [2] з урахуванням спрямованості нашого дослідження вважаємо дефініцію *«інновація в сільськогосподарському виробництві»* доцільно розуміти і як *процес, який спрямований на нововведення чи вдосконалення його (сільськогосподарського виробництва) складників і результат, який показує їх якісні характеристики.*

Розгляд проблематики готовності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності у сільськогосподарському виробництві потребує аналізу змісту та особливостей інновацій у даній галузі господарства.

Специфічність застосування базових положень теорії інновацій до сільськогосподарського виробництва обумовлена відмінними особливостями самої галузі - «вплетінням» її технологічних процесів у процеси, які відбуваються в

природному середовищі, участю у виробництві живих організмів, що можуть також виступати об'єктами інновацій.

На думку В. Білінської [1], проблема розвитку інноваційної складової в аграрній сфері потребує детальних досліджень, і необхідно визначити та розкрити основні переваги використання інноваційних сучасних технологій та можливості їх адаптації, визначити їх вплив на підвищення загального рівня аграрного сектора економіки.

Інноваційна діяльність в сільськогосподарському виробництві є важливою складовою системи заходів щодо прискорення розвитку аграрного виробництва, підвищення його конкурентоспроможності та ефективності. У наукових дослідженнях це поняття застосовують для означення функціонування організаційних структур на кожному етапі інноваційного процесу від створення новацій (розробляти проекти корисних моделей сільськогосподарської техніки, обирати ефективну технологію навчання роботи на тракторах, автомобілях, сільськогосподарських машинах, машинах для переробки сільськогосподарських культур нового покоління у сільськогосподарському виробництві, розробляти засоби навчання для засвоєння, призначення, технічних характеристик та загальної будови, принципу дії тракторів, автомобілів, сільськогосподарських машин та агрегатів, уміння обирати технологію вирощування сільськогосподарських культур, обирати машино-тракторний агрегат для вирощування сільськогосподарських культур тощо) до впровадження у виробництво (перетворення в інновації) [5].

У найширшому значенні інновації в галузі сільськогосподарського виробництва визначають як інновації, які реалізуються в аграрній сфері та забезпечують відповідний економічний, екологічний, соціальний ефект.

Основними розробниками інновацій в галузі сільськогосподарського виробництва є Національна академія аграрних наук України, заклади вищої освіти, інші науково-дослідні установи. Згідно із статутними вимогами НААН

підпорядковуюються державні підприємства, дослідні господарства, наукові установи.

Загальними пріоритетами інноваційного розвитку сільськогосподарського виробництва нині слід вважати: продуктивні іновачії, які сприяють задоволенню споживчого попиту у дешевших і якісніших продуктах харчування власного виробництва; енергозберігаючі й ресурсозберігаючі технології виробництва; агроінновації, які дозволяють поліпшувати екологічний стан; новації, які підвищують надійність та ефективність сільськогосподарської техніки; технології зберігання й переробки сільськогосподарської сировини й готової продукції.

На основі вищесказаного під інноваційною діяльністю у сільськогосподарському виробництві розуміємо *комплексний процес створення нових або більш продуктивних високоврожайних сортів, поголів'я худоби, елітного насіння, високопродуктивних сільськогосподарських машин і агрегатів тощо, впровадження прогресивних техніко-технологічних, організаційно-економічних й управлінських рішень, комерціалізації сучасних споживчих норм.*

Список використаних джерел

1. Білінська В. Сучасні інноваційні технології в сільському господарстві: основна характеристика та перспективи впровадження. *Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка*. Київ, 2015. С. 74–80.
2. Голдякова Т. В. Понятие и классификация инноваций. *Российский внешнеэкономический вестник*. 2006. № 2. С. 20–27.
3. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 р. № 40- IV. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2002. № 36. С. 266–269.
4. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2012. № 19–20. Ст.166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text> (дата звернення: 09.05.2018).

5. Ігнатенко Г. В., Маринченко Є. О. Інноваційні технології у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання сільськогосподарського профілю: навч.-метод. посіб. Суми: Видавець Вінніченко М. Д., 2021. 172 с.

6. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/> (дата звернення: 11.07.2017).

7. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями. Москва: Экономика, 1989. 271 с.

Сорока Валерій Вікторович,
аспірант 2 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р пед. наук, проф. Ковальчук В. І.

ПІДХОДИ ВИЯВЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Інформаційне суспільство диктує свої вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця. Випускник повинен не тільки набути навичок, необхідних для входження на все більш технологічний і конкурентний ринок праці, а й постійно вдосконалювати ці навички та здобувати нові, навчаючись протягом усього життя [5]. Для цього він має добре орієнтуватися в інформаційному полі, вміти самостійно ефективно вирішувати завдання.

За визначенням М. Дьяченко та Л. Кандибович поняття готовності являє собою систему професійно важливих якостей особистості: її досвід, знання, вміння, які необхідні для успішної трудової діяльності. З сучасним розвитком техніки і технологій, методів і засобів навчання та з глобальною цифровізацією суспільства сучасний майстер виробничого навчання повинен

бути готовим до використання цифрових технологій у професійній діяльності [4].

Сформована готовність випускника до використання освітніх цифрових технологій та інструментів може забезпечити його здатністю до самоосвіти і професійного розвитку.

Для формування готовності майбутніх майстрів виробничого навчання до використання освітніх цифрових технологій та інструментів у професійній діяльності важливим етапом є визначення початкового (базового) рівня готовності, використовуючи різноманітні підходи.

Одним з дієвих є підхід, запропонований групою спеціалістів в рамках Саміту G20, що проходив у Берліні в квітні 2017 року [1]. Підхід базується на оцінці індикаторів інформаційної, комп'ютерної, комунікативної грамотності, медіаграмотності та відношення до технологій. Кожен з перерахованих індикаторів оцінюється у трьох аспектах: когнітивному (знання), технічному (навички) і етичному (установки):

- когнітивний аспект характеризує те, як людина оцінює, створює, критично підходить до роботи з інформацією, комп'ютером, медіа, як він комунікує з іншими користувачами та як ставиться до технологій;

- технічний аспект відображає вміння знайти потрібну інформацію, медіаматеріал, а також розуміння того, як працюють цифрові пристрої та технології;

- етичний аспект оцінює установки людей на дотримання загальноприйнятих норм при використанні інструментів цифрового середовища. Наприклад, розуміння потреби перевіряти достовірність інформації та її джерел, дотримання норм спілкування в мережі тощо.

Головною перевагою даного підходу є те, що індикатори визначення рівня готовності до використання цифрових технологій сформульовані на основі аналізу об'єктивних потреб сучасного суспільства. Дана методологія є однією з найбільш практико-орієнтованих, саме вона стала результатом спільної роботи фахівців з різних країн світу.

Для оцінки кожного з компонентів застосовують 3 питання, спрямованих на виявлення знань, навичок і установок в тій чи іншій сфері роботи з цифровими технологіями та інформацією.

У Концепції інформаційної грамотності (оволодіння цифровими технологіями) основна увага приділяється вмінню чітко формулювати інформацію, необхідну для того, щоб вирішити проблему або прийняти ефективне рішення, організувати й розташувати її у зручних форматах, щоб задовольнити інтереси передбачуваних користувачів, швидко і легко спілкуватися, використовувати інформацію за призначенням, а потім індексувати та архівувати її для подальшого використання [2].

У відповідності до Європейської рамки цифрової компетентності (European Digital Competence Framework 2.0) для педагогів (DigCompEdu) виділені 22 компетентності педагогів, що згруповані в шість блоків, тісно пов'язаних з використанням цифрових технологій у професійній діяльності [3]: *професійні обов'язки; цифрові ресурси; викладання і навчання; оцінка здобувачів освіти; розширення прав, можливостей і самостійності здобувачів освіти в навчальному процесі; розвиток цифрової компетентності*

Оволодіння цифровими технологіями співвідноситься з шістьма рівнями досвіду: Новачок, Дослідник, Інтегратор, Експерт, Лідер і Новатор.

Рівень *Новачок* передбачає, що педагогу необхідно підвищити цифрову компетентність і розвивати навички використання цифрових технологій в освітньому процесі. *Дослідником* є педагог, який усвідомлює, що цифрові технології мають високий потенціал, і хотів би вивчати їх з метою застосування у своїй професійній діяльності. *Інтегратор* – це педагог, що може експериментувати з цифровими технологіями в різних контекстах і з різними цілями, інтегруючи їх в свою практику професійної діяльності. Він може використовувати їх творчо, прагнучи удосконалювати свої професійні навички й розширювати сфери застосування цифрових технологій. До

рівня *Експерт* відносяться педагоги, що впевнено, творчо і критично можуть використовувати цілий ряд цифрових технологій у своїй професійної діяльності, цілеспрямовано можуть відбирати цифрові технології й матеріали для конкретних ситуацій та намагаються розібратися з перевагами й недоліками різних цифрових стратегій. До *Лідерів* належать педагоги, що сформулювали послідовний і комплексний підхід у застосуванні цифрових технологій в педагогічній практиці та володіють цілим набором цифрових стратегій і знають, як вибрати найбільш ефективну з них для тієї чи іншої ситуації, постійно розмірковують і розвивають свої практичні навички. Вони завжди в курсі нововведень й завжди готові допомогти колегам – навчити їх користуватися цифровими технологіями в навчальному процесі та пояснити, яку користь можуть принести цифрові стратегії в освіті. *Новаторами* є педагоги, що можуть ставити під сумнів адекватність сучасної практики викладання – як із застосуванням інноваційних рішень, так і традиційних методів. Вони розмірковують про обмеження і недоліки сучасного освітнього процесу і прагнуть поліпшити його, можуть експериментувати з високо інноваційними і складними цифровими технологіями і розробляти нові педагогічні підходи, а також можуть бути провідником інновацій і прикладом для інших педагогів.

Список використаних джерел

1. Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*. 2018. №23(12). URL: http://www.economics-ejournal.org/economics/journalarticles/2018-23/version_1/count (дата звернення 22.02.2021).
2. Overview of Information Literacy Resources Worldwide. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*. 2013. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219667> (дата звернення 22.02.2021).

3. The Digital Competence Framework. *The European Commission's science and knowledge service*. 2018. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (дата звернення 25.01.2020).

4. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. Вип. 1. С. 27-36.

5. Ковальчук В. І. Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах інформаційного суспільства. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: кол. монографія / за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. Київ: Інтерсервіс, 2018. С.133-157.

Чорнобай Богдан Володимирович,
аспірант 2 року навчання,
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. пед. наук. Опанасенко В.П.

СТАН ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ АГРОІНЖЕНЕРІВ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Досліджуючи та аналізуючи стан фахової підготовки агроінженерів в закладах фахової передвищої освіти потрібно звернути увагу на декілька важливих чинників. Одним з таких чинників є закон України “Про освіту” та закон України “Про фахову передвищу освіту” які встановлюють ключові положення державної політики у сфері фахової передвищої освіти.

Кожен має право на якісну та доступну фахову передвищу освіту. Право на фахову передвищу освіту включає право на здобуття фахової передвищої освіти упродовж всього життя, право на доступність фахової передвищої освіти, право на

безоплатну фахову передвищу освіту у випадках і порядку, визначених законом [1, ст. 1].

Законом України “Про фахову передвищу освіту” визначено положення державної політики у сфері фахової передвищої освіти, яка покликана модернізувати підготовку фахівців до сучасних ринків праці. Документ ґрунтується на нових принципах та підходах до функціонування системи фахової передвищої освіти. Положення Закону “Про фахову передвищу освіту” дають підстави виокремити принцип гнучкості фахової передвищої освіти. Передусім про це свідчить можливість здобуття фахової передвищої освіти на основі повної або базової середньої освіти.

Говорючи про відмінності фахової передвищої освіти від професійної освіти та вищої освіти в Україні потрібно визначити наступні відмінності: фахова передвища освіта зосереджена на формуванні та розвитку освітньої кваліфікації, що підтверджує здатність особи до виконання спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності, пов’язаних з виконанням виробничих завдань підвищеної складності, здійсненням обмежених управлінських функцій, що характеризуються певною невизначеністю умов та потребують застосування положень і методів відповідної науки, і завершується здобуттям відповідної освітньої.

На думку деяких вчених система професійної (професійно-технічної) освіти не дає змогу виконати покладені на неї завдання щодо реалізації освітньої політики. В країні є відчутним дефіцит кваліфікованих кадрів у галузях виробництва зокрема в галузі аграрного виробництва. Особливо актуальне питання конкурентоспроможності та рівня кваліфікації працівників.

Останнім часом виникають нові кваліфікації та нові вимоги до змісту і процесу підготовки фахівців. Упровадження нових інноваційних технологій і техніки зумовлюють появу професій та видів робіт, виникає потреба в розширенні фахової компетентності. Отже, зміст фахової передвищої освіти потребує постійного оновлення з урахуванням потреб

підприємств замовників кадрів. На нашу думку одним із пріоритетних завдань модернізації фахової освіти є формування змісту фахової освіти з використанням інноваційних технологій.

У порівнянні з професійною (професійно-технічною) та власне вищою освітою, сучасна фахова передвища освіта суттєво відстає: не затверджуються освітні стандарти, відчутна інерція розроблення професійних стандартів, стандартів оцінювання кваліфікацій. Наголосимо, що вимоги до випускників у вигляді результатів навчання (компетентностей) формуються на основі освітніх стандартів. Натомість, уже на основі освітнього стандарту заклад фахової передвищої освіти розробляє освітньо-професійну програму, навчальний план та ін. І вже зміст кожної навчальної дисципліни (обов'язкової чи варіативної) сприяє формуванню відповідних інтегративних здатностей студента, які, в свою чергу, є підґрунтям, базисом набуття майбутніми молодшими спеціалістами професійної компетентності [2, ст 64].

Однак, підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців на ринку праці здатних працювати на високопрофесійному рівні, можливо здійснити лише за умов наявності взаємозв'язку між системою освіти, наукою і виробництвом. Зважаючи на це формування певних фахових і соціально необхідних компетенцій в стінах закладу фахової передвищої освіти є обов'язковою умовою організації освітнього процесу.

На основі проведеного аналізу стану фахової підготовки робимо висновок, що методична система професійно практичної підготовки майбутніх молодших бакалаврів із агроінженерії розглядається як складне динамічне утворення, що являється сукупністю рівноправних взаємопов'язаних компонентів, зокрема: цілі, зміст, форми, методи, інноваційні методики та технології, комплекс навчально-методичного забезпечення. Результатом упровадження структурних компонентів вказаної методичної системи в освітній процес закладу фахової передвищої освіти аграрного спрямування повинна стати

позитивна динаміка формування фахових компетентностей у майбутніх агроінженерів.

Список використаних джерел

1. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 р. № № 524-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 20.02.2021).

2. Романова Г. Розвиток готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування проектних технологій. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: збірник матеріалів XIII звітної всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 18–28 березня 2019 р. Київ, 2019. С. 229–232.*

032 ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ

*Артемова Людмила Вікторівна,
аспірантка 1 року навчання,
спеціальності 032 Історія та археологія,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. Чумаченко О. А.*

ДО ПИТАННЯ ЩОДО ЗАСНУВАННЯ У М. ГЛУХОВІ ДВОРЯНИНОМ ТЕРЕЩЕНКОМ ДИТЯЧОГО ПРИТУЛКУ (1871 Р.)

Діяльність представників багато розгалуженої родини Терещенків уже не раз ставала об'єктом дослідження українських науковців: істориків, педагогів, економістів з аграрної проблематики, юристів тощо. І якщо із здобуттям незалежності, за нових суспільно-політичних умов вивчення підприємництва і благодійництва Терещенків у Києві та інших регіонах України вийшло на новий рівень узагальнень, то особливостям меценатської діяльності останніх на батьківщині, у Глухові, присвячено лише поодинокі розвідки тенденційного характеру.

Метою нашого дослідження є заповнення існуючих інтелектуальних прогалин сучасної історичної регіоналістики на основі першоджерел щодо особливостей діяльності Терещенків у соціально-гуманітарному просторі Глухова у другій половині XIX ст.

Наголосимо, що із відміною кріпацтва в Російській імперії (1861 р.) завершився наступ уряду на реформи попередніх років. Зокрема, відбуваються кардинальні зміни в галузі освіти народу. Так, наприклад, відкрився шлях для дітей нижчих станів до середньої школи [1, с. 2]. У цей же час родина Терещенків починає свої благодійницькі ініціативи у Глухові.

У фонді 707 Центрального державного історичного архіву у м. Києві у поле зору авторки публікації потрапила справа із Канцелярії попечителя Київського навчального округу «Про заснування у 1871 році у м. Глухові дворянином Терещенком дитячого притулку».

5 червня 1871 р. із проєктом «предполагаемого к учреждению в г. Глухове детского приюта на счет пожертвования дворянина Терещенко в память избавления ГОСУДАРЯ ИМПЕРАТОРА, 4 апреля 1866 г., от угрожавшей опасности» Терещенко звернувся до митрополита Новгородського і Санкт-Петербурзького Високопреосвященного Ісидора. Останній направив документи до Міністра Народної освіти та керівника Департаменту, а ті, у свою чергу, до попечителя Київського учбового округу щодо «содержания §§ 4, 42, 46 и 53 проекта детского приюта, как касающихся ведомства Министерства Народного Просвещения» [2, арк. 1].

23 червня 1871 року попечитель Київського учбового округу дав роз'яснення, що «в §§ 4, 42, 46 и 53 упомянутого устава нет ничего, чтобы существенно противоречило правилам и требованиям учебного и дисциплинарного порядка, принятого в учебных заведениях Министерства Народного Просвещения» [2, арк. 3].

Установчий документ («устав») на основі якого мав функціонувати дитячий притулок, заснований дворянином Терещенком в Глухові передбачав, що хлопчики, «по достижении ими 10 летнего возраста шли в Глуховскую прогимназию или же в какое либо ремесленное училище». На думку попечителя Київського учбового округу, «это представляло два слишком различные пути образования для того, чтобы можно было предлагать одним и тем же воспитанникам или тот или другой, не мотивируя выбора одного из них никакими соображениями» [2, арк. 4].

Прогімназія (від лат. *pro* – перед, замість і *гімназія*) – неповний середній навчальний заклад. Засновані в Російській імперії 1864 року. Первісно засновувались у містах, де ще не було гімназій. Навчання тривало 4–6 років. За навчальними

планами і програмами прогімназії відповідали чотирьом молодшим класам гімназії. Випускники прогімназій без вступних екзаменів могли продовжувати навчання в наступних класах гімназії. На поч. ХХ ст. в Російській імперії було понад 200 чоловічих, жіночих і військових прогімназій. Ліквідовані у 1918 р. [3].

Попечитель Київського учбового округу дає рекомендації комітету притулку, «состоящему при нем согласно уставу», щодо організації освітнього процесу серед вихованців, яким виповнювалося 10 років. Завдяки ним розширюється фактологічна база (поточний стан, якість, ідейна спрямованість) тогочасної освіти в Україні: «Курс большинства предметов, преподаваемых в прогимназии, не представляет нечего законченного. Так, по Закону Божию ученик, окончивший прогимназию, незнаком с учением о Богослужении, которое проходится в 5-м классе, не имеет никакого представления о Главнейших событиях из Истории Церкви Вселенской и Российской, что преподается только в 6-м классе гимназии. По русскому языку ученики в течении четырехлетнего курса в прогимназии проходят подробно и систематически этимологию и синтаксис, но неупражняются в письменном изложении своих мыслей, что относится к 5 и 6-му классам гимназии и что необходимо для всякого, получившего хотя бы и начальное, но законченное образование. Сведения, которые будущие воспитанники приюта вынесут из прогимназии по истории, географии, математике, хотя по некоторым частям этих предметов и будут отличаться достаточною полнотою, зато по другим, преподавание которых отнесено к высшим классам гимназии, не будут отвечать требованиям какого бы то ни было законченного образования. Таким образом воспитанники приюта, по окончании ими учения в прогимназии, будут достаточно приготовлены только для продолжения учения в гимназии, а не для какой бы то ни было практической деятельности. Поэтому допустить замещение воспитанников приюта или в Глуховскую прогимназию, или в ремесленное училище, следовало бы, как мне кажется, оговорить, что в

прогимназию будут замещаемы только воспитанники, обнаружившие в приготовительном классе отличные способности и оказавшие таковые же успехи, с тем, что, по окончании курса прогимназии, им дана будет возможность окончить по крайней мере и гимназию» [2, арк.4–5].

У 1871 році дитячий притулок дворянина Терещенка у Глухові було відкрито. Особливості функціонування цієї установи будуть схарактеризовані у наступних наукових розвідках.

Список використаних джерел

1. Левченко І. М. Роль народної ініціативи в розвитку початкової та середньої освіти на Лівобережній Україні : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01. Запоріжжя, 2002. 21 с.

2. Центральний державний історичний архів України, м. Київ, ф. 707, оп. 37, спр.165.

3. Прогімназія. *Вікіпедія* : URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 22.02.2021)

Дикань Руслан Сергійович,

аспірант 2 року навчання,

спеціальності 032 Історія та археологія,

Глухівський НПУ ім. О. Довженка

Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. Чумаченко О.А.

РОЛЬ СЛОБОДАНА МИЛОШЕВИЧА В ДЕЗІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСАХ НА ТЕРИТОРІЇ ЮГОСЛАВІЇ

Слободан Милошевич є ключовою постаттю в період дезінтеграції Югославії. Він був лідером сербських комуністів, який мав власну позицію в питанні самовизначення народів, особливо сербського. Він відстоював право сербського народу

на свою державність та ідентичність в сусідніх балканських республіках.

25 травня 1985 р. на засіданні Сербської академії наук і мистецтв (САНМ) було представлено меморандум про політичне, економічне і культурне становище сербського народу в СФРЮ. Ця подія посприяла приходу до влади Слободана Милошевича.

28 травня 1986 р. Слободан Милошевич був обраний Головою ЦК СКС. Націоналізм в СФРЮ з цього моменту набув інституційного змісту [1]. 24 вересня 1986 р. белградська газета «Вечірні новини» оголосила Меморандум САНМ програмним документом керівництва Сербії щодо врегулювання етнічних та міжрелігійних відносин [2].

Ініціативу сербів підтримали словенці. 20 лютого 1987 р. словенська газета «Нова Ревія, 57» опублікувала відповідь словенських інтелектуалів на меморандум САНМ. Різниця в підходах в тому, що представники Словенії наполягали на необхідності якнайшвидшої незалежності всіх республік Югославії, тоді як сербські інтелектуали відстоювали ідею збереження федерації, де головну роль, як і раніше, повинна була грати Сербії [3].

24 квітня 1987 р. Слободан Милошевич відвідав Косово, де зустрівся з місцевими сербами. Останні скаржилися: вони тероризуються албанською більшістю. Під час візиту тисячі сербів зібралися перед будівлею, де був Милошевич, і закидали його резиденцію камінням, вимагаючи зустрічі з першою особою Сербії. Дійшло до конфлікту сербського населення з поліцією, і Милошевич встав на сторону народу, вимовивши відому фразу: «Ніхто не сміє вас бити» [1]. Через кілька місяців 28 липня 1987 р. Милошевич ще раз відвідав Косово. Аналітики схарактеризували його промову як офіційний початок сербської націоналістичної кампанії [2].

14 грудня 1987 р. був зміщений зі свого посту Голова Президії СРС Іван Станболіч, який перебував у стані прямого конфлікту з Слободаном Милошевичем. Цим закінчилась зміна влади в Сербії. Меморандум «інтелектуалів» з САНМ почав

реалізовуватися на рівні кадрових політичних рішень: з ключових політичних позицій стали зміщуватися серби, що займають зважені позиції. На самому початку націоналізм нав'язували сербські і словенські керівники СКЮ [2].

На 8 засіданні ЦК СКС в 1987 р. було висунуто вимогу прискореного створення нової федерації на основі рівності всіх народів Югославії. Дійшло до вимог колективної відставки ЦК СКЮ. Політична ситуація в СФРЮ все більш погіршувалася від радикальних настроїв і дій Слободана Милошевича [4]. Його тиск на Косово був гранично жорстким, що тільки сприяло розвитку сепаратизму і в Косово, і в цілому в СФРЮ. Президент Словенії Мілан Кучан навіть висловив думку: «У Косово вирішується доля Югославії» [1]. 12 лютого 1988 р. група сербських академіків зажадала створення сербських автономій в Косово, Боснії і Герцеговині та Хорватії. Це був ще один крок інтелектуальної еліти в бік національного сепаратизму в СФРЮ [3].

15 травня 1988 р. через незгоди зі Слободаном Милошевичем був зміщений з поста Союзний секретар Народної Оборони Бранко Мамула. На його місце прийшов Вело Кадієвіч. 4 жовтня 1988 р. у Бачці Паланку зібрався натовп, який протестував проти обласного уряду Соціалістичної автономної області Воєводина. 5 жовтня 1988 р. 100 000 осіб з Бачки Паланки і Сербії під проводом Слободана Милошевича і Михайла Кертеза прибувають в Новий Сад з протестом проти уряду Воєводини. Наступного дня Югославська національна армія (ЮНА) відмовляється розганяти натовп перед будівлею Зборів у м. Новий Сад [2]. Уряд Воєводини подає у відставку і замінюється урядом Милошевича. Завдяки цьому Сербія отримує два місця в керівництві СКЮ (загалом керівництво СКЮ складається з 10 чоловік: 8 членів представляють республіки і двох членів, які представляють Косово і Воєводину у складі Сербії) [1].

17 жовтня 1988 р. Голова Президії СКЮ Стіпе Шувар здійснив невдалу спробу відсторонити Милошевича від керівництва ЦК СКС, за що був зміщений від посади з

переходом його голосу до його прибічників. Того ж дня подав у відставку обласний уряд Косова на чолі з Качуша Яшарі та Аземом Власом. На їхні місця були призначені політики, лояльні до Милошевича [2]. Сербія отримала можливість контролювати вже три голоси в СКЮ. 10 січня 1989 р. в Тітограді збираються понад 100 тис. осіб. демонстрантів, які протестують проти уряду СР Чорногорія, що вже наступного дня пішов у відставку. Нове керівництво складено з союзників Милошевича: Моміра Булатовича, Міло Гукановича і Светозара Маровича. Відтоді Сербія стала контролювати 4 з 8 місць в керівництві СФРЮ [1].

У 1990 р. в усіх югославських республіках були проведені багатопартійні вибори. Комуністична партія втратила владу в чотирьох республіках (Словенія, Хорватія, Боснія і Герцеговина, Македонія), тоді як в Сербії і Чорногорії залишилися при владі комуністичні партії Слободана Милошевича і Міло Гукановича [4]. Ці результати виборів призвели до розпаду держави протягом 1991–1992 рр. та громадянської війни на території Югославії.

Отже, політика Слободана Милошевича стала однією з причин розпаду держави тому, що він намагався посилити роль Сербії у складі СФРЮ. Його боротьба з керівництвом держави та союзних республік призвела до посилення дезінтеграційних процесів у державі та громадянської війни.

Список використаних джерел

1. Анисимов косовский узел – начало кризиса. URL : <http://пуста.рф/article.php?nid=4984> (дата обращения: 14.01.2020)
2. Гуськова Е.Ю. История Югославского кризиса 1990–2000. М., 2001. 714 с.
3. Bosna i Hercegovina u vreme raspada SFRJ, 1990–1992. Beograd, 2011. 312 с.
4. Николић К. «Нико не сме да вас бије»: Слободан Милошевић у Косову Пољу 24–25 Април 1987: историја и легенда. Београд : Институт за савремену историју, 2006. 242 с.

*Левченко Максим Андрійович,
аспірант 2 року навчання,
спеціальності 032 Історія і археологія,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. іст. наук, проф. Курок О.І.*

ПОСТУП ТЕЛЕКАНАЛУ «112 УКРАЇНА» ПІД ЧАС РЕВОЛЮЦІЇ ГІДНОСТІ (2013-2014 РР.)

26 листопада 2013 року, коли у середмісті Києва починалися акції, з яких народилася Революція Гідності, відбулася презентація та офіційний запуск мовлення нового інформаційного телеканалу «112 Україна». На початку роботи основну частину його ефіру складали прямі включення. Головним принципом медіа, на початку його діяльності, було оперативне висвітлення подій, здійснюване з допомогою сучасних технологій. Канал максимально скоротив час подачі новин, а у студії весь час знаходилися ведучі прямих ефірів, які, отримуючи новину, одразу ж висвітлювали її в ефірі, оперативно збирали коментарі у експертів і аналітиків. Передусім, команда авторів вибудовувала модель, коли на будь-яку тему, політичну або ні, є дві точки зору та, як заявляв канал, робила акцент на гостру соціальну несправедливість [2].

На думку медіекспертів, на порубіжжі 2013-2014 рр. канал справді взяв «високий старт». Спрацювала чітка орієнтація на аудиторію – глядачів, які втомилися від традиційного телебачення. Поступово новий телеканал почав здобувати прихильність цієї аудиторії - як із кола простих глядачів, так і з експертного середовища. «112 Україна» одним з перших почав наживо висвітлювати події на Євромайдані, транслював штурм КМДА, Будинку Профспілок України, розгін «Беркутом» мітингувальників біля Адміністрації Президента. Журналісти і оператори каналу отримували сльозогінний газ в обличчя, коли Беркут намагався увірватися до Київської міської адміністрації, отримували удари кийків під час розгону мітингу. І все це було в прямому ефірі.

Буквально з перших днів ефіру мовник заявив: гратимемо чесно, у межах європейських стандартів журналістики. Проте на цій хвилі канал не утримався навіть двох місяців і став фігурувати в скандалах. Уже тоді від участі в його ефірах почала відмовлятися певна частина експертного середовища.

На початку 2014 року на медіапорталі «Дуся» був опублікований анонімний лист співробітників «112 Україна», інформацію з якого згодом підтвердили декілька джерел на каналі. У листі йшлося про те, що «антимайданівські меседжі, одіозні експерти та провокації» з'являються в ефірі лише тоді, коли роботу редакторської групи очолює шеф-редакторка Світлана Орловська. Інформація висвітлена в листі дає підстави стверджувати, що редакційна політика каналу, у той час, залежала від того, чия команда готує студії. Також у цьому листі журналісти телеканалу зазначали, що їм було невідомо, хто є інвестором – ходили переконливі чутки, що каналом володіють прибічники Віктора Януковича Сергій Арбузов та Віталій Захарченко. На цьому етапі з каналу звільнилося кілька співробітників [1].

Зробивши собі «ім'я» на Революції Гідності, канал почав приділяти велику увагу погляду тодішньої української владу на події в країні: на сайті «112 Україна» у рубриці «Політика» домінували заголовки: *«Прем'єр-міністр України: Майдан лише зламав долю багатьом громадянам», «Прихильники Партії регіонів 16 січня мають намір зібрати в Маріїнському парку до 40 тисяч учасників», «Україна очікує від програми співпраці з МС збільшення взаємного товарообігу на 10-15%»*. У стрічці «Рекомендуємо» - матеріал, точніше вирвані частини з інтерв'ю «України молодой» під заголовком *«Любомир Гузар: протестувальники мають право на збройний опір»*. На YouTube-каналі «112 Україна» можна знайти сюжети *«Силові методи Євромайдану. Як виганяють журналістів», «Наруга над людьми на Майдані», «Попов підбиває збитки від Євромайдану»*. Більшість відеороликів урізані на кілька хвилин, а от розмови з певними діячами, які розповідали що таке

Євромайдан і давали «поради» лідерам тодішньої опозиції подавалися повністю.

Показовою була й історія, розказана телеканалом 7 січня 2014 року, коли в прямому ефірі Лідія Белашова дуже невпевнено розповіла, як її з подругою 31 грудня затримала охорона Майдану, пограбувала й зганьбила. Дівчина, нібито, займалася збором коштів на лікування онкохворої дівчинки. Зазначила, що ці гроші майданівці та, зокрема, один з комендантів Майдану в неї, буцімто, відібрали і викрали її особисті кошти й речі. Жодних доказів того, що з нею сталося, гостя «112» не навела, проте інфопривід підхопила низка загальнонаціональних телеканалів. Наступного дня ця ж гостя прийшла до студії вже з керівником благодійного фонду, який нібито й збирає кошти для онкохворої дівчинки. З огляду на те, що адресу сайту цього фонду на екрані вивели з помилкою, готувався ефір спонтанно. Мети своєї - довести, що жертва не підставна цей ефір, нібито, досяг. Але з доказами проти грабіжників із «великого майдану» знову не склалося. Бо жодних доказів, окрім слів самої умовної жертви, досі немає. Сюжет із волонтеркою виходив саме тоді, коли редакторкою тижневих студій була Світлана Орловська. Ввечері того самого дня на тому ж таки «112» показали розслідування «Гром-TV» про насильство на Євромайдані [3].

З початком анексії Криму та початком АТО на Сході України канал транслював наживо заяви щодо початку анексії Криму, став єдиним із українських телеканалів, чії журналісти мали акредитацію терористичного угруповання «ДНР». За час існування канал, який було заборонено в лютому 2021 року на підставі підписання президентом України указу РНБО України про введення санкцій проти Тараса Козака, мовник неодноразово організував телемости з окупованим Кримом та Москвою, залучав у якості спікерів осіб, які становлять загрозу національній безпеці України, а Національна Рада України з питань телебачення та радіомовлення неодноразово виносила телеканалу попередження та призначала позачергові перевірки.

Список використаних джерел

1. Андрій Подшипков заперечує, що канал «112 Україна» нібито належить Арбузову або Захарченку. *Детектор Медіа*. URL: <https://detector.media/rinok/article/89190/2014-01-11-andriy-podshchypkov-zaperechuie-shcho-kanal-112-ukraina-nibyto-nalezhyt-arbuzovu-abo-zakharchenku/>
2. Канал «112 Україна» почав мовлення. *Детектор Медіа*. URL: <https://detector.media/rinok/article/87927/2013-11-27-kanal-112-ukraina-pochav-movlennya/>
3. Частка збільшується, а довіра?.. *Детектор Медіа*. URL: <https://detector.media/withoutsection/article/89436/2014-01-18-chastka-zbilshuietsya-a-dovira/>

Мінченко Марина Василівна,
аспірантка 1 року навчання,
спеціальності 032 Історія та археологія,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. іст. наук В. М. Крижанівський

АДВОКАТУРА ПОВІТІВ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ 1885 – 1914 РР.: СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ЗРІЗ

Судова реформа, прийнята Олександром II 20 листопада 1864 р., реорганізувала систему юриспруденції. Розділ IX, Глава II Ст. 353 – 406 стосувалися діяльності присяжних повірених, які на законних підставах могли утворити самостійний правозахисний інститут, тобто, адвокатура отримала право на існування [22, с. 209-214].

Варто дослідити розвиток формування інституту адвокатури Чернігівської губернії після прийняття реформи 1864 р. за період 1885 – 1914 рр. Так, на основі аналізу джерельної бази визначено проблеми механізму реалізації та здійснення прав і свобод особи Глухівського, Новозибківського, Ніжинського, Конотопського, Кролевецького та Стародубського повітів.

Держава ставила певні вимоги до присяжних повірених. Так, майновий ценз на 1887 р., визначався нерухомою власністю: поземельна – не менше 1/20 числа десятин, міська – за оцінкою в столиці не менше 2000 руб., у іншому – 1000 руб. Розмір платні справи, пенсії, жалування: у столиці не менше 2000 руб., у містах із населенням більше 100000 – 1200 руб., у інших – 800 руб. [21].

Адвокатами мали право бути особи, які отримали атестат університету чи іншого закладу вищої освіти про закінчення курсу юридичних наук; не менше п'яти років перебували кандидатом на посаді по судовому відомству; займалися судовою практикою під керівництвом присяжних повірених. Так, у 1885 р. приватний адвокат Стародубського повіту Рогович І. Д. закінчив курс юридичних наук зі званням кандидата. Через два роки цей ступінь отримали присяжні повірені Ніжинського та Стародубського повітів – Піотровський Г. І. та Плешко В. А., у 1900 р. – Нечай-Грузевич Л. М. та Кристаловський В. Ю. [1, с. 282; 2, с. 232; 8, с. 106].

За підрахунками, в інституті адвокатури Ніжинського повіту на 1885 р. працювало 12 осіб, через 15 років – 9 осіб. Загалом, адвокатською діяльністю у Ніжині займалося 44 особи, із них на посаді присяжного повіреного – 27 осіб, помічника присяжного повіреного – 17 осіб, приватного повіреного – 11 осіб. Інша ситуація була у Стародубі: на 1885 р. працювало 9 осіб, на 1900 р. – 4 особи. Усього, з 1885 р. до 1914 р. – 26 осіб (на посаді присяжного повіреного – 8 осіб, помічника присяжного повіреного – 7 осіб, приватного повіреного – 11 осіб). Пам'ятні книжки по Чернігівській губернії за 1885 – 1909 рр. не дають відомостей про адвокатську діяльність Новозибківського повіту, а за 1885 – 1913 рр. – Глухівського, Конотопського та Кролевецького повітів [1 – 19].

З чернігівських матеріалів видно динаміку службового росту посадових осіб відповідно як до адвокатських чинів, так і за російського табелю про ранги.

У першому випадку, помічники присяжних повірених Стародубського повіту: Кулябко-Корецький Г. О. з 1903 р. та

Оршаво-Орачевський Л. П. з 1907 р. отримали посаду присяжного повіреного, у Ніжині Долгоруков І. Д. – з 1892 р. Марченко В. В. – з 1912 р. [4, с. 246; 10, с. 184; 14, с. 213; 18, с. 222].

У другому випадку, адвокат Ніжинського повіту Сприков-Антонович Д. І. деградував у 1887 р. від колезького асесора (8 клас) до колезького секретаря у 1889 р. (10 клас). Дейкун І. Л. отримав у 1889 р. чин колезького асесора, у 1892 р. – титулярного радника (9 клас). У Стародубському, Глухівському, Конотопському, Кролевецькому повітах переведення на нижчий чин не зафіксовано [3, с. 182].

У пам'ятних книжках по Ніжинському повіту прописані адвокати, котрі одразу ж отримали ранг на початку адвокатської діяльності: Окуньков М. Ф. (з 1885 р. – надвірний радник (7 клас), Петровський А. Ф. (з 1900 р. – колезький радник (6 клас), Лисянський М. Д. (з 1903 р. – статський радник (5 клас), Лахневич М. П. (з 1912 р. – колезький асесор), Довгкело В. Ф. (з 1909 р. – титулярний радник), Наказной П. Д. (з 1889 р. – титулярний радник), Бардаков Л. Й. (з 1911 р. – колезький секретар). Те саме спостерігаємо у Стародубському повіті: Гузиков О. М. (з 1905 р. – титулярний радник), Островський Й. Ф. (з 1885 р. – титулярний радник), Коченовський Ф. С. (з 1885 р. – губернський секретар (12 клас), Успенський М. П. (з 1885 р. – колезький секретар), Ломако Ф. Я. (з 1885 р. – колезький секретар), Боголюбцев А. І. (з 1885 р. – губернський секретар), Білоус О. І. (з 1909 р. – губернський секретар), Миклашевський М. І. (з 1885 р. – підпоручик (12 клас), Пробенко М. П. (з 1885 р. – губернський секретар), Островський Й. Ф. (з 1885 р. – титулярний радник) [1, с. 281; 10, с. 138; 11, с. 184; 15, с. 174, с. 213; 17, с. 204].

Також чини надавалися через 2 роки після сумлінної адвокатської діяльності: ніжинські присяжні повірені Коломійцев Є. Є. та Шкляревський Ф. С. з 1887 р. – титулярні радники, Манцов М. М. – губернський секретар.

У пам'ятних книжках 40 % адвокатів з усіх досліджених повітів записані без рангу. Так, у Глухівському повіті

незафіксовані чини мають особи: адвокат Марченко В. В. та помічник присяжного повіреного Коновалов І. П., у Конотопському повіті: Даревський С. С. та Жила Л. П., у Кролевецькому повіті: Будзелевич В. Й., у Новозибківському повіті: Давидович С. К., у Ніжинському повіті: Демидов М. В., Вікторов П. О., Литвинов С. П., Корнійчук М. М., Овседовський К. І, Кисилевич Є. З. (присяжні повірені); Бутков Ф. А., Сендаровський П. А. (помічники присяжних повірених); Шостка Д. І., Гецевич А. Ф., Риль М. В. (приватні повірені); у Стародубському повіті: помічник присяжного повіреного Кореневський М. А. [11, с. 149; 14, с. 163; 15, с. 221; 16, с. 221; 19, с. 235-236].

Чернігівські матеріали вказують і на соціальні склад адвокатської корпорації. Так, частина адвокатури Новозибківського повіту у складі Анбіндера С. М. та Юрченка М. А. з 1909 – 1910 рр. отримали статус міщанина. У Стародубському повіті з 1910 р. Биков В. П., Білоус О. І., Поручко М. В. отримали титул дворянина, Фрадкин М. З. (з 1909 р.) та Козинцев Ю. І. (з 1911 р.) – міщанина [16, с. 251; 17, с. 251].

У 1910 р. звання почесного громадянина (надавалося у Російській імперії з 1832 р.) отримав новозибківський приватний адвокат – Давидович С. К. [20].

Таким чином, у результаті судової реформи 1864 р. адвокатура Чернігівської губернії Новозибківського, Ніжинського, Стародубського, Глухівського, Кролевецького та Конотопського повітів утверджувалася як інститут. Динаміка службового росту посадових осіб відповідно як до адвокатських чинів, так і за російського табелю про ранги була абсолютною. За становою приналежністю присяжні повірені належали до міщан та дворян, деякі мали звання почесного громадянина.

Список використаних джерел

1. Календарь Черниговской губернии на 1886 год. Чернигов: Типография губернского правления, 1885.

2. Календарь Черниговской губернии на 1888 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1887.
3. Календарь Черниговской губернии на 1890 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1889.
4. Календарь Черниговской губернии на 1893 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1892.
5. Календарь Черниговской губернии на 1896 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1895.
6. Календарь Черниговской губернии на 1898 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1897.
7. Календарь Черниговской губернии на 1899 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1899.
8. Календарь Черниговской губернии на 1901 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1900.
9. Календарь Черниговской губернии на 1902 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1901.
10. Календарь Черниговской губернии на 1904 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1903.
11. Календарь Черниговской губернии на 1905 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1904.
12. Календарь Черниговской губернии на 1906 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1905.
13. Календарь Черниговской губернии на 1907 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1906.
14. Календарь Черниговской губернии на 1908 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1907.
15. Календарь Черниговской губернии на 1909 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1908.
16. Календарь Черниговской губернии на 1911 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1910.
17. Календарь Черниговской губернии на 1912 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1911.
18. Календарь Черниговской губернии на 1913 год.
Чернигов: Типография губернского правления, 1912.

19. Календарь Черниговской губернии на 1915 год. Чернигов: Типография губернского правления, 1914.

20. Большой юридический словарь. Москва: Инфа-М, 2003. 704 с. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/17299> (дата звернення 20. 02. 2021).

21. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона: у 86 т. Санкт-Петербург, 1890 – 1907. Т. XXXII. 480 с. URL: <http://www.vehi.net/brokgauz/index.html> (дата звернення 20. 02. 2021).

22. Полное собрание законов Российской империи. Учреждение судебных установлений 1864 г. ПСЗРИ. Собр. II, т. XXXIX, отд. II, № 41475

Остапчук Олексій Олександрович,
аспірант I року навчання,
спеціальності 032 Історія та археологія,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: д-р. іст. наук, проф. Курок О. І.

ПРОПАГАНДА І РАДЯНСЬКА ІНТЕЛІГЕНЦІЯ У 1940-Х РР.

Наприкінці 1930-х рр. політика «українізації» зазнала згортання й через поступове утвердження в Кремлі великодержавної панславистської шовіністичної парадигми російського зразка – про єдність братніх народів. Тези про «російського старшого брата», величність «російського народу», з яким буцімто «споконовіку хотів об'єднатися українській народ» почали знаходити відбиток в нових підручниках з історії, майже у всіх виступах радянської верхівки, а також газетах та піснях.

Ця ідея до початку Другої світової війни трималась на «трьох китах»: все починалось від ідеї спільного початку України, Росії та Білорусі. В радянських підручниках

зазначалось, що Київська Русь є «спільною колискою трьох братніх народів». Наступним моментом, який затаврувала радянська влада був 1654 р., коли український народ, якого мордувати поляки й татари, «добровільно» захотів об'єднатися з російським під час Переяславської ради. Основною ж думкою стало, те, що відбулось «велике возз'єднання українського народу в єдиній українській соціалістичній державі», яка «знайшла своє щастя і розквіт у Радянському союзі під керівництвом великого Сталіна»[3]. Проте, згодом ідею Жовтневої революції, замінять на ідею «Великої вітчизняної війни». У цій ідеї проголошувалась героїзм радянського народу та його жертвність. Під радянським народом малось єдність усіх народів – їхнє злиття. Це злиття мало відбутися у вигляді саме великого російського народу, на цьому завжди акцентувалась увага. Таку ідею просував і особисто радянський диктатор Й. Сталін. Так під час банкету 24 травня 1945 р. Сталін сказав: «Товарищи, разрешите мне поднять ещё один, последний тост. Я, как представитель нашего Советского правительства, хотел бы поднять тост за здоровье нашего советского народа и, прежде всего, русского народа. Я пью, прежде всего, за здоровье русского народа потому, что он является наиболее выдающейся нацией из всех наций, входящих в состав Советского Союза»[5].

У піснях також прослідковувалась така політика. У гімні УРСР 1949 р., слова для якого написав Павло Тичина, про українство як щось справжнє, згадується лише раз на початку: «Живи, Україно, прекрасна і сильна», в інших рядках все більше акцентувалось на радянській ідеології «В Радянським Союзі ти щастя знайшла»[2]. У гімні прославляється не український народ, а радянська влада яка керує, а також наголошується на тому, що таке «братерство» буде завжди. Варто зазначати, що радянська влада використовувала, такий собі стиль замовлень творів у інтелігенції. Ті своєю чергою, були вимушені цілком лояльно писати твори для прославляння СРСР.

Використовуючи творчість інтелігенції, радянська влада, намагалась ідеологічно об'єднати різні народи, а також

обґрунтувати причини більшості війн, або приєднань територій та їхню причетність до цих земель.

З початком німецько-радянської війни, велика кількість творчої інтелігенції були вивезені в тил у зв'язку зі швидким наступом ворога. Центром української творчої та наукової діяльності, після евакуації, стає Російське місто Уфа. Саме сюди було евакуйована Академія наук УРСР, тут виходили газети «Література і мистецтво», журнал «Українська література» та альманах «Україна в огні». Також тут розмістилась спілка письменників України. Комуністична партія використовувала образи науковців у своїй пропаганді. В газетах з початку 1940-х років все частіше публікувалися заяви про отримання науковцями різних орденів та нагород. Так в 1940 р. академіки О. Байков та О. Богомолець отримали орден Леніна. В 1944 р академік В. Комаров отримав звання Героя Соціалістичної Праці, професор Київського сільгоспінституту О. Душечкін – орден Трудового Червоного Прапора [1, с. 72]. Образи науковців, композиторів, поетів, використовувалися у пропаганді, таким чином Радянська влада показувала свою миролюбність, і те що гітлерівські війська прийшли зруйнувати українську державу (хоч і в радянському союзі). Завдяки таким діям, радянська влада намагалась увести в оману українців. Ставлячи на посади українців (тимчасово), в більшості випадків поетів та членів інтелігенції, вони намагалися показати свою єдність з народом. Водночас ця інтелігенція, мали показати підтримку радянської держави українським народом. Так в письмі у віршах «Слово великому Сталіну від українського народу», на початку зазначено: ««Слово» склали поети Радянської України: Микола Бажан, Яков Городской, Степан Крижанівський, Терень Мосенко, Микола Нагнибіда, Григорій Плоткін, Марія Пригара, Максим Рильський, Володимир Сяюра, Михайло Стельмах, Терещенко, Павло Тичина, Микола Шеремет» [4]. В листі звеличується радянська влада на чолі зі Сталіним. Лист починається, зі слів: «Учителю мудрий, наш друже незмінний, Наш батько великий, до Тебе слово, про долю Вкраїни, про путь України. Про те, як з пожарів вона

ожива» [4]. За таку свою активну прорадянську позицію, багато українців отримували керівні посади. В кінці 1942 р. Микола Бажан отримав посаду заступника голови РНК УРСР з питань культури і очолював її до 1949 р.

Після «Червоного терору» і масових репресій інтелігенції, ті хто залишився на «свободі» і не загинув, були змушені адаптуватися до нових реалій, для того щоб вижити. Як писав О. Довженко в «Україна в огні»: «Може, все, що діється навколо мене, є звичайний, нормальний життєвий процес». Багато їх праць, створених в цей період, були повністю написані під «методичку» з прославлянням радянської держави, ідеології й т.д. З початком Другої світової війни, все більше інтелігенції долучалися до пропаганди єдності радянської держави, їхні образи використовувалися для створення образів вільних українців, які поряд зі «старшим братом» російським народом, борються за свою «свободу». Своїми діями влада намагалась показати свою «щирість» і таким чином змусити народ працювати для потреб лінії фронту, яка все ближче наближалась до Москви. Прорадянська діяльність інтелігенції, мала на меті також легалізувати радянську владу на новопридбаних територіях, і показати світовій спільноті, чого бажають українці та інші народи.

Список використаних джерел

1. Бистра М. Образ представника науково-педагогічної інтелігенції в українських радянських періодичних виданнях періоду другої світової війни. Емінак: науковий щоквартальник., м. Миколаїв, 2018. № 1, т. 3. С. 71-77.
2. Гімн Української РСР. Вікіпедія. URL: <https://cutt.ly/ntZZCnp>
3. Гриневич В. Братня любов. Український радянський патріотизм як нав'язана форма малоросійства. Тиждень.ua. URL: <https://tyzhden.ua/History/65174>
4. Редкое издание «Слово великому Сталіну від українського народу» 1944 р. Военный аукцион REIBERT. URL:

<https://reibert.info/threads/redkoe-izdanie-slovo-velikomu-stalinu-vid-ukrajinskogo-narodu-1944-r.925831/>

5. Текст выступления И.В. Сталина на приеме в Кремле в честь командующих родами войск Советской армии с авторской рукописной правкой. Фонд Александра Н. Яковлева. URL: <https://www.alexanderyakovlev.org/fond/issues-doc/69226>

Петренко Наталія Миколаївна,
аспірантка 3 року навчання,
спеціальності 032 Історія та археологія,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. істор. наук В.М. Крижанівський

АНАЛІЗ ГАЗЕТИ «ГЕТЬ НЕПИСЬМЕННІСТЬ» ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЛІКНЕПІВ У ПЕРІОД КАМΠΑНІЇ ЛІКВІДАЦІЇ НЕПИСЬМЕННОСТІ У 20-30- РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Як відомо, освіта дорослих визнана одним із найважливіших засобів соціального та людського розвитку. Вона покликана створити умови для постійного самовдосконалення, розширити можливості навчання людини. І, звичайно, освіта повинна забезпечувати знання та вміння, необхідні для активного творчого та громадського життя особистості. Кожна історична епоха, кожне суспільство характеризуються певним ступенем розвитку освіти. В свою чергу, освіта була і залишається тією сферою, де зміни відбуваються найдовше, але вплив сутнісного наповнення визначає сферу цінностей, духовності, свідомості і моралі як запоруки майбутнього розвитку нації [1, с. 7].

Після закінчення Громадянської війни та приходу до влади Комуністичної партії, зі створенням Радянського Союзу, умови для розвитку культури загалом в СРСР та Україні зокрема змінилися. З метою посилення контролю над національними республіками, поширення впливу на маси та врахування

досягнень попередніх політичних режимів у національній культурній галузі правляча партія оголошує політику коренізації («українізації»), згідно з якою місцеві жителі беруть участь у роботі партії, газети та журнали друкуються місцевими мовами, ділові документи ведуться українською [8, с. 13].

Оскільки велика на той час країна лише починала перші кроки у масовому навчанні грамоти, катастрофічно не вистачало місць для навчання, їх фінансового забезпечення, кваліфікованих кадрів та матеріальних ресурсів для навчання. Саме тому дуже часто процес навчання неграмотних покладався на руки місцевих товариств та активістів. Указом ВЦВК від 19 жовтня 1923 року для надання допомоги органам державної освіти в боротьбі з неписьменністю та малописьменністю було створене всеукраїнське добровільне товариство «Геть неписьменність».

Стратегічною метою товариства «Геть неписьменність» була ліквідація неписьменності та малописьменності, що досягалася такими способами, як: широке просування ідей боротьби з неписьменністю; масовий вхід неграмотних та напівграмотних робітників та селян до шкіл грамоти; допомога у відкритті, організації навчання та забезпечення освітніх центрів та шкіл для неписьменних усім необхідним.

Частіше за все через брак коштів на забезпечення закладів з ліквідації неписьменності засобами навчання – для навчання неписьменних використовували газети та журнали. Однією з таких газет була «Геть неписьменність» - двотижнева газета для малописьменного селянства та робітництва, що видавалася з січня 1924 року Всеукраїнською Надзвичайною Комісією Ліквідації Неписьменності при Головполітосвіті УСРР.

На сьогодні нами знайдено декілька примірників цього видання, що збереглися відмінній якості. Вони оцифровані та розміщені на сайті LIBRARIA, архіві української періодики онлайн. Нижче нами наведено аналіз газети «Геть неписьменність» як засобу навчання учнів лікнепів у період кампанії ліквідації неписьменності у 20-30- роки XX століття.

Проаналізувавши наукову літературу та джерела з теми процесу навчання на лікпунках у період кампанії ліквідації неписьменності, бачимо, що частіше всього газети використовувались на заняттях з читання для тренування техніки читання, розвитку мовлення та мислення, для переказування прочитаного.

На сьогодні, проводячи дослідження документів Державного архіву Сумської області нами поки що не віднайдено згадок про використання конкретних статей чи матеріалів газети «Геть неписьменність» під час навчання. Проте у багатьох звітах вчителів згадується, що газета активно використовується. Зокрема, у звіті про роботу Є. Суходубівської вчительки Хоружівського лікпункту за січень 1925 року вказується, що на заняттях використовувалася газета «Геть неписьменність» за 5 січня та читалися майже всі статті [9, арк. 35]. Нажаль, серед електронних документів на сайті LIBRARIA відсутні випуски газети за 1925 рік. Але, звертаючи увагу на вищесказане можемо також аналізувати увесь текст газет як засобу навчання на лікпунках.

Відомо, що у пунктах та школах лікбезу неписьменні вивчали рідну мову, математику, політграмоту [10, с. 367]. Для використання під час таких занять газета «Геть неписьменність» була дуже корисною. По-перше – вона написана українською мовою. Нехай, не зовсім коректною, з русизмами, але українською мовою. Тому тексти, опубліковані в газеті, використовувались під час уроків рідної мови, читання.

Візьмемо для прикладу 4 номер газети «Геть неписьменність» за 18 березня 1924 року. Бачимо, що тексти у газеті побудовані логічно, виділені заголовками, головна думка текстів чи твердження, до яких привертається увага, виділені жирним шрифтом або більшими літерами [3, с. 1-4]. Такий текст є зручним для прочитання та запам'ятовування. Окрім цього, більшість текстів носять ще й пізнавальний характер зокрема для селянства. Наприклад, у цьому ж номері є декілька статей на тему обробітку землі: Готуємось до весняного засіву (з підзаголовками Насіння, Як сіяти, Де-ж узяти сільсько-

господарське знаряддя, добре насіння та угноєння), Весняний обробіток землі під картоплю й яку картоплю садити [3, с. 3].

Для уроків математики під час вивчення цифр, математичних мір, відсотків, дробів газета «Геть неписьменність» також була дуже корисною. Чи не у кожному номері зустрічаються різноманітні статистичні дані, графіки, діаграми. Наприклад, у 10 випуску газети за 1 липня 1924 року одна сторінка присвячена податкам, де бачимо різні цифри (як цілі так і дробові), відсотки [4, с. 2].

Що стосується занять з політичної грамоти – то тут газета «Геть неписьменність» приносила найбільшу користь. Оскільки газета видавалася політичною організацією, то більшість текстів та заголовків просякнуті ідеєю комунізму. Тим не менш у на сторінках газети зустрічаємо політичну карту світу [5, с. 2], докладну схему гілок влади та керівництва республікою [6, с. 2], уривки з історичних документів, публікації присвячені річниці жовтневої революції [7, с. 1-2], цілі номери присвячені певним датам та святам, зокрема до 8 березня [2, с. 1-2] та 110-річчя з дня народження Тараса Шевченка [2, с. 3-4].

Отже, як бачимо, газета «Геть неписьменність» слугувала важливим засобом навчання на пунктах лікнепу під час проведення кампанії з ліквідації неписьменності у 20-30-х роках ХХ століття.

Список використаних джерел

1. Борисенко В. Національна освіта і формування української модерної нації у 1921–1934 роках: європейські тенденції та радянські реалії. Київ, 2012. 156 с.
2. *Геть неписьменність*. – Харків, 1924. – №3. – 8 березня. – 4 с.
3. *Геть неписьменність*. – Харків, 1924. – №4. – 18 березня. – 4 с.
4. *Геть неписьменність*. – Харків, 1924. – №10. – 1 липня. – 4 с.
5. *Геть неписьменність*. – Харків, 1924. – №12. – 8 серпня. – 4 с.

6. *Геть неписьменність*. – Харків, 1924. – №14. – 7 жовтня. – 4 с.

7. *Геть неписьменність*. – Харків, 1924. – №16. – 25 жовтня. – 4 с.

8. Голант Е, Ширяев Е. Школьная работа со взрослыми. Рабочая книга для педтехникумов. Москва-Ленинград, 1931. 135 с.

9. Державний архів Сумської області. Ф. Р-5601. Оп. 1. Спр. 710.140 арк.

10. Філоретова Л. Ліквідація неписемності серед дорослого населення Єлисаветградщини в 1920-х роках. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2010. Вип. 13. С. 362-372.

Понирко Микола Петрович,
аспірант 3 року навчання,
спеціальності 032 Історія та археологія,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. Чумаченко О. А.

ДЕЯКІ ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУТУ ПОДАТНИХ ІНСПЕКТОРІВ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ

Активні пошуки законодавцями та економістами ефективної моделі податкової системи України все гостріше виявляють пов'язані з нею нові (а часто й старі) проблеми законодавства, тому особливої вагомості набувають дослідження з історії фінансів, фінансової політики та законодавства, особливо в період формування буржуазного суспільства та розвитку капіталістичних відносин. Проблеми історії податкової політики на українських теренах в окреслений період знайшли певне висвітлення у науковій літературі,

зокрема в працях А. Берестового, Р. Жвалюка, В. Орлика, С. Орлик [1; 2; 3; 4].

Загальне управління податковою діяльністю на рівні губернії на початок досліджуваного періоду здійснювала казенна палата. З п'яти її відділень два (ревізке і питних зборів) виконували фіскальні дії. У повітах не було податкових структур. Незважаючи на суттєві суспільні та соціально-економічні зміни доби «великих реформ», на середину 80-х рр. XIX ст. окремі функції місцевих органів податкової служби виконували: казенні палати, акцизні управління, органи земського, міського і селянського самоврядування, розпорядчі комітети (в неземських губерніях), податні присутствія, окружні суди і мирові судді, а також загальна поліція. Згідно з законом 30 квітня 1885 р. в Російській імперії було впроваджено 500 посад податних інспекторів. Спершу податна інспекція мала надто розмиту й недостатню компетенцію і могла діяти тільки шляхом подання до казенних палат.

Сама дійсність підштовхувала податних інспекторів до активної діяльності щодо забезпечення належного надходження податків. У 1897 р. виник інститут помічників податних інспекторів. 24 травня 1899 р. було затверджене «Положення про податних інспекторів та їх помічників», яке значно поліпшувало правове становище місцевих податкових органів. Вони виконували різноманітні завдання, що зводились до двох груп: підготовчі роботи для визначення податкової сили тих чи інших суб'єктів оподаткування, оцінка загального стану господарського розвитку підвідомчої дільниці, аналітична діяльність; нагляд за здійсненням промислової та торговельної діяльності; дотриманням податкового законодавства суб'єктами як сплати, так і стягнення податків, координація і загальне керівництво всіма органами фіску в повіті. Податний інспектор тепер підпорядковувався вже не казенній палаті, а лише її управляючому, отримав право безпосередніх службових стосунків з органами державного управління та місцевого самоврядування. Був створений новий колегіальний орган – губерньський з'їзд податних інспекторів.

Суспільний розвиток об'єктивно ускладнював діяльність податних інспекторів в Україні. Що ж тоді робили власне інспектори? Відповідь на таке риторичне запитання дав податковий інспектор 2-ї дільниці м. Харкова А.Честухін, який свідчить, що було більше 30 напрямків діяльності інспекторів [4].

Список використаних джерел

1. Годунова Л. Діяльність інституту податних інспекторів у Наддніпрянській Україні (1885–1917 рр.): дожовтнева історіографія. *Український історичний збірник*. Вип. 17. С. 298–308. 2014. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/45612419.pdf>

2. Жвалюк В. Р. Розвиток податкового законодавства Російської імперії в кінці XIX – на початку XX ст. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2000. № 11. С. 171–175. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2000_11_37

3. Орлик В. М. Дожовтнева фінансово-правова література як джерело до вивчення проблем фінансової політики уряду Російської імперії кінця XVIII – початку XX ст. *Історія науки і біографістика*. 2010. № 2. Режим доступу : http://inb.dnsgb.com.ua/2010-2/10_orlyk.pdf (дата звернення: 01.08.2019).

4. Орлик В. М., Годунова Л. В. До питання створення та діяльності інституту податних інспекторів в українських губерніях Російської імперії. *Наукові записки з української історії : зб. наук. ст.* Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 32. С. 205–210. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/7202>

Свистун Олександр Володимирович,
*аспірант 3 року навчання,
спеціальності 032 Історія та археологія,
Глухівський НПУ ім. О. Довженка*
Науковий керівник: канд. пед. наук А. П. Гриценко

ЧИННИКИ ЯКІ ВПЛИНУЛИ НА РОЗВИТОК ТЮТЮНОВО-МАХОРКОВОГО ВИРОБНИЦТВА В НАДДНІПРЯНЩИНІ

У сучасному світі, темпи розвитку на стільки швидкоплинні, що ми не встигаємо звертати увагу на всі процеси сьогодення (вже не кажучи про ті, які пройшли) та їх вплив на сучасність, адже у нас просто не вистачило б часу на їх опрацювання та аналіз. Тому до вашої уваги представлено короткий опис основних чинників та їх наслідки для тютюново-махоркового виробництва у Наддніпрянщині.

Матеріали, які подані знадобляться як у майбутньому, так і сьогоденні для вивчення основних причин та наслідків, які сприяли як розвитку, так і занепаду промисловості на окремих територіях Наддніпрянщини. Ця робота входить до складу дисертаційного дослідження «Історичні умови становлення та розвиток тютюново-махоркової промисловості на Наддніпрянщині (XVIII- поч. XX ст.)».

Наявна важлива особливість, яку варто зазначити, тютюново-махоркова промисловість по всій території Наддніпрянщини в різні часи розвивалася нерівномірно. Причиною були: військові конфлікти, географічне розташування, політична ситуація в регіоні та країні, індустріалізація, кліматична складова – це все відіграло значну роль в розвитку тютюново-махоркового виробництва.

Як показало дослідження архівних джерел, основну етнічну групу власників фабрик на території Наддніпрянщини складали євреї, а от вирощували та обробляли тютюн – українці. Припускаємо, що це зумовлено менталітетом.

З часом коли почалася масова індустріалізація, то малі табачні доми (двори) почали об'єднуватися у фабрики, що сприяло більшому контролю продукції з боку держави, яка в свою чергу була зацікавлена в укрупненні виробництва, адже це додаткові надходження до бюджету та додаткові робочі місця, що позитивно відображалося на становленні певних регіонів, зокрема м. Харків, м. Черкаси, м. Прилуки, м. Полтава, м. Бахмач, м. Охтирка.

Отже, саме індустріалізація тютюново-махоркового виробництва та перехід від ремісничого до фабричного випуску сприяв не тільки кількісному та якісному показникам, а й сприяв створенню у містах нових промислових осередків, які і до тепер займають провідне економічне становище в сучасній Україні.

Робота в архівах дала можливість зазирнути в минуле, для дослідження процесів, які вплинули на майбутнє галузі. Як результат, пропонуємо систематизацію чинників за їх впливом на галузь:

1. Географічне розташування (родючість ґрунтів та наявність водойм) та кліматичні умови, які безпосередньо мають найбільший вплив на урожайність та зберігання тютюнової продукції.

2. Індустріалізація. Залізниця відіграла значну роль в розвитку тютюнової галузі, адже сприяла швидкому транспортуванню, як сировини на фабрики так і готової продукції до споживачів.

3. Військові конфлікти. Досліджуючи матеріали архівів часто натрапляли на видаткові накладні, які свідчать про відправку продукції на фронті.

4. Політично-економічний чинник також відіграв значну роль у створенні фабрик. Зазвичай місцева влада сприяла у виділенні додаткових земель для розширення виробництва, як свідчення (з матеріалів «Державного архіву Чернігівської області») «У 1904 році дозвіл «виділити землю та встановити два електричні двигуни для вироблення електроенергії для водогону до Прилуцької тютюново-махоркової фабрики акціонерного товариства «Б. Рабиновича і З. Фраткіна».

Отже, трансформаційні процеси в тютюново-махорковому виробництві залежать від тих самих чинників, що і сто років назад. Вони є актуальними і для сьогодення.

Список використаних джерел

1. Заєць О. Товарне сільськогосподарське виробництво на Чернігівщині у другій половині XIX ст. *Київська старовина*. 2003. № 1. С. 58–65.

2. Москалюк М. Тютюнова промисловість Українських губерній Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX ст. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. Вип. 1. Ч. 2. С. 6–12.

3. Державний архів Чернігівської області. Ф. 1483. Оп 1. Спр. 245 89 арк, 109-225 арк.

4. «Махорочная фабрика в г. Прилуках»: Історія. ФОТОрепортаж. URL: <http://newvvv.net/economic/ukraine/194646.html> (дата звернення 26.02.2021)

**ЗБІРНИК
МАТЕРІАЛІВ ЩОРІЧНОЇ ЗВІТНОЇ НАУКОВО-
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ
СЕРЕДНЬОЇ, ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ І
ВИЩОЇ ОСВІТИ, АСПІРАНТІВ, МОЛОДИХ
ВЧЕНИХ**

**Частина 2
(ЗДОБУВАЧІ ОНС «ДОКТОР ФІЛОСОФІЇ»)**

(Глухів, 11-12 березня 2021 р.)

Матеріали подано в авторській редакції

Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2021