

13. Царьов О. Д. Підготовка до професійної адаптації майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС України: монографія. Дніпропетровськ: ДДУВС, 2016. 231 с.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [State standard of preschool education]. Zakonodavstvo Ukrainy, 2021. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/book?bid=37876>
2. Bieliienka H. V. Pidhotovka fakhivtsiv dlia doshkilnoi haluzi: stratehiia zmin [Training specialists for the preschool sphere: a strategy for change]. Molodyi vchenyi. 2017. № 3.2 (43.2). S. 1–3.
3. Velykodna M. S. Profesiina deformatsiia osobystosti maibutnoho psykholoha yak naukova problema [Professional deformation of the future psychologist's personality as a scientific problem]. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/0564/179>
4. Zaichykova T. V. Sotsialno-psykholohichni determinanty syndromu «profesiinoho vyhorannia» u vchyteliv: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.05 [Socio-psychological determinants of burnout syndrome]. Kyiv, 2005. 173 s.
5. Kokun O. M. Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: monohrafiia [Psychology of professional development of a modern specialist]. Kyiv: DP «Informatsiyno-analitychne ahentstvo», 2012. 200 s.
6. Osaulenko O. I. Yurydychna deontolohiia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Legal deontology. Textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv: Istyna, 2008. 224 s.
7. Psykholohiia profesiinoy bezpeky: tekhnolohii konstruktyvnoho samozberezhennia osobystosti: kol. monohrafiia / O. Lazorko, Zh. Virna, L. Akimova ta in.; za zah. red. Zh. Virnoi [Psychology of professional safety: technologies of constructive self-preservation of the individual]. Lutsk: Vezha-Druk, 2015. 588 s.
8. Psykhofiziologichne zabezpechennia hotovnosti studentiv do pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia / za red. O. M. Kokuna [Psychophysiological support of students' readiness for pedagogical activity]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2008. 296 s.
9. Reva O. M. Irratsionalnist hrupovoi povedinky ta hrupovi deformatsii pratsivnykiv u protsesi spilnoi pratsi [Irrationality of group behavior and group deformations of employees in the process of joint work]. Vcheni zapysky universytetu «Krok». 2009. № 19. S. 225–234.
10. Rozhko-Pavlyshyn T. A. Umovy profesiinoy uspishnosti vykhovatel'ia zakladu doshkilnoi osvity [Conditions of preschool institution teachers' professional success]. Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2017. Vyp. 5. S. 182–198.
11. Tuz L. H. Syndrom emotsiinoho vyhorannia medychnykh sester na etapi rannoї profesionalizatsii [Emotional burnout syndrome of nurses at the stage of early professionalization]. Aktualni problemy psykholohii. 2020. T. IX. Vyp. 13. S. 371–380.
12. Chemodurova Yu. M. Psykholohichni umovy podolannia profesiinykh deformatsii praktychnykh psykholohiv u systemi pislidiplomnoi osvity: dys. ... kand. psykholoh. nauk: 19.00.07 [Psychological conditions of overcoming of professional deformation of practical psychologists in the system of postgraduate education]. Kyiv, 2019. 303 S.
13. Tsarov O. D. Pidhotovka do profesiinoy adaptatsii maybutnikh pravookhorontsiv u vyshchych navchalnykh zakladakh MVS Ukrainy: monohrafiia [Preparation for professional adaptation of perspective law enforcement officers in the Higher Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Dnipropetrovsk: DDUVS, 2016. 231 s.

УДК37(082):502/504

DOI 10.25128/2415-3605.22.1.9

ГАННА ЧАЙКОВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0003-4614-3843>

chaicov78@tnpu.edu.ua

кандидат біологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Розглянуто проблему інтеграції освіти для сталого розвитку (ОСР) у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. За допомогою анкетування досліджено рівень сформованості ключових компетентностей сталого розвитку в майбутніх учителів початкової школи, зокрема системне мислення, прогностична і правова компетентності, критичне мислення, компетентності колективної роботи, самосвідомості, комплексного вирішення проблем. Визначено показники цих компетентностей для майбутніх фахівців початкової освіти. Здійснено порівняльний аналіз рівнів визначених компетентностей у студентів першого та четвертого курсів спеціальності «Початкова освіта» з метою встановлення ролі університетської освіти в означеному процесі. Проаналізовано зміни, досягнуті у формуванні компетентностей сталого розвитку в закладі вищої освіти. Результати виявили покращення рівня компетентностей сталого розвитку на випускному курсі бакалаврату спеціальності «Початкова освіта». Доведено, що випускники бакалаврату, на відміну від першокурсників, мають вищий рівень умінь застосовувати ідеї сталого розвитку в майбутній професійній діяльності (знають методи інтеграції сталого розвитку в навчальні предмети початкової школи, вміють розробляти освітні проекти зі сталого розвитку, розуміють і вміють інтегрувати етичні принципи стійкості у професійні та особисті дії). Однак рівень окремих компетентностей сталого розвитку (системне мислення, прогностична компетентність) у першокурсників є вищим, ніж у студентів четвертого курсу. З даних випливає, що освітня програма підготовки майбутніх фахівців початкової освіти та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу потребують удосконалення.

Ключові слова: сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, компетентності сталого розвитку, заклад вищої освіти, майбутні учителі початкової школи.

HANNA CHAIKOVSKA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

**FORMATION OF ESD COMPETENCIES IN TEACHERS OF PRIMARY CLASSES
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

The paper reveals the problem of integration of education for sustainable development (hereinafter – ESD) in the process of professional training of future primary school teachers. The questionnaire explores the key competencies of sustainable development in future primary school teachers, including systematic thinking, prognostic, law competence, competence of teamwork, critical thinking, self-awareness, integrated problem solving. The indicators of the competencies for future primary education specialists have been determined by the authors of the research.

The experimental survey included the empirical study of the level of development of competencies in the field of ESD according to the established indicators and evaluation of the overall level of their formation. The comparative analysis of the levels of the key competencies in students of the first and the fourth year of study in the specialty of “Primary Education” in order to establish the role of university education in the investigated process. The study analyses the changes achieved in teaching of sustainable development competencies in higher education. The results demonstrated slight improvement in level of formation of sustainable development competencies in students of the final year of the bachelor’s degree in primary education, however, these changes are insignificant. The findings of the research proved that bachelor’s graduates, unlike freshmen, have higher level of skills of application of ideas of sustainable development in future professional activities (they are acquainted with methods of integration of sustainable development into primary school subjects, know how to develop educational projects on sustainable development, understand and integrate ethical principles of sustainability in professional and personal activities). However, the level of formation of systematic thinking and prognostic competence in freshmen is higher than in fourth-year students. Besides, the obtained results of the study report about considerably low level of development of skills to realise educational projects on sustainable development: only 28 % of the first-year students and 36.4 % of the fourth-year respondents gave affirmative answers.

We revealed a positive dynamic in students’ awareness of the necessity in taking their own responsibility for sustainable development. After all, overcoming poverty, inequality, achieving peace and justice, protection of human rights and saving the planet require the generation of individual responsibility, as the agents of change,

which is the pre-condition of collective progress towards the goals of sustainable development. The study found an improvement in the competencies of sustainable development in graduates of the bachelor's degree program "Primary Education" in contrast to the first-year students. Applicants for higher education have some knowledge and orientation in the field of sustainable development, an idea of individual responsibilities for sustainability. However, according to the majority of indicators, only a small proportion of respondents (less than half) have the required level of sustainable development competencies.

We believe that the educational program for the training of future primary school professionals and the technology of teaching higher education need to be improved. Therefore, we see the prospect of further research in the study of opportunities to improve the educational and professional program "Primary Education" in the direction of complementing its components with ideas of sustainable development, as well as the formation of skills to develop and implement educational projects in future specialists of primary education.

Keywords: *sustainable development, education for sustainable development, competencies of sustainable development, higher education institution, future primary school teachers.*

Конференція ООН із проблем охорони навколишнього середовища та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) затвердила Порядок денний на XXI століття з програмою дій на сталий розвиток суспільства. У розділі 36 цього документа зазначено, що «освіта має вирішальне значення для сприяння сталому розвитку.... Щоб бути ефективною, освіта для сталого розвитку повинна бути інтегрована в усі дисципліни, має використовувати формальні та неформальні методи навчання та ефективні засоби комунікації» [19]. 25 вересня 2015 р. Генеральна асамблея ООН продовжила означений план дій резолюцією «Перетворення нашого світу: Порядок денний у галузі сталого розвитку на період до 2030 року» (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development) і визначила 17 цілей сталого розвитку, серед яких якісна освіта.

Україна приєдналась до всіх міжнародних документів, що підтримують та просувають у суспільстві концепцію сталого розвитку та ОСР. Зокрема в нашій державі набули чинності програма Десятиліття освіти для сталого розвитку та Глобальний план дій з ОСР. Відтак вітчизняна освіта на усіх рівнях (від дошкільної до вищої та освіти дорослих) потребує системної трансформації для забезпечення нової якості ОСР (інклюзивної, справедливої та якісної освіти) та «сприяння можливостям навчання протягом усього життя для всіх» [18].

Беззаперечно, важливу роль у цьому процесі відіграють заклади вищої освіти (ЗВО). Слушними є міркування президента Мережі ООН з впровадження сталого розвитку Джеффри Д. Сакса про те, що «університети в усьому світі повинні бути на передовій, допомагаючи суспільству знаходити правильні рішення для досягнення цілей сталого» [15, с. 806]. Учені наголошують на відповідальній ролі університету в сталому розвитку через активізацію викладачів та науковців як агентів змін, «здатних конфігурувати більш стале суспільство» [7, с. 4927]. Дослідження доводять, що саме студенти відіграють важливу роль у стимулюванні сталого регіонального розвитку [20, с. 195]. На думку Ж. Муньос-Родрігеса, інтеграція ОСР в університетську освіту сприятиме розвитку таких компетентностей сталого розвитку в здобувачів вищої освіти, як критичне мислення, комплексне вирішення проблем, здатність до дій, співпраця та системне мислення, необхідних для вирішення глобальних проблем людства [13, с. 4421].

Науковці наголошують, щоб досягти означених компетентностей, необхідно зробити сталим освітній процес. Однак, як зазначають експерти, питання ОСР в ЗВО представлено недостатньо, не враховуються в освітньому середовищі цих закладів компетентності для сталого розвитку [10, с. 117], а ОСР не є систематичною, системною чи національно скоординованою [17]. Учасникам освітнього процесу не вистарчає інтересу та мотивації; крім того, труднощі виникають й під час професійної підготовки майбутніх учителів до впровадження ОСР та у реалізації принципів сталого розвитку в управлінні вітчизняними університетами [10, с. 122].

Про необхідність інтеграції сталого розвитку в освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти наголошують зарубіжні та українські вчені. Науковці пропонують різнопланові механізми цієї інтеграції. Одні рекомендують вдосконалити навчальний план підготовки майбутніх фахівців та ввести предмети, які безпосередньо навчатимуть сталому розвитку [1, с. 65; 6, с. 138]. Інші впевнені, що вдосконалення потребує зміст навчання на основі

міждисциплінарного підходу [4, с. 296]. Чимало науковців переконують у необхідності зміни методик навчання сталому розвитку у ЗВО, орієнтації на сучасні інтерактивні методи навчання [17, с. 4138].

У попередніх дослідженнях ми виявили важливість єдності формальної, неформальної та інформальної освіти, міжпредметного характеру ОСР, використання інтерактивних технологій та принципів емпіричного педагогіки в підготовці майбутніх учителів початкової школи [6]. Водночас погоджуємося з думкою вчених про те, що для досягнення стійкого навчання та включення ОСР у вищу освіту важливим є прийняття відповідних дидактичних стратегій [18]. Завдання полягає не лише в перепроєктуванні навчальних процесів, спрямованих на досягнення результатів освітньої програми в ЗВО, яка б відповідала завданням ОСР, а й у підготовці педагогів до методів і механізмів, необхідних для інтеграції компетенцій сталого розвитку в предмети, які вони викладають.

З метою визначення необхідного вектора вдосконалення ОСР у вітчизняному ЗВО необхідно насамперед розуміти, як навчають сталому розвитку у наших університетах.

З огляду на сказане, метою статті є аналіз рівня компетентностей сталого розвитку, досягнутих у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи в ЗВО.

Для реалізації мети були сформульовані такі завдання: виділити ключові компетентності сталого розвитку здобувачів вищої педагогічної освіти та визначити їх показники; виміряти рівень компетентностей сталого розвитку в студентів-першокурсників (на початку навчання в університеті) і студентів четвертого курсу (на етапі завершення бакалаврату) освітньої програми 013 Початкова освіта; порівняти та проаналізувати отримані результати.

Дослідження проведено зі студентами Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Вибірку склали 110 студентів денної та заочної форми навчання (60 першокурсників та 44 студенти четвертого курсу) – майбутні учителі початкової школи. Вибір респондентів обумовлений важливістю формування ключових компетентностей сталого розвитку в здобувачів вищої педагогічної освіти, оскільки Концепція Нової української школи декларує принципи сталого розвитку, а початкова школа є першою ланкою цих змін.

У попередніх дослідженнях ми визначили структуру ключових компетентностей в галузі сталого розвитку: системне мислення, прогностична (стратегічна) компетентність, компетентність колективної роботи (співпраці), правова компетентність, критичне мислення, самосвідомість, компетентність комплексного вирішення проблем [8, с. 346]. Зазначимо, ключові компетентності містять не лише когнітивні компоненти, а й здатність розуміти розвиток та взаємозв'язок екологічних, соціальних та економічних систем, соціальні навички, цінності, емоції тощо та є професійно спрямованими.

Науковий пошук дав нам змогу встановити показники цих ключових компетентностей для здобувачів освітньої програми «Початкова освіта» (див. табл. 1).

З метою визначення рівнів розвитку компетентностей сталого розвитку в майбутніх учителів початкової школи ми розробили анкету та провели діагностику в режимі онлайн. Опитувальник був побудований так, що кожне питання відображало показники визначених у таблиці 1 компетентностей. Питання анкети передбачали чотири варіанти відповідей за шкалою Лайкерта: повністю не згоден, не згоден, згоден, повністю згоден.

Експериментальна перевірка передбачала емпіричне дослідження рівня розвитку компетентностей у галузі ОСР за виокремленими вище показниками та діагностування величини загального рівня їх сформованості.

Першокурсники, за результатами анкетування, вважають, що до вступу в університет вони вже набули певних результатів навчання сталому розвитку на належному рівні. Особливо це стосується таких питань: «Я знаю, розумію та аналізую взаємозв'язки між природними, соціальними та економічними системами» (68 %); «Я передбачаю наслідки змін у природних, соціальних та економічних системах» (64 %); «Я вважаю, що формувати компетентності сталого розвитку потрібно з раннього дитинства» (60 %). Ці результати дають змогу стверджувати про достатньо високий рівень прогностичної компетентності та системного мислення у першокурсників.

Структура ключових компетентностей сталого розвитку в майбутніх учителів початкової школи

Компетентності	Показники
Системне мислення	Знає, розуміє та аналізує функціонування природних, соціальних та економічних систем, а також їх взаємозв'язки та проблеми як на локальному, так і на глобальному рівні.
Прогностична	Вміє передбачати зміни в природних системах та визначити їх вплив на соціальні та економічні системи; вміє оцінити можливі наслідки власних дій.
Правова	Розуміє норми і принципи, що зумовили прийняття тих чи тих рішень, усвідомлює необхідність досягнення компромісу в умовах конфлікту інтересів.
Стратегічна	Здатний до новаторських рішень, спрямованих на підвищення стійкості, проектує та розробляє освітню діяльність, у якій враховуються соціально-екологічні впливи.
Колективної роботи	Здатний вчитися в інших, розуміти й поважати потреби, точку зору і дії інших людей, брати активну участь у колективній взаємодії, спрямованій на вирішення проблем; здійснює соціально-освітню діяльність, яка сприяє сталості.
Критичне мислення	Здатний ставити під сумнів прийняті норми, підходи і думки, критично оцінювати власні погляди, уявлення і дії, відстоювати свою позицію в дискусіях із питань сталого розвитку; розуміти та використовувати можливості освітнього процесу для забезпечення стійкості.
Самосвідомості	Здатний оцінювати власну роль у колективі, вміє заохочувати дії інших, зважати на почуття і бажаннями інших; послідовний у діях, які поважають та цінують біологічне, соціальне та культурне різноманіття та прагне покращити стійкість; знає етичні принципи стійкості та інтегрує їх у свої дії, розглядає природу як благо та розуміє важливість освіти для зміни стосунків між людьми та соціокультурним середовищем.
Комплексного вирішення проблем	Вміє використовувати різні підходи для вирішення питань у галузі забезпечення стійкості й пропонувати рішення, які сприятимуть сталому розвитку; здатний розробляти та керувати освітніми проєктами з урахуванням екологічної етики для покращення якості життя та сприяння загальному благу.

Результати анкетування студентів четвертого курсу показали високий відсоток позитивних відповідей на такі питання: «Я знаю норми і принципи сталого розвитку та усвідомлюю необхідність досягнення цілей сталого розвитку» (63,6 %); «Я знаю методи інтеграції сталого розвитку в навчальні предмети початкової школи» (72,7 %); «Я вважаю основною метою освіти сприяння сталому людському розвитку» (72,8 %). Означені питання є професійно зорієнтовані та відображають практичну складову. Позитивна динаміка вказує на те, що компоненти освітньо-професійної програми «Початкова освіта» [2] позитивно впливають на засвоєння аналізованих результатів навчання.

Статистичний аналіз позитивних відповідей студентів (повністю згоден та згоден) показав, що оцінки студентів четвертого курсу були дещо вищими, ніж у студентів першого курсу, а це свідчить про те, що завершене навчання в університеті дозволило студентам покращити означені результати навчання.

Однак у деяких питаннях студенти першого курсу показали кращі результати. Цей факт ми пов'язуємо з ефектом когнітивного упередження, описаного Крюгером і Даннінгом [11, с. 1121]. Відповідно до цього ефекту студенти, які починають навчання, вважають, що володіють більшими навичками та знаннями, ніж вони мають насправді. Люди з меншою

кількістю компетентностей і знаннями мають хибне відчуття переваги, вважаючи себе розумнішими за більш підготовлених людей. У студентів першого курсу може виникати відчуття ілюзорної перетренованості. Особливо це актуально в умовах посиленої підготовки складання зовнішнього незалежного оцінювання. Та коли студенти закінчують четвертий курс, вони мають більшу метакогнітивну здатність, тому є більш критичними та аналітичними і визнають, що вони не знають стільки, як думали спочатку.

Майбутні учителі початкової школи вивчають предмети природничого циклу (основи природознавства, основи валеології, медичних знань та охорони здоров'я, природа рідного краю, методика навчання природничої освітньої галузі тощо), які інтегрують ідеї сталості і можуть вплинути на програмні результати [1, с. 65]. Однак на виявлені відмінності між студентами першого та четвертого курсів можуть також впливати інші чинники, зокрема участь здобувачів вищої освіти у молодіжних чи студентських рухах, у програмах, семінарах чи вебінарах з екологічних та соціальних проблем.

У фундаментальних і прикладних дослідженнях встановлено, що, крім навчальних предметів, які стосуються екологічної освіти та сталого розвитку, важливе значення у формуванні компетентностей сталого розвитку в здобувачів вищої освіти має проєктна діяльність як засіб отримання студентами безцінного життєвого та професійного досвіду [16, с. 183]. Метод проєктів є найбільш оптимальним шляхом залучення студентів до активної діяльності, розвитку їх життєвої позиції, індивідуальної відповідальності та розвитку науково-дослідницьких і науково-практичних здатностей до вирішення питань в напрямі сталого розвитку суспільства [5, с. 113]. Однак результати анкетування продемонстрували низький рівень умінь розробляти освітні проєкти зі сталого розвитку здобувачами вищої освіти: лише 28 % студентів першого курсу та 36,4 % студентів четвертого курсу дали стверджувальні відповіді. Вважаємо, що важливою темою подальших досліджень є з'ясування причин та корекції освітньої діяльності в напрямі покращення означеної якості в майбутніх фахівців початкової освіти.

Зазначимо, що ОСР передбачає певні етичні принципи (справедливість, відповідальність, солідарність тощо), які є обов'язковими в підготовці фахівців у ЗВО [9]. Достовірні відмінності стверджувальних відповідей «Я знаю етичні принципи стійкості» (33 % першокурсників та 63,6 % випускників четвертого курсу) та «Я розумію та інтегрую етичні принципи стійкості у свої особисті дії» (відповідно 40 та 72,7 % студентів) переконують у готовності випускників до просвітницької роботи, спрямованої на визнання цінності кожної дитини, а також на досягнення гармонії з навколишнім середовищем і дотримання основних етичних прав взаємодії з природним та соціальним середовищем.

Особливу увагу ми приділили аналізу такої компетентності, як самосвідомість, рівень розвитку якої визначали за допомогою питання «Я критично аналізую та оцінюю наслідки, які моя особиста та майбутня професійна діяльність може мати для сприяння сталому розвитку людства». Відповіді були закономірними, оскільки показники розвитку цієї компетентності у випускників бакалаврату у 2,5 раза вищі, ніж у студентів першого курсу. Ми вважаємо позитивним те, що респонденти нашого дослідження у своїх відповідях усвідомлюють необхідність власної індивідуальної відповідальності за сталий розвиток. Адже подолання бідності, нерівності, досягнення миру та справедливості, захист прав людини та планети вимагають генерації індивідуальної відповідальності, яка є основою колективних поступів до сталого розвитку [14, с. 6397]. Ми погоджуємося з твердженнями, що відповідальність усього людства супроводжується індивідуальними обов'язками кожної людини, яка несе відповідальність не лише за себе, а й за світ та його сталий розвиток [17, с. 4138].

Результати нашого дослідження суголосні з думкою авторів про те, що у загальнодержавному масштабі ОСР не стала обов'язковою в освітньому середовищі, незважаючи на прогресивність ідей сталого розвитку у всьому світі [12, с. 1380]. Ми розглядаємо ЗВО як відповідне середовище для формування компетентностей сталого розвитку в майбутніх фахівців початкової освіти. Однак реалізація ОСР в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є неоднозначною: ми оцінюємо її як достатню, але вбачаємо суттєві недоліки.

Так, проведене дослідження виявило покращення компетентностей сталого розвитку у випускників бакалаврату освітньої програми «Початкова освіта». Студенти мають певні знання та уявлення про індивідуальні обов'язки щодо стійкості, орієнтуються у сфері сталого розвитку. Виявлено, що випускники бакалаврату мають вищий рівень умінь застосовувати ідеї сталого розвитку у майбутній професійній діяльності (знають методи інтеграції сталого розвитку в навчальні предмети початкової школи, вмію розробляти освітні проекти зі сталого розвитку, розумію та вміють інтегрувати етичні принципи стійкості у професійні та особисті дії). Однак лише незначна частина наших респондентів (менше половини) володіє необхідним рівнем компетентностей сталого розвитку, а рівень окремих компетентностей сталого розвитку (таких, як системне мислення, прогностична компетентність) у першокурсників є навіть вищим, аніж у студентів четвертого курсу.

Вважаємо, що освітня програма підготовки майбутніх фахівців початкової школи та технології навчання здобувачів вищої освіти потребують вдосконалення. Тому перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей удосконалення освітньо-професійної програми «Початкова освіта» щодо змістового наповнення її компонентів ідеями сталого розвитку, а також формуванню в майбутніх фахівців початкової школи вмінь розробляти та реалізовувати освітні проекти в галузі ОСР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коренева І. М. Орієнтири впровадження освіти для сталого розвитку у вищу педагогічну освіту: сутність та принципи сталого розвитку. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. 2018. Вип. 2 (109). С. 65–70.
2. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» ТНПУ імені Володимира Гнатюка. 2021. URL: [https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia %20ta %20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013-b-2021.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013-b-2021.pdf)
3. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: посібник / О. І. Пометун та ін. Київ: Педагогічна думка, 2015. 120 с.
4. Січко І. О. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації ідей освіти для сталого розвитку у початковій школі. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 290–296.
5. Чайковська Г. Б. Проектні технології як ефективний засіб формування екологічної культури студентів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2017. № 3. С. 106–113.
6. Чайковська Г. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Вип. 1 (46). С. 138–142.
7. Albareda-Tiana S., García-González E., Jiménez-Fontana R., Solís-Espallargas C. Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish Universities. Sustainability. 2019, 11, 4927. URL: <https://doi.org/10.3390/su11184927>
8. Chaikovska H., Yankovych, O., Levchyk, I., Kuzma, I., & Rozhko-Pavlyshyn, T. (2021). Formation of sustainable development competencies in primary school children. Journal of Education Culture and Society. 2021 12 (2), 341–360. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.341.360>
9. De Ruyter F., Schinkel A. Ethics education at the university: From teaching an ethics module to education for the good life. Bordon. Rev. Pedagog. 2017, 69, 125–138. URL: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690409>
10. Klimková A. Competencies for sustainability as way to equitable, caring and sustainable society. Educ. Sci.-Prof. J. 2017. 2. P. 117–125.
11. Kruger J., Dunnin D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. J. Pers. Soc. Psychol, 1999, 77, 1121.
12. Kyle W. C. Expanding our views of science education to address sustainable development, empowerment, and social transformation. Interdiscip. Sci. Educ. 2020, 2, 1380. URL: <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0018-5>
13. Muñoz-Rodríguez J. M., Sánchez-Carracedo F., Barrón-Ruiz A., Serrate-González S. Are We Training in Sustainability in Higher Education? Case Study: Education Degrees at the University of Salamanca. Sustainability. 2020, 12, 4421. URL: <https://doi.org/10.3390/su12114421>
14. Rodríguez-Dono, Alfonso, Hernández-Fernández, Antoni. Fostering Sustainability and Critical Thinking through Debate A Case Study. Sustainability, 2021, 13, No 11: 6397. URL: <https://doi.org/10.3390/su13116397>

15. Sachs J. D., Schmidt-Traub G., Mazzucato M. et al. Six Transformations to achieve the Sustainable Development Goals. *Nat. Sustain.* 2019. 2, 805–814. URL: <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0352-9>
16. Serrate S., Martín J., Caballero D., Muñoz J. M. Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *Eur. J. Child Develop. Educ. Psychopath.* 2019, 7, 183–196. URL: <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
17. Tkáčová H., Pavlíková M., Tvrdoň M., & Jenisová Z. The use of media in the field of individual responsibility for sustainable development in schools: A proposal for an approach to learning about sustainable development. *Sustainability.* 2021, 13(8), 4138. URL: <https://doi.org/10.3390/su13084138>
18. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
19. United Nations Agenda 21. 1992. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
20. Wakkee, I., Sijde, V.D.P., Vaupell, C., Ghuman, K. The university's role in sustainable development: Activating entrepreneurial scholars as agents of change. *Technol. Forecast. Soc. Chang.* 2019, 141, 195–205. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.10.013>

REFERENCES

1. Koreneva, I. M. Oriyentyry vprovadzheniya osvity dlia staloho rozvytku u vyshchu pedahohichni osvitu: sutnist ta pryntsypy staloho rozvytku. [Guidelines of the implementation of education for sustainable development in higher pedagogical education: the core and principles of sustainable development] *Transactions of Kremenchuk Myhailo Ostrohradskyi National University.* 2018. Vol. 2 (109). S. 65–70.
2. Osvitno-profesiyna prohrama “Pochatkova osvita” TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka [Educational and professional program “Primary Education” Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University], 2021 URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/013-b-2021.pdf
3. Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku. Navchalno-metodychni materialy dlia vykladachiv vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv ta systemy pislyadyplomnoi pedahohichnoi osvity: posibnyk [Training teachers to teach sustainable development. Educational and methodical materials for teachers of higher pedagogical educational institutions and the system of postgraduate pedagogical education: a guide]. Pometun, O. (Ed.). Kyiv: Pedahohochna dumka, 2015. 120 s.
4. Sichko, I. O. Pidhotovka maybutnoho vchytelia do realizatsiyi idei osvity dlia staloho rozvytku u pochatkovii shkoli [Preparing future teachers to implement educational ideas for sustainable development in primary school]. *Origins of pedagogical skill: a collection of scientific works*, 2017. Vol. 19. S. 290–296.
5. Chaikovska, H. B. Proektni tekhnolohii yak efektyvnyi zasib formuvannia ekolohichnoi kultury studentiv. [Project technologies as an efficient tool of ecological culture development of students]. *Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2017. Vol. 3. S. 106–113.
6. Chaikovska, H. B. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly na zasadakh staloho rozvytku. [Professional training of future primary school teachers on the basis of sustainable development]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 2020. Vol. 1 (46). S. 138–142.
7. Albareda-Tiana S., García-González E., Jiménez-Fontana R., Solís-Espallargas C. Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish Universities. *Sustainability.* 2019, 11, 4927. URL: <https://doi.org/10.3390/su11184927>
8. Chaikovska H., Yankovych, O., Levchuk, I., Kuzma, I., & Rozhko-Pavlyshyn, T. (2021). Formation of sustainable development competencies in primary school children. *Journal of Education Culture and Society.* 2021 12 (2), 341–360. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.341.360>
9. De Ruyter F., Schinkel A. Ethics education at the university: From teaching an ethics module to education for the good life. *Bordon. Rev. Pedag.* 2017, 69, 125–138. URL: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690409>
10. Klimková A. Competencies for sustainability as way to equitable, caring and sustainable society. *Educ. Sci.-Prof. J.* 2017. 2. P. 117–125.
11. Kruger J., Dunnin D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1999, 77, 1121.
12. Kyle W. C. Expanding our views of science education to address sustainable development, empowerment, and social transformation. *Interdiscip. Sci. Educ.* 2020, 2, 1380. URL: <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0018-5>

13. Muñoz-Rodríguez J. M., Sánchez-Carracedo F., Barrón-Ruiz A., Serrate-González S. Are We Training in Sustainability in Higher Education? Case Study: Education Degrees at the University of Salamanca. Sustainability. 2020, 12, 4421. URL: <https://doi.org/10.3390/su12114421>
14. Rodriguez-Dono, Alfonso, Hernández-Fernández, Antoni. Fostering Sustainability and Critical Thinking through Debate A Case Study. Sustainability, 2021, 13, No 11: 6397. URL: <https://doi.org/10.3390/su13116397>
15. Sachs J. D., Schmidt-Traub G., Mazzucato M. et al. Six Transformations to achieve the Sustainable Development Goals. Nat. Sustain. 2019. 2, 805–814. URL: <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0352-9>
16. Serrate S., Martín J., Caballero D., Muñoz J. M. Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. Eur. J. Child Develop. Educ. Psychopath, 2019, 7, 183–196. URL: <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
17. Tkáčová H., Pavlíková M., Tvrdou M., & Jenisová Z. The use of media in the field of individual responsibility for sustainable development in schools: A proposal for an approach to learning about sustainable development. Sustainability. 2021, 13(8), 4138. URL: <https://doi.org/10.3390/su13084138>
18. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
19. United Nations Agenda 21. 1992. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
20. Wakkee, I., Sijde, V.D.P., Vaupell, C., Ghuman, K. The university's role in sustainable development: Activating entrepreneurial scholars as agents of change. Technol. Forecast. Soc. Chang. 2019, 141, 195–205. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.10.013>

УДК 378:373.2.011.3-051]:159.942
DOI 10.25128/2415-3605.22.1.10

ТЕТЯНА РОЖКО-ПАВЛИШИН

<https://orcid.org/0000-0003-2781-5982>
tana.rzhk@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОЯВИ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто проблему попередження професійного вигорання, появи професійних деформацій, протидії негативному професіогенезу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) на етапі їх фахової підготовки. Описано особливості дошкільця, до яких відносять високий ступінь відповідальності і психологічної напруги праці вихователів, складність і значну кількість професійних завдань, насиченість комунікації, велику вірогідність позаштатних ситуацій тощо. Шляхом опитування 54 молодих вихователів (досвід роботи до 3 років) двох регіонів України (Київська й Тернопільська області) авторкою визначено практичну актуальність проблеми професійної деформації фахівця. Узагальнюючи наукові трактування, професійна деформація фахівця – це інтегративне поняття, яке охоплює численні особистісні зміни, зумовлені його діяльністю, котра зрештою і втрачає від цього через появу у працівника професійних деструкцій. Висвітлені сутність, причини і наслідки професійного виснаження педагогів ЗДО, їх ранньої професійної деформації внаслідок дії різних деструктивних зовнішніх і внутрішніх чинників. Запропоновано шляхи оновлення змісту і технологій професійної підготовки, зміцнення партнерства з кралицями фахівцями-практиками. Сутність та особливості підготовки до ранньої професійної адаптації майбутніх вихователів ЗДО розглянуто як чинники активізації цілеспрямованого фахового розвитку особистості, її професійного саморозкриття й самореалізації, запорука попередження стагнації, деформації та вигорання.

Ключові слова: деформація, професійна деформація, вихователь, заклад дошкільної освіти.

ТЕТЯНА РОЖКО-ПАВЛИШИН

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University