

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ: СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ**

Колективна монографія

Тернопіль – 2019

УДК 378:373.2/3.011.3-051]:37.014.3(477)"20"

П 32

Рецензенти:

Гавриш І. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної підготовки початкової та дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

Мешко Г. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Чепіль М. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

*Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(протокол № 3 від 22 жовтня 2019 року).*

Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. – Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 232 с.

ISBN 978-617-7793-17-4

У монографії обґрунтовано стратегії реформування підготовки майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти у контексті реалізації концепцій Нової української школи, розвитку педагогічної освіти. Висвітлено інноваційні підходи до організації освітнього процесу в університетах України та зарубіжних країн.

Адресується вчителям і вихователям закладів початкової та дошкільної освіти, науково-педагогічним працівникам, студентам закладів вищої педагогічної освіти.

УДК 378:373.2/3.011.3-051]:37.014.3(477)"20"

ISBN 978-617-7793-17-4

© Колектив авторів, 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	9
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ <i>Катерина Біницька, Олександра Янкович.....</i>	<i>9</i>
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ <i>Галина Одинцова.....</i>	<i>16</i>
ЕКОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ <i>Ганна Чайковська.....</i>	<i>26</i>
ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ <i>Ірина Жаркова.....</i>	<i>37</i>
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ <i>Зіновій Онишків</i>	<i>47</i>
РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ <i>Надія Васильківська.....</i>	<i>59</i>
ЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ <i>Валентина Матіяш.....</i>	<i>69</i>

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СТВОРЕННЯ ЕҐАЛІТАРНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ <i>Оксана Кікінежді</i>	78
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ <i>Ольга Кізь</i>	91
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ФІНЛЯНДІЇ ТА СІНГАПУРІ <i>Олександра Янкович</i>	107
INNOVATIVE MEANS FOR THE FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS <i>Olha Turko</i>	118
УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ <i>Марія Бойко</i>	126
РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	137
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>Володимир Чайка</i>	137
ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ <i>Оксана Писарчук</i>	155
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПРИРОДОЮ <i>Тетяна Гладюк, Микола Гладюк</i>	169

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» <i>Світлана Вихор</i>	180
ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ <i>Ірина Кузьма</i>	190
ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ <i>Тетяна Рожко-Павлишин</i>	200
PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO THE IMPLEMENTATION OF «ANJI PLAY» EDUCATIONAL PRACTICE IN THE TRAINING PROCESS DURING REFLECTION WORKSHOPS <i>Kateryna Kruty, Larysa Zdanevych, Olena Demchenko, Olha Demianenko</i>	209
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	229

ПЕРЕДМОВА

Сподівання на створення сильної незалежної держави, на краще життя українці з давніх-давен пов'язували з розвитком освіти. Громадська діячка в Галичині, педагог, письменниця, фундаторка дошкільного виховання та організаторка дитячих садків Іванна Блажкевич майже століття тому висловила думку, що «шлях до “ясних брам” лежить через освіту народу, через розбудову національного життя, а починати треба з найменшого покоління, і процес цей безперервний»¹.

Сьогодні, у ХХІ ст., що асоціюється з докорінними трансформаціями суспільно-економічного устрою, інформаційної культури, переконавшись у глибині висновків, які зробили славетні просвітники, можемо лише додати, що створення Нової української школи, яка зберігає наступність із закладом дошкільної освіти (ЗДО), безпосередньо пов'язано з реформуванням підготовки майбутніх учителів і вихователів.

Орієнтири для проектування нових стратегій навчання педагогічних працівників визначено в законодавчих актах про розвиток освітньої галузі, окреслено зарубіжним досвідом, а також вітчизняними історико-педагогічними надбаннями. Водночас потужний чинник – наше минуле з його помилками й досягненнями – є істотним у контексті сказаного. Оскільки воно пов'язано з реаліями сьогодення, у ньому домінантою звучать такі ідеї: від авторитету вчительської професії в суспільстві залежить, хто її обиратиме; якість підготовки фахівців у вищій школі базується на досвіді попередніх поколінь.

Безсумнівно, побудова економічно сильної держави з високими індексами людського розвитку і щастя залежить від багатьох чинників, але одне з провідних місць належить ставленню до вчителя, вихователя та забезпеченню високого рівня організації їхньої підготовки. Усвідомивши відповідальність за свою місію – створення

¹ Блажкевич І. Діточий садок на селі в часі літніх робіт. Львів, 1930. С. 2.

країни, комфортної для життєвої самореалізації людини, насамперед молодшої, науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти здійснюють системні дослідження з визначення змісту, форм і методів, технологій та організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів та вихователів.

Оскільки всі освітні реформи розпочинаються зі змін у навчанні й вихованні наймолодших дітей, у монографії розглянуто проблеми підготовки майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти, зокрема концептуальні засади й досвід їхнього професійного вишколу. Відтак означені питання скомпоновано у два розділи цієї наукової праці.

У першому розділі розглянуто теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, у другому – дошкільної освіти. Основними проблемами, які вирішують автори, є: обґрунтування напрямів модернізації підготовки вчителів школи першого ступеня, їхня психологічна, екологічна, етична підготовка; здійснення діагностики навчальних досягнень студентів із методик навчання природознавчої освітньої галузі. Суттєва увага приділена формуванню мовної особистості та іноземної мовної компетентності студентів шляхом використання інноваційних засобів навчання. Розглянуто особливості підготовки майбутніх педагогів до створення егалітарно-освітнього середовища в початковій школі. У контексті реалізації в Україні фінського проєкту «Навчаємося разом», метою якого є підтримка реформи «Нова українська школа», упровадження Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та Агенцією з науки, технологій і досліджень Республіки Сінгапур проаналізовано досвід підготовки майбутніх учителів початкових шкіл у Фінляндії та Сінгапурі, визначено перспективи використання ідей в українській системі педагогічної освіти.

Основними питаннями, які розглянуто в другому розділі, є: психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності; формування освітньо-розвивального середовища як компонентів професійної підготовки майбутніх вихователів до інноваційної

діяльності; їхня готовність до ознайомлення дітей із природою, до запровадження освітньої практики «Anji play» у процесі навчання на семінарах-тренінгах із питань рефлексії. Проаналізовано особливості викладання курсу «Гендерна педагогіка» для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», профілактики булінгу. З огляду на актуальність медіаосвіти, описано формування медіаграмотності студентів.

Розглянувши підготовку майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти, акцентуємо увагу на ідеї, що у вік жорсткої конкуренції в науковому просторі звучить як утопічна, але, безперечно, є актуальною: оскільки у світі через шалене суперництво не вистачає любові, щирої радості за досягнення друзів, то необхідно виховувати дітей, реалізуючи «педагогіку серця», як, наприклад, у Фінляндії. В українських та зарубіжних медіа популяризується свято цієї країни – День форелі (лосося), у якому беруть участь юні фіни та їхні батьки. Тих дітей, які зловили рибу, по-особливому вітають: усі присутні плескають у долоні й тішаться. Так країна навчає дітей найголовнішого – радіти щастю, удачі, успіху іншої людини.

Вочевидь, поки в українському суспільстві не буде знайдено шлях розвитку, щоб кожна особистість почувала себе потрібною, заохочуваною до досягнень, оточеною піклуванням, ми будемо у вічних пошуках кращої системи педагогічної освіти.

Автори колективної монографії закликають читачів долучитися до наукових досліджень, як сформуванню успішного учителя, вихователя, створити такий освітній простір під час підготовки майбутнього педагога, у якому він відчував би увагу до себе й турботу про задоволення його потреб, навчився б оточувати кожную дитину любов'ю. Від вирішення цих проблем залежатиме просування України не лише в напрямі зміцнення економіки, а й досягнення високого індексу людського щастя.

Автори сподіваються, що наукові матеріали будуть використані в процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО й учителів початкової школи та з вдячністю візьмуть до уваги рекомендації та зауваження.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Катерина Біницька, Олександра Янкович

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Українська держава сьогодні переживає складний період трансформацій політико-соціального та економічного устрою. Ці перетворення тісно взаємопов'язані з кардинальними змінами в освітній галузі, передусім у системі педагогічної освіти, адже рівень підготовки вчителів є одним із найважливіших чинників забезпечення ефективності реформ. Проте наявна модель педагогічної освіти не відповідає очікуванням сучасного суспільства та вимагає застосування інноваційних підходів до її проектування.

Орієнтири щодо модернізації професійної підготовки вчителів визначені в Законі України «Про освіту» (2017), Концепції Нової української школи (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Зараз звучить як аксіома, що «підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів» [Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018].

Для вирішення цього завдання необхідно усунути певні суперечності. Актуальною проблемою, яка потребує невідкладного вирішення, є «дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та

існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні» [Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018].

З урахуванням вітчизняних досягнень і невирішених проблем в освітній сфері з'ясовано шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів:

- випереджальний розвиток;
- визначення мінімальних освітніх вимог і можливість продовження навчання;
- модернізація ступеневої підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО);
- врахування вимог Нової української школи;
- надання провідного значення практичній підготовці, академічній мобільності; забезпечення матеріально-технічної бази закладів освіти [Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018].

Особлива увага в суспільстві відводиться підготовці майбутніх учителів школи першого ступеня, оскільки успішність реформ суттєво залежить від початкової ланки освітньої галузі, зміст навчання в якій, а також ключові компетентності й уміння учнів визначені в Державному стандарті початкової освіти (2018). Саме в цьому документі зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [Державний стандарт початкової освіти, 2018].

Увага суспільства до початкової школи та її вчителя проявилася в затвердженні Міністерством соціальної політики професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти в Україні» (2018), розробником якого виступило Міністерство освіти України. У цьому нормативному документі визначено необхідні професійні компетентності, знання, уміння та навички вчителя початкових класів України [Професійний стандарт, 2018].

Проблеми модернізації підготовки майбутнього вчителя, крім законодавчих актів, нормативних документів, відображені в численних дослідженнях науковців, а саме: Н. Бібік, І. Гавриш, Т. Довгої, Л. Коваль, Я. Кодлюк, З. Онишкова, О. Писарчук, В. Примакової, О. Савченко, Г. Товканець, В. Чайки, І. Ящук та ін. Учені визначили перспективні напрями оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти; урахування національних досягнень, використання досвіду народної педагогіки, розширення курсів навчальних дисциплін, пов'язаних із національною історією і культурою народів України; використання міжпредметних зв'язків із метою посилення світоглядного змісту навчального процесу; індивідуалізація та диференціація (використання можливостей багатоваріантності програм, упровадження нормативної та вибіркової частин змісту освіти, елективних курсів) [Столяренко О. В., 2015, с. 15].

Визначення перспективних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня передбачає врахування історико-педагогічних надбань. На думку Л. Коваль, осмислити й об'єктивно оцінити сучасний стан і особливості модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інтеграції до європейського освітнього простору можна лише в контексті історичного розвитку початкової освіти. Генезис цієї спеціальності налічує понад 60 років. З 1956/1957 н. р. «було розпочато підготовку майбутніх учителів початкової школи з вищою освітою в п'яти педагогічних інститутах: Київському, Вінницькому, Бердичівському, Ізмаїльському, Глухівському» [Коваль Л. В., 2019]. Уже на першому етапі генезису професійного вишколу з'ясовано, що вчитель початкових класів має отримати ґрунтовну педагогічну, лінгвістичну та математичну освіту; у навчальному процесі вагома увага приділялася пошуку способів досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, удосконаленню педагогічної практики, формуванню в майбутніх учителів знань про передовий

педагогічний досвід, підвищення їхнього культурно-освітнього рівня [Яструб О., 2013, с. 18].

Незважаючи на новітні тенденції розвитку сучасної вищої педагогічної школи (глобалізація, інтеграція, фундаменталізація, неперервність, інформатизація, диверсифікація, багаторівневність, стандартизація), усе ж залишаються ті надбання, які витримали перевірку часом і є фундаментом для подальших трансформаційних процесів. Ідеями, які продовжують зберігати актуальність в умовах модернізації системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, є: збереження національних цінностей в освітньому процесі; організація творчої навчальної діяльності студентів; реалізація диференційованого підходу та педагогіки співробітництва; використання інтерактивних технологій навчання, дослідницького пошуку, різних форм рефлексії [Коваль Л. В., 2019]. В останні роки поширилася тенденція до проектування індивідуальної траєкторії фахового становлення кожного студента.

У зв'язку з євроінтеграційними процесами, які впливають на модернізацію підготовки вчителя початкової освіти в Україні, відбувається орієнтація на європейський досвід професійної педагогічної освіти, основними принципами якої є: гуманізм; демократичність; діалогічний характер освіти; науковість; практична спрямованість; формування вміння самостійно аналізувати різноманітні життєві ситуації; наступність і безперервність; полікультурність; інтегрованість (міждисциплінарність) процесу навчання [Концепція змісту освіти..., 2008]. Заслужують пильної уваги для переймання ідей досвіду моделі підготовки вчителів початкової школи в Європі. Зокрема, це технологічна, гуманістична, функціональна, які сприяють ефективному формуванню загальноєвропейського освітнього простору з уніфікованою дворівневою системою підготовки кадрів та взаємовизнанням дипломів про вищу освіту.

Використання цих моделей навчання дає можливість забезпечувати варіативність навчання (вибір різних освітніх і професійних програм, спеціалізацій), чим сприяє максимальній

реалізації творчого потенціалу особистості: зробити навчання більш гнучким, здатним реагувати на зміну процесів у суспільстві; адаптувати фахівців до ринкових відносин; зближувати системи підготовки вчителів, створюючи умови для взаємного визнання (еквівалентності) дипломів.

У процесі підготовки вчителя початкової школи враховується, що він постійно стикається з низкою економічних, соціальних та культурних проблем, у вирішенні яких повинен брати участь. Крім того, змінюється його роль в освітньому процесі. Учитель усе частіше стає тьютором, коучем, фасилітатором, ментором, лідером і менеджером команди учнів, який у педагогічній діяльності виконує нові функції і володіє численними компетенціями. Основні компоненти цих компетенцій – риси особистості, здібності, вправність, знання і досвід [Problemy kształcenia..., 2016, s. 76–77].

Сучасні підходи до кваліфікаційних вимог європейського вчителя початкової освіти ми узагальнили на рис. 1.



Рис. 1. Модель сучасного європейського вчителя
 [Біницька К. М., 2018, с. 306].

Такого вчителя можливо сформувати лише за умови вдосконалення процесу професійної підготовки та професійного розвитку в поєднанні теорії і практики, національних досягнень та європейських здобутків, спільних зусиль усіх ЗВО зокрема і суспільства загалом.

Урахування українського та європейського досвіду професійної освіти є основними чинниками розробки системи підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні.

Сьогодні професійна підготовка майбутніх учителів школи першого ступеня здійснюється за програмами третього, другого та першого рівнів вищої освіти та здійснюється в педагогічних, класичних, технічних та інших ЗВО всіх форм власності; програми початкового рівня вищої освіти та програми фахової передвищої освіти реалізуються в підрозділах університетів, академій та інститутів, у педагогічних коледжах або педагогічних підрозділах багатопрофільних коледжів. Виконання програм може здійснюватися в співпраці університетів і коледжів [Біницька К. М., 2018, с. 373].

На рис. 2. наведено траєкторії здобуття педагогічної освіти, які визначені з урахуванням змін у нормативно-правовій базі вищої освіти України, європейських стандартів [Біницька К. М., 2016, с. 373].

Конкурентоздатність сучасного вчителя початкової школи визначається його професійними якостями, залежить від рівня здобутої освіти та кваліфікації, досвіду практичної діяльності, педагогічної майстерності, наявності професійно значущих компетентностей, зокрема професійно-педагогічної, соціально-громадянської, загальнокультурної, мовно-комунікативної, психолого-фасилітативної, підприємницької, інформаційно-цифрової.

Високі вимоги до фахівця початкової освіти зумовлюють необхідність навчання впродовж життя, адаптації до динамічних змін, що відбуваються в суспільстві та освітній галузі.



Рис. 2. Траєкторії здобуття педагогічної освіти.

Отже, перспективними напрямками модернізації підготовки вчителів шкіл першого ступеня є: орієнтація на вітчизняні здобутки вищої школи (збереження національних цінностей і пріоритетів у змісті навчання; реалізація традиційних освітніх технологій і методик) та європейський досвід професійної педагогічної освіти (забезпечення варіативності навчання; формування готовності до виконання нових освітніх функцій, передусім лідера і менеджера команди учнів).

Список використаних джерел

1. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика: монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2018. 376 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303//Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf>

3. Коваль Л. В. Історичний аспект розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. URL: <http://bdpu.org/wp-content/uploads/2019/02/Людмила-Коваль.pdf>
4. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. Освіта UA. URL: <http://osvita.ua/school/method/581>
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини202016/12/05/konczepczyia.pdf>
6. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 р. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/5b7bb2dcc424a809787929.pdf>
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
8. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства соціальної політики України № 1143 від 10.08.2018 р. URL: https://www.pedrada.com.ua/files/articles/2445/Vchytel_pochatkovykh_klasiv_2018_Pedrada.pdf
9. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця / навч.-метод. посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
10. Яструб О. Етапи становлення та розвитку професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2013. № 7. С. 14–19.
11. Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce / redakcja naukowa Ewa Skrzetuska, Marzenna Nowicka. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016. 298 s.

Галина Одинцова

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Інноваційна політика в освітній галузі України спрямована на її модернізацію і зумовлена інтеграцією у європейський освітній простір. Вона задекларована у державних нормативних документах, які передбачають самореалізацію особистості (Закон України «Про освіту» (2017), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016), Рекомендація Європейського

Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006) та ін.).

Імплементация європейських норм у вітчизняний освітній процес розпочинається уже з її первинної ланки – початкової освіти, метою якої є «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [Державний стандарт початкової освіти, 2018].

Реформування змісту освіти та належне забезпечення її якості висуває нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, які б органічно поєднували професійні якості із національними та загальнолюдськими цінностями, активною громадянською позицією. Різні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядали у своїх дослідженнях І. Бех, Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, І. Зязюн, Л. Коваль, Я. Кодлюк, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Саме «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно», може забезпечити успішну організацію навчально-виховного процесу в умовах розбудови Нової української школи [Нова українська школа, 2017, с. 11].

В освітній практиці спостерігається зміщення акценту із накопичення знань, умінь і навичок на уміння застосовувати їх у певних ситуаціях, проблемних умовах, бачення нового способу вирішення цих проблем. Це можливо за умови впровадження компетентнісного підходу до навчально-виховного процесу. Результатом навчання має стати набір ключових компетентностей, які би допомогли якнайкраще і якнайповніше зреалізувати якості особистості в інтелектуальній, комунікативній, духовній, інформаційній, соціальній та інших сферах життєдіяльності.

Еталонними рамками Ради Європи визначені основні компетенції для навчання протягом усього життя, серед яких чільне місце займає володіння рідною мовою: «Спілкування рідною мовою – це можливість виражати та пояснювати поняття, думки, почуття, факти

та погляди як в усній, так і в письмовій формі (сприймання на слух, монологічне мовлення, читання та письмо), та відповідно і творчо взаємодіяти на мовному рівні в усіх соціальних та культурних контекстах; під час навчання та професійної підготовки на роботі, вдома та на дозвіллі» [Про основні компетенції, 2006].

Спілкування рідною мовою розпочинається з перших слів дитини, однак вивчення мови як системи передбачено лише шкільною програмою. Тому доречно говорити про формування мовної особистості, починаючи із перших днів навчання дитини у школі. В умовах розбудови Нової української школи ця проблема залишається актуальною, набираючи при цьому нового концептуального змісту.

Проблема формування мовної особистості багатоаспектна. Вона стала предметом наукових досліджень багатьох учених: психологів і психолінгвістів (Л. Виготський, В. фон Гумбольдт, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонт'єв, О. Потебня, І. Синиця та ін.), лінгвістів (І. Білодід, Л. Булаховський, Ф. Буслаєв, В. Виноградов, Ю. Караулов, Л. Мацько, В. Русанівський, Л. Щерба та ін.), лінгводидактів (О. Біляєв, В. Сухомлинський, А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.), соціолінгвістів (Л. Крисін, В. Тимофєєв та ін.), лінгвокультурологів (С. Воркачов, В. Маслова та ін.).

У дослідженнях українських учених наукове осмислення терміна «мовна особистість» одержало різне трактування: «...поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» [Єрмоленко С., 2001, с. 95]; «людина, яка володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток» [Пентилюк М., 2014, с. 297]; «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних

традицій і мовної моди» [Мацько Л., 2006, с. 3]; мовець, який досконало знає мову, усвідомлено творчо володіє нею, сприймає мову в контексті національної культури як духовну серцевину її, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку своїх інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в даному суспільстві [Струганець Л., 2000, с. 38]. Якщо коротко висловити сутність поняття «мовна особистість», то це інтелект, який виражає себе через мову в усіх сферах життєдіяльності.

Л. Мацько виокремлює 5 етапів формування мовної особистості:

– рівень мовної правильності. Його досягають завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовною системою. Цей рівень передбачає вироблення відповідних мовних навичок з різних розділів лінгвістики;

– рівень інтеріоризації – вміння реалізувати себе в мовленні, володіти основними формами усного і писемного спілкування. Це рівень виразності і комунікативної достатності;

– рівень насиченості – володіння багатством і різноманітністю мовних засобів;

– рівень адекватного вибору, який передбачає досконале володіння функціональними стилями літературної мови, вміння говорити відповідно до ситуації мовлення та відгукуватися точною мовленнєвою реакцією;

– рівень фахової метамови – володіння терміносистемами, фразеологією, мовними формулами професійного мовлення тощо [Мацько Л., 2002, с. 6].

Сформуванню мовної особистості майбутнього фахівця початкової освіти покликані насамперед дисципліни лінгвістичного циклу, зокрема «Сучасна українська літературна мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи культури і техніки мовлення», «Лінгвістичний аналіз тексту» та ін. Зважаючи на те, що рівень мовної правильності студентів уже певною мірою сформований завдяки попередній мовній освіті, яку вони одержали, процес лінгвістичної підготовки має бути спрямований на

– поглиблення уже відомих й засвоєння нових теоретичних відомостей з сучасної української літературної мови на фонетико-фонологічному, лексико-граматичному і структурно-синтаксичному рівнях;

– виявлення самобутніх рис сучасної української літературної мови на всіх мовних рівнях;

– спостереження над історичними процесами у функціонуванні мовних явищ, з'ясування їхніх причин і наслідків;

– виявлення особливостей стилістичного використання мовних одиниць у сучасній українській літературній мові;

– підвищення культури усного й писемного мовлення майбутніх педагогів.

Вирішенню окреслених завдань сприятиме теоретична підготовка студентів із дисциплін лінгвістичного спрямування, викладання яких варто здійснювати на основі інтегративного підходу, оскільки цьому сприяють ряд чинників (скорочення аудиторного навантаження, відсутність дублювання співзвучних тем, формування міжпредметних асоціативних зв'язків та ін.). Такий підхід дозволяє взаємно підпорядковувати здобуті знання, їх узагальнювати, синтезувати, створює цілісну картину мови як системи, що сприяє формуванню мовної компетентності майбутніх педагогів.

Особистість виражає себе у мові і через мову. Тому недостатньо мати знання про мову, потрібно ще вміти ними користуватися (рівень інтеріоризації, насиченості та адекватного вибору). Для успішної адаптації людини в суспільстві пріоритетним стає питання формування комунікативної компетентності. Якщо розглядати цей термін крізь призму лінгвістичного розуміння (оскільки це поняття є багатовимірне), то можна вважати його синонімічним до понять «мовленнева діяльність», «мовленнєве спілкування», суть якого зводиться до здатності особистості використовувати знання мови в конкретній ситуації спілкування, тобто це є індивідуальна мовленнева діяльність особистості. Оскільки комунікативна компетентність є однією із ключових, то вона формується у процесі ознайомлення

студентів із різними навчальними дисциплінами властивими їм методами і прийомами.

Мовна особистість є також носієм національної мовної картини світу, тому доречно говорити про мовно-національну особистість (Л. Мамчур, Г. Шелехова й ін.), сформуванню якої можна, наповнивши зміст навчального матеріалу національно-культурним компонентом. Реалізації цього завдання сприятиме використання відповідних текстів вправ і завдань, які містять народознавчий і лінгвокраєзнавчий матеріал, відомості про національні постаті, знаменні дати, символи України, історію походження окремих слів та фразеологізмів, національно-мовленнєвий етикет тощо. Використання національно-культурологічного матеріалу сприятиме розширенню світогляду студентів, формуванню їхніх загальнолюдських цінностей, громадянської свідомості.

Сформуванню мовної особистості учня може вчителювати, який сам є мовною особистістю. Завдання мовно-літературної освітньої галузі (українська мова і літературне читання) типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти (1–4 класи), розробленої під керівництвом О. Савченко, (зокрема формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення; розвиток мислення, мовлення, уяви, творчих і пізнавальних здібностей школярів; формування вміння працювати з різними видами та джерелами інформації та ін., змістова лінія «Досліджуємо мовні явища») вимагають від майбутніх педагогів не лише високої професійної компетентності у лінгвістичній галузі, а й прояву творчої активності [Нова українська школа..., 2018].

Розвиток пізнавальних інтересів, допитливості, спостережливості – «вічні» завдання, які покликана вирішувати початкова школа. Завдання вчителя якраз і полягає в тому, щоб із самого початку зацікавити молодших школярів мовними явищами, збудити у них прагнення до знань. Одним із важливих засобів їх вирішення вчені виділяють інформативність уроку, тобто використання у навчальному процесі інформаційно насичених матеріалів, цікавих завдань, вправ,

які б органічно доповнювали виучуваний матеріал підручників [Одинцова Г., 2013, с. 3].

Цій меті підпорядковане вивчення навчальної дисципліни «Формування мовної особистості молодшого школяра засобами цікавого мовознавства» для студентів спеціальності 013 Початкова освіта Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Цей курс має багато можливостей для використання новітніх технологій, рекомендованих до застосування Новою українською школою.

Інформаційним обсягом навчальної дисципліни передбачено розгляд основних розділів лінгвістики з урахуванням таких змістових компонентів цікавого мовознавства:

– *лінгвістична афористика*. Афоризми, як відомо, у сконденсованій формі репрезентують поняття і явища. Допомогти зрозуміти сутність мовних одиниць допоможуть лінгвістичні афоризми, авторами яких є вчені-мовознавці, письменники, філософи. Образні асоціації, гармонійне поєднання глибокого змісту з оригінальною формою відкриває нове бачення уже відомого лінгвістичного явища: *Слова – це кольорові камінці. Мало їх назбирати – треба ще навчитися з них узори викладати* (І. Вільде); *Письмо з помилками – то як невимиті руки чи нечищені зуби* (В. Стус); *Без кореня, як риба без води, слово не може існувати* (І. Вихованець); *Займенники як запасні гравці на футбольному полі чи дублери в театрі виходять на поле, коли вимушено «звільняють гру» повнозначні слова* (О. Реформатський); *Речення ... – як чаша терпіння. Воно повинно бути повним, але не переповненим* (Г. Тютюнник); *Словники – музеї слів, у них місце і для старого, і для нового знайдеться* (С. Пушик). Такі висловлювання можуть слугувати епіграфом до уроку, їх доцільно використовувати при поясненні чи закріпленні виучуваного матеріалу та в позакласній роботі;

– *порівняльно-історичне мовознавство*. Воно подає відомості про інші мови світу (лінгвістична компаративістика) і має на меті установити ступінь спорідненості між мовами та процеси, яких зазнали мовні явища на шляху історичного розвитку. Використання

відомостей порівняльно-історичного мовознавства збагачує знання студентів, розширює їхній кругозір. Наприклад, українська мова є другою за поширеністю серед мов слов'янського походження (після російської) і займає 26 позицію серед мов світу. Приблизно до кінця XII – початку XIII ст. в мові, крім однини й множини, існувала ще форма двоїни, яка позначала два однакові предмети або предмети, парні за будовою. Залишками колишньої двоїни в нашій мові є слова *вуха, плечі, очі, вуса і рукава*. Використання подібних відомостей дозволяє збагатити теоретичні відомості студентів з основних розділів мовознавства цікавими фактами порівняльно-історичного характеру;

– *термінологія*. Опрацювання наукових дефініцій можна доповнити цікавою науково-пізнавальною інформацією. Наприклад, винахід терміна *морфологія*, який походить з коренів двох грецьких слів (μορφή – вид, форма і λογία – слово, вчення), належить великому німецькому поетові Й. В. Гете, який багато років вивчав будову і форму рослин і тварин. А в старих граматиках використовували такі слова-синоніми до сучасних лінгвістичних термінів: *фонетика* – *звучня*; *синтаксис* – *складня*; *голосні звуки* – *голосівки*; *приголосні* – *шелестівки*; *наголос* – *голосовдар*; *кома* – *запинка*; *лапки* – *наводові знаки*; *крапка з комою* – *середник*; *дефіс* – *розділка*;

– *етимологія*, яка допомагає встановити походження слова. Так, слово *основа* мало таке первісне значення: головні, подовжні нитки у тканині. Пізніше воно стало означати опору будівлі, найважливіші положення певної науки, частину слова, що виражає основне значення, тощо. А слово *буква* в усі слов'янські мови прийшло від німців; у них воно означало букове дерево, а також дощечку з дерева, призначену для писання. У нас спочатку слово *буки* було назвою літери *б*, а потім і назвою будь-якої літери;

– *ігри, цікаві завдання і вправи*. Окрім дидактичних вправ, студенти вправляються у складанні кросвордів, чайнвордів, ребусів, шарад, метаграм, логогрифів, анаграм на лінгвістичні теми;

– *дидактична поезія* – це заримовані правила, віршовані визначення мовознавчих понять, ілюстрації до них. Українська мовознавча поезія щедро представлена творами Д. Білоуса,

Л. Лужецької, Н. Красоткіної, А. Свашенко та інших авторів. Студенти активно долучаються до написання мовознавчої поезії і часто вдало демонструють свої поетичні здібності;

– *лінгвістичні казки*, які є ефективним прийомом опанування мовним матеріалом. Вони викликають певні смислові асоціації, мають мажорний настрій, розвивають творче мислення, фантазію, уяву. Розвивати креативні здібності студентів допомагає написання авторських лінгвістичних казок, де дійовими особами виступають голосні і приголосні звуки, частини мови, підмет і присудок тощо;

– *лінгвістичні загадки, парадокси, усмішки, жарти, бувальщини, прислів'я, приказки*. Використання лінгвістичного гумору знижує розумову напругу і сприяє кращому запам'ятовуванню наукової інформації, наприклад:

– *Який це час: я бігаю, ти бігаєш, він бігає, вони бігають?*

– *Велика перерва.*

При підготовці до занять студенти діляться на чотири групи, кожна з яких готує два питання плану. Впродовж тижня усі збирають інформацію з різних джерел, у т. ч. з інтернету, обмінюються нею, використовуючи при цьому різні технічні засоби й соціальні мережі. Хтось із групи цю інформацію обробляє, аналізує, систематизує і готує виступ у вигляді доповіді, презентації і т. ін. Наступного разу міняються доповідачі у групах і групи міняються рубриками (питаннями). Таким чином кожен зможе бути у ролі доповідача й кожна група має змогу представити усі рубрики. Така форма роботи дає можливість удосконалити навички науково-пошукової і дослідницької роботи студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), розвиває вміння поєднувати колективну та індивідуальну роботу. Це сприяє активізації та розвитку розумової діяльності студентів, їх критичного мислення. Завершується вивчення дисципліни презентацією групового проєкту, тему якого студенти обирають самі і захищають його як залікову роботу (здебільшого це лепбуки, стінгазети, мовні настільні ігри, ілюстровані мовознавчі розповіді тощо). Такі заняття розширюють знання студентів про цікаві форми і види роботи на уроках української мови в початковій школі, формують мовну особистість вчителя як зразок для наслідування молодшими школярами,

допомагають створити студентам власне портфоліо з використання елементів цікавого мовознавства на уроках української мови в початковій школі.

Отже, мовна особистість майбутнього фахівця початкової освіти – це інтегральна якість особистості, яка є органічним поєднанням низки компетентностей лінгвістичного спрямування з професійними вміннями й навичками на основі використання сучасних інноваційних технологій. Саме такий учитель зможе зреалізувати завдання, які стоять сьогодні перед Новою українською школою.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
2. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ: Либідь, 2001. 223 с.
3. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.
4. Мацько Л. Формування мовної культури. *Педагогічна газета*. 2002. № 8/9 (серпень-вересень). С. 6.
5. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1–4 клас), затверджена Колегією Міністерства освіти і науки України 22 лютого 2018 р. / Розробл. під керівництвом О. Я. Савченко. URL: <https://nus.org.ua/news/opublikuvaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/>
7. Одинцова Г. С., Кодлюк Я. П. Цікаве мовознавство в початковій школі. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 208 с.
8. Пентиліук М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 290–297.
9. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація № 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради ЄС 18.12.2006. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
10. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 88 с.

Ганна Чайковська**ЕКОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ
ОСВІТНІХ РЕФОРМ**

Виклики сучасного глобалізованого світу зумовлюють трансформацію змісту актуальних проблем сьогодення та просувають межі професійного впливу фахівців усіх галузей у напрямі втілення в життя ідей сталого розвитку суспільства. Зрозумілим є те, що сучасний заклад вищої педагогічної освіти не може залишатися осторонь від цих процесів, адже сучасна вітчизняна школа має гостру потребу в учителях з високим рівнем екологічної грамотності, розвиненою екологічною культурою і екологічною свідомістю, вміннями, навичками і досвідом використання в педагогічній практиці сучасних еколого-освітніх технологій.

Відтак, підготовка майбутніх учителів потребує суттєвого переосмислення та вимагає упровадження актуальних та конструктивних змін у процес підготовки вчителя до екологічного виховання учнів у контексті сучасних освітніх реформ. Зазначимо, що релевантним завданням сьогодні є підготовка майбутніх фахівців початкової школи, позаяк у початковій ланці закладу середньої освіти активно реалізується ключові засади Концепції Нової української школи.

Концепцією Нової української школи визначено ключові компетентності, з-поміж яких виокремлено екологічну грамотність і здорове життя, що передбачає усвідомлення учнями основ екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміння важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства [Концепція Нової української школи, 2016, с. 12].

З огляду на зазначене, підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації завдань екологічної освіти в час освітніх реформ вимагає оволодіння новими технологіями навчання, уміннями

перебудувати освітню парадигму в дієву педагогічну систему. Очевидним є те, що ефективність екологічної підготовки майбутніх фахівців початкової школи залежить від впровадження актуальних та конструктивних змін у структуру та зміст професійної підготовки студентів у ЗВО з урахуванням специфіки професійного напрямку і галузевої компоненти.

Дослідження змісту екологічної підготовки майбутніх фахівців початкової школи у контексті впровадження Концепції Нової української школи дозволило нам виокремити основні вектори її реалізації у сучасному ЗВО, зокрема: трансформація змісту екологічної освіти на компетентнісні засади, багаторівнева інтеграція екологічної складової в процес професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, інноваційність змісту форм та методів навчання студентів, екологізація практичної підготовки студентів. Розглянемо ці напрями і запропонуємо шляхи їхньої реалізації.

Пріоритетність запровадження компетентісного підходу в освітньому процесі визначена у державних документах, зокрема Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років» тощо. Відповідно, сучасна парадигма освіти передбачає формування у майбутніх фахівців початкової освіти низки взаємопов'язаних ключових компетентностей, в т. ч. екологічної.

Зважаючи на актуальність проблеми дослідження і суттєвий доробок наукових праць щодо її вивчення, ми не ставимо за мету охарактеризувати дефініції таких ключових понять, як «екологічна компетентність» та «екологічна компетенція» (до слова, спостерігаємо унормування цих понять), а розкриємо зміст поняття «еколого-педагогічна компетентність», яке, на нашу думку, є важливою особистісною якістю вчителя та визначає ступінь розвитку його професійного становлення і здатність на високому рівні забезпечувати екологічну освіту учнів.

Еколого-педагогічну компетентність майбутнього фахівця початкової школи ми розуміємо як індивідуальну характеристику ступеня відповідності студента вимогам екологічної освіти: рівню

сформованості у них екологічних знань, умінь і навичок, спрямованих на формування екологічної свідомості, мислення і світогляду у дітей молодшого шкільного віку [Чайковська Г. Б., 2010, с. 55].

Вона є важливим компонентом загальної професійної компетентності фахівців початкової освіти стосовно педагогічного супроводу молодших школярів з метою надання їм допомоги у гармонізації стосунків з природним довкіллям, виховання екокультурної особистості дитини [Січко І. О., 2018, С. 105].

З огляду на сказане, компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи розглядається не з позиції рівня засвоєних знань, а здатності студента самостійно використовувати екологічні знання на практиці, оцінювати якість результатів екологічної освіти крізь призму майбутньої професійної діяльності, реалізовувати діяльнісний характер екологічної освіти та орієнтувати освітній процес на практичну екологічну спрямованість його результатів.

Учені довели, що еколого-педагогічна компетентність є складним утворенням особистості з чіткою компонентною структурою, а саме:

– когнітивний компонент включає розвиток природничо-наукових та еколого-біологічних, соціально-екологічних знань, понять, наукових фактів, законів і закономірностей, теорій; сформованість системи методологічних, теоретичних, методичних і технологічних знань, умінь і досвіду, необхідних для конструювання еколого-освітньої діяльності учнів початкової школи;

– ціннісно-мотиваційний компонент характеризує соціально-моральну позицію майбутнього вчителя, його мотивацію до природоохоронної, здоров'язбережувальної та еколого-педагогічної діяльності, прагнення до розвитку у школярів екологічної культури та дбайливого ставлення до природи; включає систему ціннісних відносин і мотивацій у сфері еколого-педагогічної освіти, що визначають екологічну спрямованість в саморозвитку особистості фахівця початкової освіти;

– операційно-діяльнісний компонент включає систему еколого-педагогічних умінь, навичок і досвіду у взаємодії з різними

екосистемами, а також проектування, організації, діагностики, оцінки і корекції результатів екологічної освіти учнів початкової школи [Коваль В. О., Погасій І. О., 2018, с. 110].

Еколого-професійна підготовка майбутнього фахівця початкової освіти в нашому досвіді включає кілька етапів, кожен з яких характеризується певними цілями, педагогічними умовами, змістом і результатами. На початковому етапі реалізації цілеспрямованої системи екологічної освіти і виховання студентів відбувається осмислення ними значення екологічних знань у процесі формування екологічної культури учнів; формуються мотиви природоохоронної діяльності та розуміння ролі екологічної освіти в її результативності; розвиваються початкові вміння систематизації науково-екологічної інформації; накопичується первинний досвід розробки методів і прийомів еколого-освітньої діяльності, вивчення позитивного досвіду екологічної освіти молодших школярів, освоєння методів діагностики сформованості екологічної грамотності та екологічної культури; відбувається осмислення особливостей екологічної освіти дітей на рівні початкової школи, коли найбільш активно закладаються світоглядні, моральні, культурні та поведінкові основи особистісного розвитку дитини.

Погоджуємося з думкою вчених, що реалізація компетентнісного підходу в екологічній підготовці майбутніх фахівців початкової школи вимагає змін у таких вимірах: змісті освіти, організації та методичному забезпеченні процесів навчання, оцінюванні результатів навчання, інституційному устрої та управлінні системами кваліфікацій та професійного розвитку [Wesselink R., 2017, p. 539].

Задля досягнення необхідних результатів в екологічній підготовці студентів важливим є створення еколого-розвивального освітнього середовища навчального закладу засобами інтегрованого підходу, позаяк сучасна екологічна наука вважає інтеграцію головним принципом екологічної освіти та умовою формування у студентів цілісного уявлення про природу [Турченко В. Н., 2015, с. 90]. Вважаємо, що багаторівневе втілення ключових екологічних ідей у зміст освітньої програми «Початкова освіта» першого

(бакалаврського) та другого (магістерського) освітнього рівнів вищої освіти має забезпечуватися шляхом міжпредметної, внутрішньопредметної, методичної, психологічної інтеграції.

Міжпредметна інтеграція передбачає уведення концептуальних основ екологічної науки в зміст програм дисциплін суспільно-гуманітарного та професійно-орієнтованого циклів, що дозволить забезпечити зв'язок між спеціальністю та завданнями екологічної освіти в розрізі виконуваних професійних функцій. Підтвердження цьому знаходимо у Концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні, де зазначено, що «міждисциплінарний підхід до формування екологічного мислення передбачає логічне поєднання та поглиблення системних природничих знань, логічне підпорядкування різнобічних знань основній меті екологічної освіти».

Використання міждисциплінарних зв'язків для вирішення конкретних екологічних завдань і проблем є переконливим прикладом інтеграційних процесів в екологічній науці. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної та науково-теоретичної підготовки студентів, забезпечують оволодіння ними узагальненого характеру еколого-пізнавальної діяльності.

Досліджуючи можливості реалізації міжпредметних зв'язків як засобу екологізації освіти у вищій школі, ми дійшли висновку, що їх використання в навчально-виховному процесі може бути дуже широким. Однак, відсутність єдності в інтерпретації загальних наукових понять, законів і теорій, наступності в їхньому розкритті під час вивчення різних навчальних дисциплін робить цей процес надієвим. Нині екологія розглядається як наука біологічного циклу, що вивчає екосистеми, а повинна усвідомлюватися конгломератом наукових дисциплін, яка вивчає весь комплекс взаємодій суспільства і природи.

Екологізація освіти – це дієвий інструмент високого рівня підготовки фахівців і формування системи професійної компетентності відповідно до вимог концепції сталого розвитку. Водночас змушені констатувати, що система екологічного виховання та освіти в Україні ще не є цілісною, неперервною, взаємопов'язаною.

Тому на допомогу у вирішенні цього питання приходять неформальна екологічна освіта, що охоплює різноманітні види діяльності з екології поза академічною освітою. Участь студентів у міжнародних, всеукраїнських, регіональних екологічних проєктах за ініціюванням громадських організацій, молодіжних об'єднань тощо є надзвичайно актуальною та важливою умовою екологічної освіти майбутніх фахівців.

Внутрішньопредметна інтеграція передбачає викладання для майбутніх фахівців початкової школи екологоспрямованих курсів (для прикладу «Екологічні проблеми рідного краю», «Теорія та методика екологічної освіти молодших школярів») з метою забезпечення розуміння важливості вирішення екологічних проблем та місця у цьому екологічної освіти. Вважаємо, що впровадження у навчальний процес таких спецкурсів створить ефективне еколого-розвивальне середовище, метою якого стане мотивація еколого-навчальної діяльності, набуття студентами екологічних знань і навичок самостійної роботи, нового досвіду екологічного пошуку, орієнтація на благополуччя екологічного середовища.

Зауважимо, що в системі неперервної екологічної освіти вища школа активно долучається до пошуку і розробки інноваційних форм і методів екологічної освіти та виховання як інструменту підвищення ефективності освітнього процесу та формування особистості – носія екологічного світогляду. Формування у студентів основ глобального мислення та екологічного світогляду, оволодіння знаннями і практичними вміннями раціонального природокористування, виховання почуття відповідальності за природу як національне багатство, осмислення сучасного процесу сталого розвитку суспільства є завданнями екологічної освіти у вищій школі. З цією метою є необхідним вдосконалення навчальних планів, розробка нових навчальних дисциплін, впровадження інтерактивних методів викладання. У цьому контексті говоримо про *методичну інтеграцію*.

Необхідність навчання студентів в активній діяльності, шляхом міжпредметного проблемно-пошукового, інтерактивного, міждисциплінарного проєктного навчання нині ні в кого не викликає

сумніву. Досвід роботи дозволяє констатувати, що використання інноваційних технологій у навчанні майбутніх фахівців сприяє зростанню усвідомлення майбутніми фахівцями початкової школи важливості вирішення екологічних проблем для сучасного світу і необхідності реалізації цих ідей у майбутній професійній діяльності. Без сумніву, такі методи, як тренінги, диспути, дебати, метод проєктів, кейс-метод, метод аналізу конкретних ситуацій тощо мають найбільший потенціал для формування в студентів ціннісних орієнтацій сталого розвитку, набуття вмінь оцінювати глобальні ризики сучасності, розуміння ролі екологічної освіти у вирішенні цих проблем. Використання інноваційних методів сприяє підвищенню рівня індивідуальної та колективної екосвідомості, допомагає у активній формі дізнатися про сучасні проблеми довкілля, інноваційні норми екологічної етики та культурного життя [Чайковська Г., 2017].

Найбільш ефективними є методики, що сприяють зануренню студентів у майбутню професійну діяльність. Так, студентам пропонується самостійно або в групах по 5–7 осіб розробити модель організації в школі куточка живої природи, скласти програму екологічного гуртка, сконструювати конспекти екологізованого уроку, позакласного заходу або екскурсії в природу, придумати тематику та план розробки природоохоронних проєктів для молодших школярів. Такий методичний підхід підвищує у студентів інтерес до майбутньої професії та розвиває їх педагогічну творчість.

Новими педагогічними методами, що сприяють формуванню екологічного мислення майбутніх педагогів, є метод міжособистісного навчання, метод аналогій, метод вибору, педагогіка екосоціальної винахідливості, яка містить деконтекстуалізацію, контекстуалізацію, винахід нової культури, діалог, кооперацію, вихід на практичні дії, участь в конкретних проєктах та ін.

Якісна екологічна підготовка майбутніх фахівців початкової освіти неможлива без інтеграції різних форм діяльності студентів: навчальної, громадсько-виховної, практичної, науково-дослідної, волонтерської, самоосвітньої. Така взаємодія дозволяє студентам цілісно моделювати соціальні, економічні, екологічні проблеми

суспільства, сприймати сталий розвиток як концепцію і освітню парадигму, приймати безпосередню участь у вирішенні завдань екологічної освіти у своїй майбутньої професії.

Особливе місце в еколого-професійній підготовці вчителя початкової школи надається науково-дослідницькій діяльності студентів з проблем екологічної освіти школярів. Студенти поглиблено вивчають і вчаться аналізувати теорію і практичний досвід шкільної екологічної освіти, освоюють новітні педагогічні технології в цій галузі, експериментально перевіряють теоретичні висновки, здійснюють творчий пошук цікавих методичних рішень з досліджуваних проблем. Працюючи над дослідженням актуальної науково-методичної проблеми, студенти набувають навичок застосування наукових методів в майбутній професійній діяльності, а саме: в роботі з удосконалення освітнього процесу, в саморозвитку і творчому пошуку ефективних засобів екологічної освіти і виховання молодших школярів.

Важливе значення в підготовці майбутнього фахівця початкової школи до екологічного виховання молодших школярів має така форма позааудиторної діяльності, як участь студентів у роботі громадських екологічних організацій, що сприяє більш глибокому осмисленню майбутніми вчителями небезпеки екологічних проблем і причин їх виникнення, накопичення особистого досвіду природоохоронної діяльності, розвитку соціальної активності студентів в екологічних справах і оволодіння вмінням відстоювати власну принципову позицію. У студентів формується новий погляд на соціоприродні відносини, підвищується екологічна відповідальність і відповідальність за якість екологічної освіти школярів в їх майбутній професійній педагогічній діяльності. Така активна проекологічна громадянська позиція підвищує мотивацію студентів в отриманні додаткових екологічних знань, вироблення здатності до рефлексії та інтерпретації отриманих результатів; розвитку дослідницьких та екологічних якостей особистості і вдосконалення екологічного способу мислення [Бауер М. Й., 2000, с. 102–103].

Ми переконані, що сучасна екологічна освіта неможлива без урахування особистої думки сучасного студента, спонукання сучасної молоді до активної пізнавальної діяльності, творчості, ініціативності тощо. Встановлено, що сталість розвитку особистості залежить від того, наскільки вона спроможна свідомо визначати напрями та керувати процесами власного розвитку. Позаяк сталість розвитку залежить також від того, чи має особистість активне творче ставлення до життєдіяльності, наскільки в процесі соціалізації вона активна, прагне до самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення. Відповідно, екологічна освіта повинна мати суб'єкт-суб'єктний характер і бути максимально гуманізованою. У цьому контексті важливою є психологічна інтеграція як засіб формування міждисциплінарної свідомості особистості.

Науковий пошук та практичний досвід дав нам змогу встановити взаємозв'язок інтелектуального та емоційно-вольового виявлення особистості і погодитися з думкою Г. Пустовота щодо принципів екологічної освіти в певних умовах: спрямованість на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості; спрямованість на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості; забезпечення ефективних умов реалізації особистісно-орієнтованих завдань екологічної освіти і виховання [Пустовіт Г., 2004, с. 233].

Необхідною умовою підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті окресленої проблеми є посилення екологічної складової під час практичної підготовки студентів. Важливу роль у формуванні екологічного світогляду майбутніх учителів займає неперервна педагогічна практика, під час якої реалізуються завдання екологічного виховання в класній, позакласній та позашкільній роботі початкової школи. Управління цим процесом передбачає введення в зміст педагогічної практики завдань, спрямованих на підготовку студентів до екологічного виховання учнів початкової школи.

Педагогічна практика створює умови для участі майбутніх учителів у цілісному процесі естетично спрямованої еколого-педагогічної діяльності, яка формує потребу самостійно вирішувати завдання екологічного змісту, добирати відповідні форми, методи і

прийоми екологічної освіти, створювати атмосферу творчого пошуку, стимулювати самоосвіту, самовиховання та самовдосконалення учнів. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить майбутньому фахівцю початкової школи досягнути високого рівня майстерності у здійсненні екологічного виховання та навчання молодших школярів.

Під час педагогічної практики студенти також мають можливість освоїти різні еколого-освітні методи, наприклад провести діагностику сформованості у молодших школярів екологічних знань, виявити рівень їх екологічної вихованості, навчитися конструювати еколого-освітній процес і застосовувати в навчальній діяльності найбільш ефективні засоби, методи і прийоми екологічної освіти учнів, аналізувати результати своєї педагогічної діяльності.

Зазначимо, що в сучасній початковій школі екологія не є самостійною освітньою галуззю, однак формування екологічної компетентності учнів початкової школи передбачено інтегрованими змістовими лініями усіх навчальних предметів. Безперечно, найбільш екологічно спрямованою є освітня галузь «Я досліджую світ», де кожна змістова лінія пронизана ідеями формування в дітей цілісного сприйняття природи, розуміння єдності біологічного і соціального, усвідомлення необхідності їх гармонійної взаємодії. Ми переконані, що наскрізне проникнення екологічних ідей в зміст усіх освітніх галузей початкової школи вибудує чітку стратегію екологізації освіти в нашій державі.

Важливим етапом в екологічній підготовці майбутнього вчителя початкових класів є навчальна польова практика, яка спрямована на оволодіння студентами способів вивчення рослинного і тваринного світу рідного краю, знайомство з його природно-кліматичними та екологічними особливостями, різноманітністю природних співтовариств і екологічних систем. Вивчення природи при безпосередньому спілкуванні з нею не тільки підвищує рівень знань, але пробуджує інтерес до її пізнання, формує естетичні, моральні та патріотичні почуття, екологічну культуру майбутнього вчителя.

Отже, окреслені підходи підготовки сучасних студентів до екологічного виховання учнів Нової української школи сприятимуть формуванню екологічної компетентності майбутнього фахівця початкової школи та максимальній інтеграції екологічного досвіду в майбутню професійну діяльність. Формування еколого-педагогічної компетентності студентів у ЗВО має забезпечуватись діяльним, міжпредметним, неперервнонаскрізним, системним підходом у інноваційному еколого-розвивальному середовищі. Вважаємо, що означені підходи є необхідною умовою формування у майбутніх фахівців початкової освіти готовності до виконання завдань екологічної освіти в умовах перезавантаження освітньої системи в Україні.

Список використаних джерел

1. Бауер М. Й. *Методологія екологічної освіти*. Чернівці: Крайова освіта, 2000. 320 с.
2. Коваль В. О., Погасій І. О. Експериментальне дослідження стану екологічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в контексті НУШ. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 135. С. 108–111.
3. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 7. С. 3–23.
4. Концепція Нової української школи. URL: <http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Пустовіт Г. П. *Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія*. Київ; Луганськ: Альма-матер, 2004. 540 с.
6. Січко І. О. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти. *Збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю наук.-практ. конференції*. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 104–108.
7. Турченко В. Н. Интегративная парадигма образования. *Concorde*. 2015. № 1. С. 78–95.
8. 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.

9. Чайковська Г. Б. Формування екологічної компетенції в майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2010. № 3. С. 54–60.
10. Wesselink R., Biemans H., Gulikers J., Mulder M. Models and Principles for Designing Competencebased Curricula, Teaching, Learning and Assessment, Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education, 2017. P. 533–554.

Ірина Жаркова

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Важливим компонентом освітнього процесу в сучасному ЗВО є оцінювальна діяльність, яка здійснюється на засадах компетентнісного, діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного підходів і передбачає партнерську взаємодію викладача та здобувачів вищої освіти. В процесі систематичного контролю навчальних досягнень студентів викладач отримує об'єктивну інформацію про хід їхньої навчально-пізнавальної діяльності, що, відповідно, є умовою підвищення її ефективності.

У процесі контролю навчальних досягнень студентів вирішуються такі основні завдання:

– оцінювання знань, умінь, навичок та інших компетентностей, тобто результатів навчання, набутих особою за певною освітньою програмою;

– інформування здобувачів вищої освіти та інших зацікавлених осіб про досягнуті результати під час вивчення навчальних дисциплін;

– мотивація здобувачів вищої освіти до систематичної роботи впродовж усього періоду навчання;

– аналіз результатів навчання та коригування викладачами як освітнього процесу, так і самостійної роботи здобувачів вищої освіти для підвищення їх якості.

Контроль та оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти є активним процесом. Викладач не лише реєструє фактичні знання студентів, а й впливає на хід і результати всього навчального процесу. Його завдання – знайти найефективніший засіб перевірки знань, щоб виявити навчальні досягнення студентів і стимулювати їх надалі оволодівати знаннями. Одним із шляхів вирішення цього завдання є тестовий контроль знань здобувачів вищої освіти.

За визначенням О. Майорова, тест – це специфічний інструмент, який складається з сукупності завдань або запитань і проводиться в стандартних умовах, що дозволяє виявити типи поведінки, рівень володіння певними видами діяльності [Майоров А. Н., 2001]. Як зазначає В. Аванесов, це метод емпіричного дослідження, який складається із спеціально підготовленого контрольного комплексу завдань, що дозволяє за порівняно короткий проміжок часу надійно й адекватно визначити результативність пізнавальної діяльності студентів, тобто оцінити ступінь та якість досягнення ними цілей навчання [Аванесов В., 1991].

Дослідження тестового контролю як методу педагогічної діагностики висвітлені в працях В. Аванесова, А. Анастасі, В. Беспалька, І. Булаха, Е. Гуцало, Л. Долінера, П. Клайна, Л. Коваленко, І. Кузьми, О. Локшиної, О. Майорова, В. Переверзева, І. Раппопорта, О. Рикової, Дж. Стенлі, Г. Терещука, О. Янкович та інших українських і зарубіжних учених.

Тестовий контроль привертає увагу передусім тим, що дає точну кількісну характеристику не лише рівня досягнень студентів із навчальної дисципліни, а й може виявити рівень їхнього загального розвитку. Добре підготовлені тести дають змогу задовольнити і критерії валідності. Оцінюються знання за обсягом, повнотою, системністю, узагальненням і мобільністю. Ці характеристики визначаються за допомогою тесту відповідної складності, а обсяг знань – через відповіді на певну кількість запитань.

Мінімальною одиницею тесту є тестове завдання, яке передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію здобувача вищої освіти, якого тестують. Кожне тестове завдання створює певну тестову ситуацію. Тестова ситуація може надаватися вербальними (текст), невербальними і точними (малюнки, схеми, таблиці) засобами. Кожне тестове завдання складається з інструкції; як правило, зразка виконання; матеріалу, що подається студентові (власне запитання), та відповіді, яка планується розробником тесту як еталон. Відповідь може бути вибірковою та конструйованою. Вибіркова відповідь передбачає вибір правильної відповіді з кількох запропонованих. Конструйована відповідь формулюється студентом на рівні окремого слова, речення чи висловлювання.

Щоб тестовий контроль знань студентів був ефективним, варто у навчальному процесі використовувати різні види тестових завдань (рис. 1).

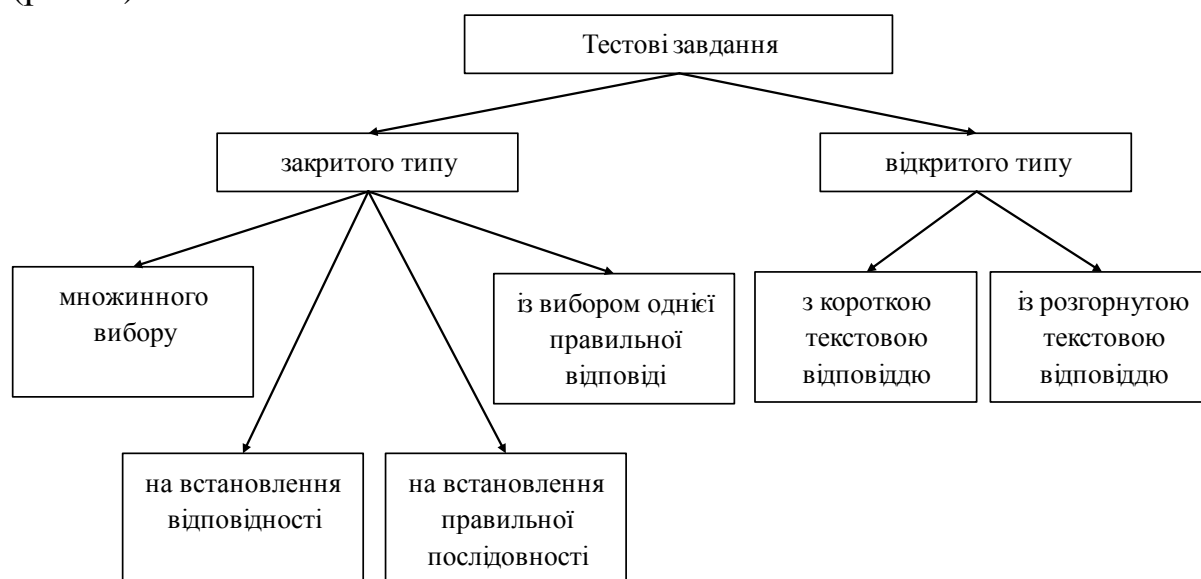


Рис. 1. Види тестових завдань [Гуцало Е. У., 2011].

Розглянемо особливості кожного виду тестових завдань на прикладі навчальної дисципліни «Методика навчання природничої освітньої галузі».

Найпоширенішими серед тестів закритого типу є завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих. Їх перевагою є стислість і зрозумілість; простота інтерпретації; швидкість

тестування, об'єктивність, висока технологічність і чітка структурованість. Тестові завдання із вибором однієї правильної відповіді складаються з наступних компонентів:

– інструкція до виконання з пропозицією обрати правильну відповідь;

– основа завдання – текстова ситуативна задача, яка описує певну проблему, ставить запитання, формулює у формі розповідного речення твердження або незакінчене твердження;

– альтернатива: перелік варіантів відповідей, серед яких одна є правильною або найкращою, а інші – дистрактори – є неправильними відповідями;

– оцінка правильності виконання (ключ правильної відповіді, бал).

Під час тестового контролю знань здобувачів вищої освіти можна використовувати такі варіанти завдань із вибором однієї правильної відповіді:

– **завдання з вибором однієї правильної відповіді** має кілька варіантів відповідей, з яких необхідно вибрати одну правильну. Наприклад:

Визначте правильну відповідь.

Навчально-пізнавальна діяльність, у процесі якої учні виконують практичні дії з об'єктами в матеріальній або матеріалізованій формі, – це:

а) дослід; б) спостереження; в) практична робота.

– **завдання альтернативної форми** передбачають наявність двох варіантів організації відповіді типу «так – ні», «вірно – невірно» тощо.

Наприклад:

Оцініть істинність твердження: «Уявлення – це чуттєво-наочний, узагальнений образ, в якому відображені зовнішні ознаки, властивості, зв'язки раніше сприйнятого об'єкта чи групи об'єктів».

а) істинне твердження; б) хибне твердження.

– **катафатичний тест** – завдання, в якому з альтернатив лише одна сформульована як істинне твердження, а решта варіантів відповідей хибні. Наприклад:

Визначте, яке з наведених тверджень є істинним:

а) тип уроку природознавства визначається за місцем уроку в навчальній програмі предмета;

б) тип уроку природознавства визначається за дидактичною метою уроку;

в) тип уроку природознавства визначається за дидактичною метою уроку та його місцем у навчальній програмі предмета.

– **апофатичний тест** – завдання, в якому з альтернатив тільки одна сформульована як хибне твердження, решта варіантів відповідей істинні. Наприклад:

Визначте некоректне твердження.

Темою узагальнюючого уроку природознавства в 3 класі є:

а) «Людина та її організм»;

б) «Підсумки спостережень за змінами в природі та праці людей восени»;

в) «Живі організми та середовища їхнього існування».

– **завдання за принципом кумуляції** формулюється як накопичення елементів шляхом підсумування їх кількості в наступній групі до кількості в усіх попередніх. Наприклад:

Виберіть правильну й найповнішу відповідь.

Під час вивчення природознавства використовують такі види контролю:

а) поточний, тематичний, підсумковий;

б) поточний, тематичний, підсумковий, періодичний;

в) поточний, тематичний, підсумковий, періодичний, випереджувальний.

Тестові завдання множинного вибору накладають жорсткі умови на дистрактори. Вони, на відміну від тестів із вибором однієї правильної відповіді із запропонованих, мають бути абсолютно неправильними відповідями. Тестові завдання множинного вибору складаються з таких компонентів:

– інструкція до виконання, в якій зазначається, що відповідей може бути декілька;

– основа завдання – змістовна ситуативна задача, яка описує певну проблему, ставить запитання, формулює у формі розповідного речення твердження або незакінчене твердження;

– альтернатива: перелік декількох варіантів відповідей (від 5 до 12), будь-яка кількість із яких може бути правильною у форматі класифікацій, а інші є неправильними відповідями;

– оцінка правильності виконання (ключ правильних відповідей, бали).

Завдання множинного вибору можуть бути такими:

– **із не вказаною кількістю правильних відповідей.** Наприклад:

Виберіть правильні відповіді і позначте їх у бланку.

Мікроструктуру уроку-екскурсії з природознавства складають такі елементи:

а) засвоєння нових знань, умінь і навичок; б) евристична бесіда;

в) дослідницька практична робота; г) розповідь;

д) закріплення вивченого матеріалу; е) спостереження;

є) узагальнення і систематизація набутих знань, умінь та навичок.

Бланк відповіді		А	Б	В	Г	Д	Е	Є
	Правильні відповіді							

– **із задалегідь вказаною кількістю правильних відповідей.**

Наприклад:

Із запропонованого переліку виберіть 5 назв видів знань, що формуються в учнів початкової школи на уроках природознавства, і позначте їх у бланку.

а) уміння; б) прийом; в) методологічні знання;

г) уявлення; д) факт; е) причинно-наслідковий зв'язок;

є) поняття; ж) метод; з) оцінні знання.

Бланк відповіді		А	Б	В	Г	Д	Е	Є	Ж	З
	Правильні відповіді									

Завдання на встановлення відповідності передбачають наявність у завданні переліку вихідних умов у колонці ліворуч, до яких необхідно підібрати логічні відповідності зі списку відповідей у колонці праворуч. Тестові завдання на відповідність складаються з наступних компонентів:

- інструкція до виконання (може бути ще й додаткова інструкція);
- основа завдання або спільне запитання;
- альтернатива: перелік декількох варіантів висхідних умов (від 4 до 20), до яких потрібно встановити відповідність із запропонованим форматом відповідей (кожен варіант відповіді може використовуватися один раз, більше одного разу або зовсім не використовуватися);
- оцінка правильності виконання (ключ правильних відповідей, бали).

Завдання на встановлення відповідності можуть мати декілька варіантів: на встановлення відповідностей, на встановлення зв'язку та перехресного вибору. Наприклад:

З'єднайте стрілками назви засобів наочності з групою, до якої вони належать.

Муляж	•	•	Натуральні засоби наочності
Гербарій	•	•	Образотворчі засоби наочності
Географічна карта	•	•	Матеріальні моделі
Глобус	•	•	Ідеальні моделі

Завдання на встановлення правильної послідовності вимагає розташувати по порядку набір тверджень, що описують будь-які дії (явища), або відсортувати твердження за будь-якою ознакою. Тестові завдання на встановлення правильної послідовності складаються з наступних компонентів:

- інструкція до виконання завдання (встановлення правильної послідовності, порядку; здійснення систематизації, перестановки, групування);
- основа – формулювання завдання (проблеми);
- альтернатива: пронумерований список елементів;
- оцінка правильності виконання (підрахунок правильних пар).

Варіанти тестових завдань на встановлення правильної послідовності можуть бути такими:

- **завдання на встановлення правильної послідовності, порядку** (впорядкування елементів послідовності). Наприклад:

Вибудуйте правильну послідовність макроетапів предметного уроку.

- а) вивчення нового матеріалу;*
- б) організація класу до уроку;*
- в) закріплення знань, умінь і навичок учнів;*
- г) підсумки спостережень за змінами в природі;*
- д) актуалізація знань учнів, повідомлення теми уроку;*
- е) підсумок уроку.*

Відповідь: _____; _____; _____; _____; _____; _____.

– завдання на систематизацію, перестановку. Наприклад:

Пронумеруйте послідовність етапів формування природничих понять.

_____ Чуттєве сприймання об'єктів. Актуалізація сформованих раніше знань.

_____ Закріплення змісту поняття.

_____ Узагальнення та словесне вираження поняття.

_____ Практичне застосування поняття.

_____ Розумова діяльність учнів, спрямована на визначення істотних ознак.

– завдання на групування. Наприклад:

Перелічені засоби наочності розподіліть на групи і заповніть таблицю.

Корисні копалини, телурій, муляжі, кімнатні рослини, гербарії, опудала, вологі препарати, географічні карти, схеми, таблиці, навчальні картини, глобус.

Образотворчі засоби наочності	Натуральні засоби наочності	Моделі

Тестові завдання відкритого типу передбачають наявність запитання й відповіді студента у довільній формі без запропонованих можливих варіантів відповідей. Варіанти відповідей у цьому форматі не використовуються.

Відкритий формат є потужним засобом перевірки знань, оскільки студент повинен самотійно, без наведених варіантів відповідей

правильно відповісти на запитання завдання. Тестові завдання відкритого типу складаються з таких компонентів:

- інструкція до виконання;
- основа завдання – запитання, твердження, тест, речення;
- альтернатива: виконання студентом завдання згідно з власним баченням, яке є твердженням із невідомою змінною;
- оцінка правильності виконання (критерії оцінки, бали).

Розрізняють два види тестових завдань відкритого типу:

1) із короткою текстовою відповіддю:

– **завдання з пропусками частин речення у тексті.** Наприклад: «Допишіть речення. Під час вивчення природознавства принцип доступності реалізується, якщо вчитель: виділяє головне, суттєве в ...; відбирає достатню кількість ...; обсяг знань і темп навчання вибирає з урахуванням ...; здійснює ...; забезпечує відповідність обсягу ...»;

– **завдання на завершення відповіді, її доповнення.** Наприклад: «Доповніть твердження. Під час вивчення природознавства в початковій школі розповідь краще використати тоді, коли ...»;

2) із розгорнутою текстовою відповіддю:

– **завдання з довільною розгорнутою відповіддю.** Наприклад: «Складіть перелік вимог до виконання молодшими школярами спостережень на уроках природознавства»;

– **завдання у формі мікротвору, есе.** Наприклад: «У методичній літературі зазначається, що прийоми навчання – це сфера творчості вчителя, його майстерність та інтуїція. Яка Ваша думка з цього приводу? Обґрунтуйте її за допомогою конкретного прикладу».

Для об'єктивної діагностики навчальних досягнень здобувачів вищої освіти необхідно конструювати тести з урахуванням таких рекомендацій:

– запитання мають формулюватися стисло, чітко, просто, трактуватися однозначно і легко оцінюватися у балах;

– відповіді повинні мати свою індексацію, бути гранично стислими й розміщуватись під запитальною частиною симетрично;

– у разі відкритої форми тесту відповіді можуть бути обмежені кількістю слів;

– якщо відповідь потребує введення формули, то в запитання включають вихідні дані з відомими або загальноприйнятими позначеннями;

– запропоновані відповіді на запитання можуть мати елементи підказки [Берещук М., Дмитрієв І., 2001].

Загалом реалізація тестового контролю знань дозволяє викладачам упорядкувати процес контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, підвищити інформативність та об'єктивність оцінки. За результатами такого контролю студент має можливість об'єктивно оцінити свої досягнення та свідомо здійснити вибір рівня опанування навчальним матеріалом. Уніфікація вимог до тестового контролю, стандартизація процедури проведення тестування, застосування єдиних критеріїв і норм оцінювання та можливість комп'ютерної обробки результатів сприяє підвищенню довіри з боку педагогів та здобувачів вищої освіти до результатів тестового контролю.

Таким чином, запропонований комплекс тестових завдань для контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів дає змогу забезпечити максимальні можливості для диференціації освітнього процесу та здійснення індивідуального підходу до кожного студента, впроваджувати сучасні особистісно-зорієнтовані технології навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Формы тестовых заданий: учеб. пособие. М.: МИСиС, 1991. 359 с.
2. Берещук М. Я., Дмитрієв І. Б. Тестовий контроль та рейтингова оцінка знань студентів: Методичні рекомендації до застосування / за ред. І. Б. Дмитрієва. Харків: ХДАМГ, 2001. 43 с.
3. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посібник. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
4. Гуцало Е. У. Педагогічне тестування в системі контролю і оцінки якості навчання студентів (на базі дисциплін психолого-педагогічного циклу

- педагогічного університету). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. 68 с.
5. Короткий тестологічний словник-довідник / уряд. Л. Т. Коваленко. Київ: Грамота, 2008. 160 с.
 6. Майоров А. Н. Теорія і практика створення тестів для системи освіти. Львів, 2001. 296 с.
 7. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.

Зіновій Онишків

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Сучасна початкова школа сільської місцевості є багатоваріантною, переважно малочисельною, що зумовлено демографічною кризою в Україні. Через низьку народжуваність в сільській місцевості зменшився учнівський контингент закладів загальної середньої освіти. Аналіз статистичних даних свідчить, що з 2001 р. до 2016 р. прийом учнів в перші класи у сільській місцевості зменшився на 80,9 тис. осіб (61,7 %) [Загальна середня та дошкільна освіта..., 2011, с. 17; Скиба В. В., 2010, с. 16; Освіта в Україні..., 2017, с. 18]. Кількість учнів закладів загальної середньої освіти, розміщених у сільській місцевості, за зазначений період зменшилася на 985,1 тис. (54,5 %) [Загальна середня та дошкільна освіта..., 2011, с. 17; Скиба В. В., 2010, с. 16; Освіта в Україні..., 2017, с. 17]. Загальне зменшення кількості учнів вплинуло на скорочення мережі закладів загальної середньої освіти, зменшення середньої наповнюваності шкіл і класів, збільшення кількості закладів загальної середньої освіти з малою чисельністю учнів.

Крім малої чисельності класів, у початкових школах сільської місцевості характерними чинниками, що впливають на якість освіти, є такі: учні позбавлені можливості відвідувати заклади позашкільної освіти, низький показник охоплення дітей суспільним дошкільним

вихованням, підвищена емоційна чутливість учнів до краси природи, більше можливостей вести навчальний процес у безпосередній близькості з сільськогосподарською працею, у сільській місцевості значною мірою збережені національні традиції виховання, властива українському народу ментальність, учень у малочисельній школі перевантажений самостійною роботою, працює за підручниками для масових закладів загальної середньої освіти та ін. Ці чинники зумовлюють підготовку майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах малочисельних закладів початкової освіти сільської місцевості.

Підготовка майбутніх бакалаврів до роботи в закладах освіти першого ступеня сільської місцевості здійснюється у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін, під час науково-дослідної та самостійної роботи, різних видів педагогічних практик.

У процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін підготовка майбутніх учителів до умов роботи в закладах загальної середньої освіти першого ступеня здійснюється через збагачення їх змісту матеріалом, спрямованим на розширення відомостей про організацію освітнього процесу, управлінської діяльності в початковій школі сільської місцевості. Зокрема, під час вивчення студентами «Основ педагогіки» у темі «Система освіти в Україні» такі можливості є при характеристиці основних типів закладів загальної середньої освіти, що функціонують у сільській місцевості, в т. ч. малочисельна початкова школа, початкова школа – дитячий садок, школа – родина, а також ролі і функцій цих закладів у загальноосвітній підготовці учнів.

Історію розвитку початкових шкіл у сільській місцевості є можливість розкрити при викладанні «Історії педагогіки» у змісті тем з розвитку освіти і педагогічної думки в Україні у різні історичні епохи. Значні можливості в реалізації потенціалу навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в початковій школі сільської місцевості містить навчальний предмет «Дидактика початкової школи». Так, при вивченні теми «Форми організації навчального процесу в школі» є можливість розкрити

відмінності в організації уроку в умовах малочисельної початкової школи, а також особливості організації інших форм навчання в різних типах початкових шкіл, організацію індивідуального навчання.

У процесі вивчення курсу «Організація і управління в початковій освіті» при розкритті практично всіх тем є можливість відобразити специфіку початкової школи: особливості організації управління, коли вчитель початкової школи є одночасно і завідувачем цієї школи, планування роботи різних типів початкових шкіл, система внутрішнього забезпечення якості освіти, організація методичної роботи з учителями малочисельних сіл. Наприклад, обговорюючи питання «Структура внутрішнього забезпечення якості освіти та особливості організації його в школі», викладач створює проблемну ситуацію: «Яким чином у початковій школі сільської місцевості завідувач початковою школою може здійснювати контроль за станом викладання навчальних предметів, оскільки він є одночасно й учителем і має з першого по четвертий (п'ятий) уроки?»

Можливі такі варіанти вирішення цієї ситуації:

1. Завідувач початкової школи (за згодою батьків) може впродовж тижня починати уроки в своєму класі на один урок пізніше, тоді він матиме змогу відвідати перший урок в одного з учителів школи.

2. Упродовж тижня учні одного з класів (за згодою батьків учнів) можуть навчатися в другу зміну, тоді завідувач початкової школи отримає можливість відвідувати систему уроків інших учителів.

Під час семінарського заняття на тему: «Методичне об'єднання вчителів початкових класів» (курс «Організація і управління в початковій освіті») студенти не тільки обговорюють питання «Види та зміст роботи методичних об'єднань вчителів», «Форма планування методичного об'єднання вчителів початкових класів», а й виконують практичне завдання: аналізують план роботи методичного об'єднання вчителів початкових класів за такою схемою:

- доцільність вибору тематики засідання методичного об'єднання;
- вивчення якості знань, умінь і навичок учнів;
- впровадження досягнень педагогічної науки, передового педагогічного досвіду;

- робота з молодими вчителями;
- вивчення нормативних документів;
- ознайомлення з новинками психолого-педагогічної і методичної літератури;
- виготовлення наочних посібників.

Для самостійної роботи студентам можна дати завдання: скласти тематику засідання міжшкільного методоб'єднання вчителів початкових класів, що працює над проблемою «Самостійна робота як засіб підвищення навчальних досягнень молодших школярів», відобразивши особливості роботи вчителів малочисельних початкових шкіл.

Вивчення студентами курсу «Педагогічні технології в початковій школі» сприяє поглибленню відомостей про способи диференціації навчальних завдань на уроках в умовах малої наповнюваності класу, в умовах класу-комплекту, про реалізацію особистісно орієнтованого навчання в малочисельній початковій школі, у закладі початкова школа – дитячий садок, школа-родина.

Важливим засобом підготовки майбутніх бакалаврів до роботи в початковій школі сільської місцевості є складання портфоліо. Портфоліо (від франц. *porter* – описувати, формулювати, нести і *folio* – аркуш, сторінка) – дос'є, збірка досягнень. Портфоліо в перекладі з італійської означає «папка з документами», «папка спеціаліста», це спосіб фіксування, накопичення й оцінки творчих досягнень. «Портфоліо – зібрання документів, зразків робіт, фотографій, що дають уявлення про передбачувані можливості, послуги фірми або спеціалістів» [Бибик С. П., Сюта Г. М., 2012, с. 366]. Залежно від мети створення визначають такі типи портфоліо: портфоліо-власність, портфоліо-звіт; за змістом виділяють портфоліо досягнень студента, рефлексивне портфоліо, тематичне портфоліо, а за носієм інформації – паперове та електронне портфоліо.

Складання портфоліо можна розпочинати вже з I курсу. Воно може включати такі рубрики:

1. Нормативно-правова документація з питань управлінської діяльності в початковій школі (закони, положення, накази, методичні рекомендації).

2. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в початковій школі сільської місцевості (навчальні посібники, дидактичний матеріал, збірники вправ, задач, конспекти уроків у класі-комплекті, види робіт на навчальних заняттях за індивідуальною формою, приклади диференційованих завдань та ін.).

3. Матеріали для організації виховної та позакласної роботи з учнями початкової школи (сценарії виховних заходів для учнів початкової школи сільської місцевості, ігор, плани роботи гуртків, плани виховної роботи з різновіковим класним колективом та ін.).

За типом – це портфоліо-власність. Інформація містяться як на паперових носіях, так і в електронному вигляді, тобто це портфоліо можна вважати комплексним, оскільки воно включає матеріали різних напрямів діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Створення портфоліо забезпечує накопичення інформації, необхідної для подальшої педагогічної діяльності майбутніх учителів, дозволяє їм реально представити свій освітній рівень, визначити вектор професійного і особистісного самовдосконалення.

Оскільки окремо для початкової школи сільської місцевості нормативні документи, навчально-методичне забезпечення майже не видаються, тому в наявних матеріалах студенти роблять помітки щодо специфіки їх використання в умовах різних типів початкових шкіл.

Підготовці майбутніх учителів до організації освітнього процесу в початковій школі сільської місцевості сприяє науково-дослідна робота: виконання навчально-дослідних завдань, написання рефератів, курсових і бакалаврських робіт, участь в роботі наукових гуртків, підготовка статей у вузівський збірник, виступів на студентські наукові конференції тощо. Вона привчає студентів працювати самостійно, сприяє розширенню їх наукового кругозору, особистісному професійному становленню, розвитку творчого мислення та індивідуальних здібностей, поглибленню та закріпленню

теоретичних знань студентів, знань з питань організаційного та навчально-методичного забезпечення діяльності початкової школи сільської місцевості.

Програма навчально-дослідної роботи спрямована на підготовку студентів до організації освітнього процесу в початковій школі сільської місцевості. У процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу як форма наукового дослідження використовується підготовка індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ) у вигляді рефератів, практичних завдань, у яких відображено специфіку роботи початкової школи сільської місцевості.

Зокрема, студенти можуть писати реферати з педагогічних дисциплін на такі теми: «Учитель сільської школи», «Народні школи грамоти в Україні», «Система навчальних закладів початкової освіти в Україні в другій половині ХІХ століття», «Розвиток початкової освіти в Україні в 20-30-их роках ХХ століття» (історія педагогіки), «Роль середовища у розвитку і вихованні особистості», «Альтернативні системи початкового навчання», «Місце початкової школи в загальній підготовці» (основи педагогіки), «Виховання в учнів початкової школи загальнолюдських цінностей» (теорія і методика виховання), «Система диференціації навчальної діяльності на уроках у початковій школі сільської місцевості», «Система розвивального навчання в досвіді роботи В. О. Сухомлинського» (дидактика початкової школи), а також виконувати практичні завдання: скласти розклади занять для класу-комплекту (для різної комбінації класів: 1 і 2, 1 і 3, 2 і 3, 2 і 4 та ін.), скласти тематику засідань міжшкільного методичного об'єднання вчителів початкових класів з проблеми «Індивідуалізація навчальної діяльності молодших школярів» (організація і управління в початковій освіті), підібрати приклади диференційованих завдань, проблемних ситуацій, завдань розвивального характеру для учнів початкових класів (педагогічні технології в початковій школі).

Підготовці студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості сприяє і відповідно підібрана тематика курсових і бакалаврських робіт. Ці роботи як форма науково-дослідної

діяльності спрямовані на поглиблення і розширення знань і вмінь, одержаних у процесі вивчення теоретичних дисциплін. Курсова робота – це самостійне навчально-наукове дослідження студента, яке виконується з певного курсу або з окремих його розділів. Вона допомагає студентові розширити і систематизувати теоретичні знання з вивченої дисципліни, перевірити якість цих знань. Тематика курсових робіт має відповідати завданням навчальної дисципліни і тісно пов'язуватися з практичними потребами конкретного фаху. Бакалаврська робота – це кваліфікаційне навчально-наукове дослідження студента, що відображає рівень теоретичних і практичних знань і вмінь студента і характеризує його як майбутнього фахівця. Вона має комплексний характер і пов'язана з використанням набутих студентом знань, умінь та навичок зі спеціальних дисциплін та передбачає систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх при вирішенні конкретних виробничих завдань.

Наведемо приклади тем курсових і бакалаврських робіт, спрямованих на розширення та поглиблення знань студентів про особливості роботи початкової школи в сільській місцевості.

1. Особливості проведення уроків у з'єднаних класах.
2. Особливості організації навчальної діяльності в малочисельному класі.
3. Дидактичні особливості однотемних уроків у малочисельній початковій школі.
4. Самостійна робота на уроці в з'єднаному класі.
5. Система диференційованих завдань на уроці в малочисельній початковій школі.
6. Система індивідуальних завдань для дітей з різним рівнем підготовленості до навчання в умовах початкової школи сільської місцевості.
7. Формування контрольних оцінних умінь і навичок молодших школярів в умовах малочисельної початкової школи.
8. Самостійна робота учнів за підручником на уроці в з'єднаному класі.

9. Наступність у роботі навчально-виховного комплексу «дитячий садок – початкова школа».

10. Формування в учнів уміння вчитися в умовах початкової школи сільської місцевості.

11. Організація виховної роботи з різновіковим учнівським колективом учнів.

12. Форми співпраці вчителя і батьків в організації виховної роботи в малочисельній початковій школі.

13. Особливості організації навчально-виховного процесу в умовах навчально-виховного комплексу «дитячий садок – початкова школа» [Онишків З. М., 2016, С. 255–256].

Важливим складником підготовки майбутніх учителів до організації освітнього процесу в початковій школі сільської місцевості є педагогічна практика. У системі загальнопедагогічної підготовки вчителя педагогічна практика становить з'єднувальну ланку між теоретичним навчанням майбутніх учителів та їхньою самостійною роботою в навчальному закладі. Педагогічна практика у вищому навчальному закладі є багатофункціональною. Зокрема, виконує функції:

– навчальну (актуалізація, поглиблення і застосування теоретичних знань з суспільно-гуманітарних, фундаментальних і психолого-педагогічних дисциплін, формування педагогічних умінь і навичок);

– розвивальну (розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх учителів, їх педагогічного мислення);

– виховну (формування наукового світогляду, соціальної активності, професійно-педагогічних якостей особистості вчителя);

– діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, професійної підготовленості і придатності до педагогічної діяльності);

– дослідницьку (формування дослідницьких умінь майбутніх учителів);

– конструктивну (вміння організовувати освітній процес у школі);

– адаптаційну (звикання студентів до умов роботи в школі, ознайомлення з функціями вчителя початкових класів, вихователя групи продовженого дня, з режимом роботи школи).

Організація педагогічної практики здійснюється за принципами:

– систематичність, послідовність та неперервність практики;
– органічний зв'язок практики з вивченими теоретичними курсами;

– комплексний характер практики, який передбачає міжпредметні зв'язки психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання навчальних предметів з іншими дисциплінами;

– відповідність змісту, форм проведення практики тим вимогам, які ставить сьгодні суспільство перед школою та вчителем;

– диференційований характер практики з урахуванням специфіки спеціальності, її цілей, тривалості, індивідуальних особливостей студента [Хомич Л. О., 1998, с. 167].

Ми розглядаємо педагогічну практику як незамінний засіб професійного становлення майбутнього вчителя. Вважаємо, що педагогічна практика має відбуватися неперервно впродовж навчання у вузі, що сприятиме створенню освітнього середовища та забезпечуватиме позитивну мотивацію до майбутньої професійної діяльності.

У вищих педагогічних закладах освіти вже склалася певна система проведення педагогічних практик. Змістом пропедевтичної практики є ознайомлення студентів з різними типами початкових шкіл, у т. ч. з навчально-виховним комплексом початкова школа – дитячий садок, з системою виховної роботи в закладах освіти, з організацією освітнього процесу. Ця практика має переважно спостережувальний характер, її зміст спрямований на ознайомлення студентів з особливостями педагогічної діяльності.

Педагогічна практика «Перші дні дитини в школі» передбачає ознайомлення студентів із адаптацією першокласників до навчання у школі. Програма практики включала завдання, спрямовані на формування готовності майбутніх учителів до роботи в початковій школі, зокрема і в сільській місцевості:

1. Визначення рівня готовності дитини до навчання в школі.
2. Вибір методів і прийомів організації освітнього процесу в перший тиждень навчання першокласників.
3. Організаційно-методична підготовка вчителя до початку навчального року в першому класі (оформлення класу-кабінету, класна дошка, стенди, ТЗН, наочність; навчально-методичне забезпечення навчального процесу, перелік шкільного приладдя для учня та ін.).
4. Ознайомлення з документацією, необхідною для прийому першокласника в школу (заява батьків, свідоцтво про народження, медична довідка відповідної форми, заведення особової справи на учня, запис в алфавітну книгу, видання наказу про зарахування учня в школу).
5. Ознайомлення з особливостями роботи вчителя з батьками у перший тиждень навчання.
6. Ознайомлення з плануванням та організацією навчальних занять з першокласниками впродовж першого тижня навчання в школі.

Активна педагогічна практика проводиться на ІУ курсі бакалаврату і передбачає:

- формування у студентів позитивної мотивації до організації освітнього процесу в початковій школі сільської місцевості;
- формування у студентів умінь і навичок здійснювати навчальний процес в умовах закладів освіти першого ступеня сільської місцевості;
- формування у студентів уміння вибирати форми і методи виховної роботи з учнями початкової школи сільської місцевості;
- забезпечення подальшого розвитку вміння аналізувати навчальну роботу з учнями початкових класів, а також організовувати виховну роботу в початковій школі.

До програми педагогічної практики включені спеціально розроблені практичні завдання, що передбачають різні аспекти підготовки майбутніх бакалаврів до роботи в початковій школі сільської місцевості.

1. Проаналізувати досвід роботи вчителя початкової школи сільської місцевості під оглядом новизни та перспективності його впровадження.

2. Проаналізувати урок у початкових класах щодо:

– можливостей диференціації навчальної роботи з учнями;
– доцільності вибору методів навчання та форм роботи на уроці в малочисельному класі;

– використання виховних можливостей навчальних занять;

– організації навчальної співпраці на уроці.

3. Проаналізувати плани роботи міжшкільного методичного об'єднання вчителів початкових класів.

4. Проаналізувати розклад уроків для початкових класів сільської школи.

5. Скласти індивідуальний навчальний план для трьох учнів другого класу шкіл з українською мовою навчання.

6. Скласти розклад занять для двох учнів першого класу і одного учня третього класу.

7. Підготувати і провести 2–3 уроки з використанням диференційованих завдань за ступенем самостійності і рівнем складності.

8. Підготувати два приклади диференційованих завдань за ступенем самостійності з української мови і математики з використанням різних засобів допомоги.

9. Дібрати по два приклади диференційованих завдань за рівнем складності з української мови і математики для учнів класу, в якому студенти проходять практику.

10. Скласти план-конспект індивідуального заняття з учнями 4 класу (з української мови, математики, природознавства).

11. Дібрати пам'ятки, схеми, алгоритми для допомоги слабшим учням у навчанні.

12. Дібрати два приклади завдань для формування в учнів початкових класів загальнонавчальних умінь і навичок (навчально-організаційних, загальнопізнавальних, загальномовленнєвих, контрольних-оцінних).

13. Скласти конспект навчального заняття для учнів, що навчаються за індивідуальною формою.

14. Проаналізувати план виховної роботи з класом малочисельної початкової школи сільської місцевості.

15. Скласти план вивчення домашніх побутових умов учня класу.

16. Підготувати план індивідуальної бесіди з учнем класу на визначену тему.

17. Проаналізувати тематику і методику проведення батьківських зборів у класі.

18. Підготувати психолого-педагогічну характеристику на колектив класу.

19. Підготувати виступ на батьківські збори з окремих питань виховання молодших школярів.

20. Вивчити досвід роботи вчителя початкових класів з організації та проведення виховної роботи з учнями в умовах початкової школи сільської місцевості.

21. Підготувати і провести навчально-пізнавальний захід у початковій школі сільської місцевості.

Охарактеризована система педагогічних практик спрямована на ознайомлення студентів із особливостями навчальної та виховної роботи з учнями початкових класів, з документацією, оформленням навчальних приміщень для учнів початкової школи, з адаптацією першокласників до навчання в школі. Активна педагогічна практика сприяє формуванню у студентів умінь і навичок організовувати та здійснювати освітню роботу в початкових класах, зокрема в початковій школі сільської місцевості, ознайомленню їх з навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу.

Таким чином, система підготовки майбутніх бакалаврів до роботи в початковій школі сільської місцевості передбачає збагачення змісту педагогічних дисциплін відомостями про особливості роботи закладів освіти такого типу, включає використання різних форм і методів роботи, видів педагогічних практик, що сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців із зазначених питань.

Список використаних джерел

1. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Прапор, 2012. 623 с.
2. Загальна середня та дошкільна освіта. Інформаційні матеріали до підсумкової колегії: Стан готовності загальноосвітніх навчальних закладів до нового навчального року та впровадження державних стандартів початкової, базової та повної загальної середньої освіти. Київ, 2013. URL: <http://mon.gov.ua/img/zstored/files/zbir2013.pdf>
3. Онишків З. М. Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2016. 382 с.
4. Освіта в Україні (дошкільна, загальна середня, позашкільна). Інформаційно-статистичні матеріали за результатами діяльності у 2016/2017 н. р. Підготовлено Інститутом освітньої аналітики. Київ, 2017. 80 с.
5. Освіта України. Інформаційні матеріали до III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / уклад.: Б. М. Жебровський, О. В. Єресько, Я. Я. Болюбаш та ін. Київ; Чернівці: Букрек, 2011. 92 с.
6. Скиба В. В. Соціально-економічні, історично обумовлені та регіональні чинники впливу на стан функціонування сільської школи. *Модернізація мережі сільських загальноосвітніх навчальних закладів в Україні* / за заг. ред. В. В. Мелешко. Київ: Поліграфіст, 2010. С. 14–20.
7. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр – S, 1998. 200 с.

Надія Васильківська

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В Україні розпочато системну трансформацію освітньої сфери, головною метою якої є нова висока якість освіти на всіх рівнях, у всіх підсистемах освітньої ланки. Особлива роль у цих процесах відводиться початковій освіті, реформування якої є першим кроком у рамках упровадження Нової української школи.

Інноваційно-гуманістичні підходи до навчально-виховного процесу й реалізація компетентнісної парадигми скеровують

початкову ланку освіти на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем, у якому вона сповна реалізує свої права й свободи, розкриє свої можливості й цим самим буде усвідомлено задовольняти інтереси та потреби суспільства в цілому [Химинець В., 2018, с. 5].

Забезпечити високий рівень національної освіти зможе лише висока її якість на всіх рівнях. Необхідним, отже, є якісне оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічних ЗВО. Навчальний процес у вищій школі має бути спрямований на підготовку майбутнього фахівця з високим рівнем інтелектуальної культури, творчого, ініціативного, самостійного, здатного до самоосвіти й саморозвитку, фахівця, який вміє критично мислити, сприймати різні точки зору й відстоювати свою. Освітній процес має бути скерований також на формування і вдосконалення особистісних якостей, потрібних майбутньому педагогові для успішного здійснення професійної діяльності. Як зазначає В. Химинець, сучасний учитель, крім фахових компетенцій і наукового світогляду, має досконало володіти організаційно-педагогічними (організованість і послідовність у діях, педагогічний такт, об'єктивність в оцінюванні тощо), моральними (чесність, справедливість, повага до учнів тощо) та комунікативними (вміння встановлювати контакт і слухати, педагогічний і психологічний такт тощо) компетенціями [Химинець В., 2018, с. 5].

В умовах упровадження компетентнісного підходу до системи державних освітніх стандартів необхідними є нові концептуальні підходи у навчанні майбутніх учителів. Так, принципово важливою проблемою постає навчально-методичне забезпечення вивчення конкретної дисципліни. Аналіз педагогічної літератури свідчить про поживлений інтерес до підвищення ефективності навчального процесу завдяки використанню дидактичних можливостей робочих зошитів із друкованою основою (РЗДО), які дозволяють реалізувати індивідуальний і диференційований підхід не тільки до учнів шкіл, а й до студентів, оптимізувати процес навчання, підвищити рівень методичної підготовки майбутніх учителів.

Упровадження РЗДО викликає неоднозначні відгуки як серед учителів шкіл, так і серед викладачів ЗВО. Причина негативного ставлення до таких дидактичних матеріалів полягає в орієнтуванні педагогів на репродуктивні методи навчання, педагогічні стереотипи, що істотно посилюють небажання викладачів змінювати власний методичний досвід, відпрацьований роками, низький рівень професійної рефлексії, осмислення ефективності своєї діяльності, брак аналізу переваг і помилок тих чи інших способів і форм навчання студентів. За таких умов впровадження нововведень завжди зустрічається з опором стосовно змін (інновацій) [Упатова І. П., 2011, с. 165–166].

Дослідженню різних аспектів створення та методик використання робочих зошитів у навчальному процесі присвячені публікації таких учених, як О. В. Гейна, Т. І. Війчук, Н. Є. Ерганова, О. Є. Кашинська, А. М. Лікарчук, Н. В. Лобач, Н. А. Лопатинська, І. Г. Майорова, В. Ю. Овчаренко, І. П. Упатова та ін.

У їхніх працях висвітлено окремі питання технології використання РЗДО на різних етапах навчання, сформульовано деякі методичні принципи організації роботи з ними. Проте науково обґрунтованої, досконалої методики розробки та впровадження робочих зошитів у навчальний процес ЗВО поки що не існує. Мало дослідженим дотепер залишається питання підвищення ефективності навчального процесу на основі впровадження РЗДО у педагогічних ЗВО, зокрема, в ході підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Метою нашого дослідження є обґрунтування доцільності використання у процесі вивчення курсу «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі» РЗДО як засобу підвищення ефективності навчального процесу студентів педагогічних ЗВО.

На думку І. Г. Майорової, робочий зошит є навчальним виданням, на основі якого відбувається засвоєння нового навчального матеріалу та формування практичних умінь, а також організація самостійної роботи учнів (студентів, слухачів), контроль їх навчальних досягнень. Головною метою використання робочих зошитів у навчальному

процесі дослідниця вважає оптимізацію навчального процесу та підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів, слухачів). Науковець зазначає, що, крім своїх основних завдань, робочий зошит надає викладачеві методичну допомогу. Він є однією з найпростіших і реальних можливостей впровадження результатів методичної науки, тому що сприяє застосуванню інноваційних методів та прийомів навчання, посилює мотивацію учнів (студентів, слухачів) до навчання, позитивно впливає на їхній психологічний стан. Крім того, робочий зошит допомагає раціоналізувати роботу викладача й заощадити час, оскільки зникає необхідність готувати роздавальні матеріали й розмножувати їх [Майорова І. Г., 2018, с. 82].

За своїм призначенням РЗДО виконують такі функції: інформаційну, систематизуючу, закріплення знань, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну [Лікарчук А. М., 2003]. Н. Є. Ерганова виокремлює наступні функції робочого зошита для самостійної роботи студентів у навчальному процесі: навчальна, розвивальна, виховна, формуюча, раціоналізуюча, контролююча [Ерганова Н. Е., 2007]. За твердженням І. П. Упатової, технологія впровадження РЗДО сприяє реалізації компетентнісного підходу до навчання майбутніх учителів, а саме: компетентності саморозвитку й самоосвіти; компетентності продуктивної творчої діяльності, комунікативної, інформаційної та соціальної компетентностей [Упатова І. П., 2011, с. 169].

Зреалізувати основні дидактичні функції робочих зошитів, як зазначає Г. К. Селевко, можна при виконанні таких вимог: наявності завдань для засвоєння всіх понять, законів, фактів, методів тощо, які вивчаються в межах обраного курсу; угрупованні завдань та узагальненні способів вивчення, що переносяться на вирішення задач широкого спектра професійної діяльності; зв'язаності всіх блоків інформації робочого зошита; поступового зростання складності вирішення завдань і диференційованості рівнів запланованих результатів навчання; цільової орієнтації положення та призначення завдання в блоці заняття; достатньої кількості завдань для розгляду

проблем, пошуку рішень, закріплення методів розв'язків, завдань для індивідуальної та колективної роботи, самостійної діяльності, поточного і підсумкового контролю; психологічної комфортності, яка досягається при можливості працювати з робочим зошитом в індивідуальному темпі засвоєння змісту навчальної інформації, здійснення самоконтролю та контролю діяльності своїх колег [Селевко Г. К., 1998].

Важливим аспектом робочого зошита є його структурне та змістове наповнення.

Здебільшого робочі зошити мають однакову структуру і містять титульний аркуш, зміст, вступ, пояснювальну записку, листи робочого зошита, список основної та додаткової літератури, словник основних термінів і понять або предметний покажчик, додатки [Кашинська О. Є., 2018, с. 356–359]. Стосовно змістового наповнення робочих зошитів побутує думка, що згідно з принципом пріоритету самостійного навчання вони повинні забезпечити супровід слухача на всіх етапах навчання (планування, реалізації, оцінювання, корекції) і складатися відповідно з блоку організаційно-мотиваційного, блоку засвоєння знань і вмінь, блоку контролю, блоку додаткових матеріалів [Ткальникова Д. М., Посохова І. С., 2015].

І. М. Майорова так описує змістове наповнення робочого зошита:

- організаційно-мотиваційний блок (тема, очікувані результати);
- блок засвоєння теоретичних положень (подається у вигляді структурно-логічних схем, систематизованих або порівняльних таблиць, опорних конспектів, опорних сигналів, моделей, графіків тощо);
- блок набуття вмінь та навичок (задачі, вправи та завдання різних видів та рівнів складності, в т. ч. евристичні і творчі);
- блок контролю та корекції знань та вмінь (контрольні питання та контрольні тести);
- блок додаткових матеріалів (перелік питань до заліку (екзамену), критерії оцінювання навчальних досягнень з дисципліни, тематика творчих робіт та ін.) [Майорова І. Г., 2011, с. 12–15].

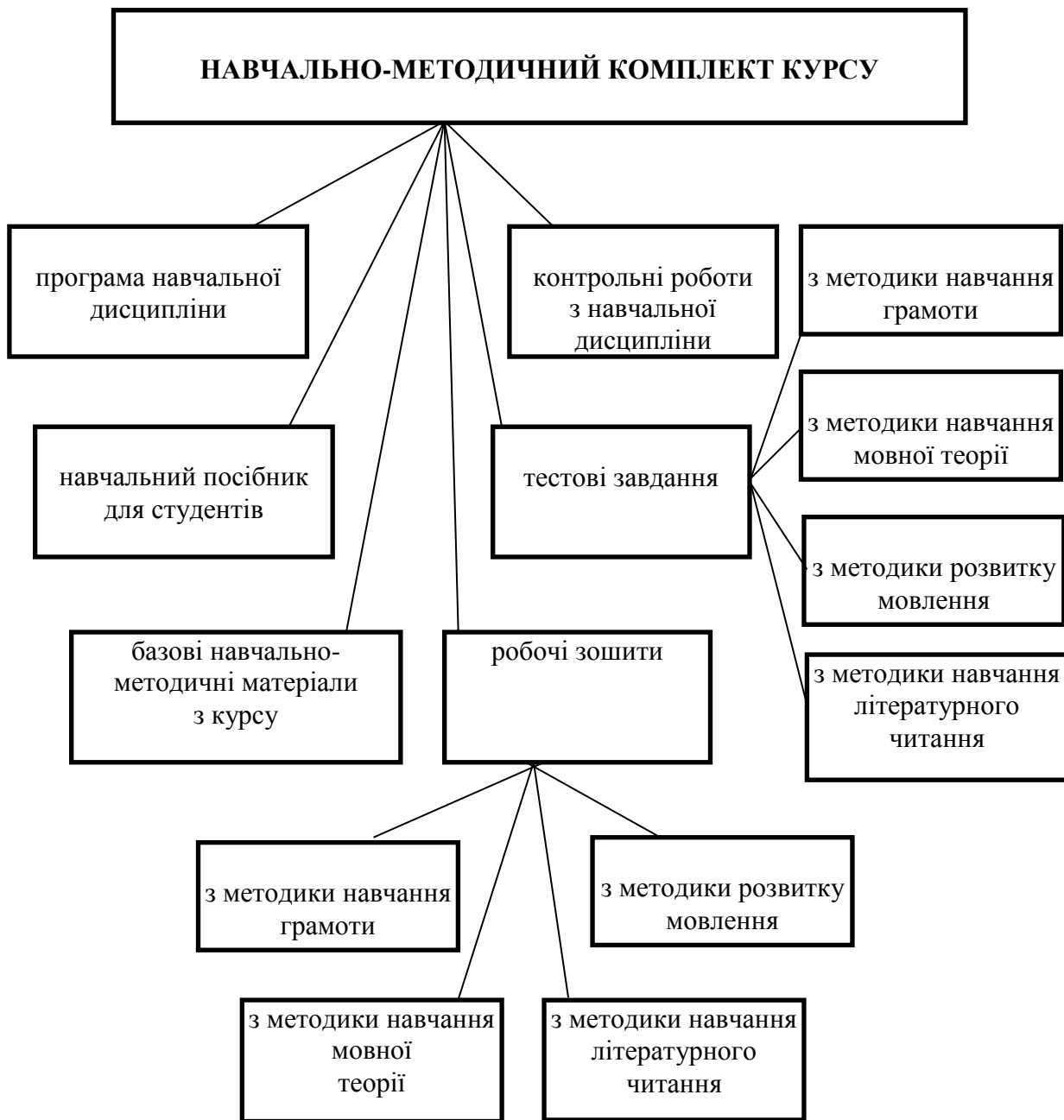


Рис. 1. Місце робочих зошитів у структурі НМК курсу.

Спираючись на дослідження науковців щодо впровадження робочих зошитів у навчальний процес, технологію їх створення та використання, нами розроблено і започатковано впровадження РЗДО, які є складовою навчально-методичного комплекту (НМК) курсу «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі».

Розроблені нами зошити є поліфункціональними і можуть використовуватись як під час проведення лекційних, семінарсько-

практичних, лабораторних занять, так і в ході підготовки до них. Робочі зошити відповідають програмі курсу «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі» і відповідно до кількості модулів (та зручності користування) представлені у чотирьох частинах: «Робочий зошит з методики навчання грамоти», «Робочий зошит з методики навчання мовної теорії», «Робочий зошит з методики розвитку мовлення», «Робочий зошит з методики навчання літературного читання». Згадані модулі охоплюють 25 тем програми для вивчення протягом двох семестрів. Кожна тема розділу (модуля) представлена двома блоками: тестовим і практичним. Перший блок дає можливість перевірити рівень знань студентів шляхом відповідей на тестові запитання. Другий блок містить різнорівневі вправи і сприяє формуванню відповідних умінь і навичок майбутніх фахівців.

З метою закріплення знань студентів, формування навичок і вмінь ми практикуємо дидактичні завдання різних рівнів складності. У РЗДО з методики навчання мовно-літературної освітньої галузі є завдання відтворювального характеру, репродуктивного і продуктивного.

Для перевірки рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу та їхньої готовності до виконання практичних завдань і проходження тестового контролю після викладу теоретичного матеріалу у робочих зошитах подано завдання на зразок: доповнити запис, дописати визначення, заповнити таблицю чи схему тощо. Ці завдання *відтворювального характеру* допомагають здійснювати контроль за виконанням завдань студентами з боку викладача та виконують функцію самоконтролю студента.

Вправи *репродуктивного характеру* актуалізують отримані знання та виконуються в стандартних умовах за зразком з детальною інструкцією (наприклад, вибрати вказані вправи з пропонування, дібрати з літератури завдання, виконати якийсь вид розбору тощо).

Вправи *продуктивні* (конструктивного характеру) потребують інтелектуальної і практичної дії, спрямованої на переосмислення, аналіз, синтез, систематизацію, узагальнення (вони передбачають конструювання різних варіантів відповідей, переформулювання

тексту, відшукування неправильних відповідей та ін.). Вправи продуктивного типу (творчого, дослідницького характеру) вимагають найвищого рівня пізнавальної діяльності і самостійності студентів (наприклад, створити казку, скласти ребус або кросворд тощо).

Наведемо зразки деяких завдань².

I. Завдання відтворювального характеру.

– Доповніть запис.

Організація освітнього процесу у початковій школі здійснюється за Типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом _____ та _____

– Напишіть визначення таких понять:

орфографія, орфограма, орфографічна дія, орфографічна навичка, орфографічна пильність, орфографічна грамотність, орфографічне правило.

– Заповніть таблицю, вказавши стилі мови, які відповідають сферам спілкування.

№	Сфера	Стиль
1	Побутового спілкування	
2	Наукового спілкування	
3	Суспільно-політична	
4	Офіційно-ділових відносин	
5	Мистецтва слова	

– Напишіть, які різновиди загадок ви знаєте.

II. Репродуктивні завдання.

– Напишіть тактування літер: а, г, и, і, л, н, р, с, у, я.

– На рівні учня 4 класу зробіть морфологічний розбір числівника *першим* у такому реченні: *Першим літнім місяцем є червень.*

Розбір числівника як частини мови

1. Аналізоване слово _____

2. Частина мови _____

² Тут і далі наводяться приклади з посібників Н. А. Васильківської (див. [1], [2], [3], [4] у списку використаних джерел).

3. Початкова форма _____
4. На яке питання відповідає? _____
5. З якими словами зв'язаний у реченні? _____
6. Яким членом речення є? _____

– Знайдіть у методичній літературі і выпишіть кілька вправ, спрямованих на:

- а) вироблення умінь керувати роботою дихального апарату;
- б) скорочення вдиху і продовження видиху;
- в) кероване дихання у процесі мовлення.

Підготуйтеся до проведення вправ зі студентами групи.

– Заповніть таблицю, написавши всі байки, які вивчаються у початкових класах (за підручниками О. Я. Савченко).

№	Клас	Прізвище автора, назва твору

III. Продуктивні завдання (конструктивного характеру).

– Побудуйте звуко-складові моделі слів: *маяк, день, літак, маля, гай.*

– Розв'яжіть методичну задачу.

Учитель запропонував дібрати споріднені слова до слова *гора*. Учень записав такі слова: *горіти, горе*. Що не зрозумів учень? Як допомогти йому?

– Проаналізуйте поданий нижче твір четвертокласника за критеріями оцінювання, запропонованими М. Р. Львовим.

Ліс восени

Заграв чудовими осінніми барвами ліс. На узліссі стоїть зарум'янина красуня горобина, а біля неї стоїть берізка. Вітер розчісує їй золоті коси. З могутнього дуба падають коричневі жолуді. У лісі стоїть засмучений клен. Тільки одна ялинка стоїть зелена. В небі чути сумний курликіт журавлів. Мені дуже подобається пора року осінь. (Тетяна З.)

– Складіть і заповніть таблицю «Типи і різновиди дитячих книг».

IV. Продуктивні завдання (творчого, дослідницького характеру).

– Напишіть свої міркування щодо того, як можна використати конструктор «LEGO» на уроках читання періоду навчання грамоти.

– Складіть і запишіть ребуси до службових частин мови, які вивчаються у початкових класах.

– Придумайте спеціальні ситуації (сценки, ігри, конкурси тощо), які можна використати для формування у молодших школярів формул мовленнєвого етикету.

– Поміркуйте, як можна використати лепбук на уроці роботи з дитячою книжкою у 3–4 класах.

Варто зазначити, що правильно розроблений робочий зошит може виконувати роль своєрідного портфоліо для майбутнього фахівця.

Пропоновані нами робочі зошити можна використовувати під час індивідуальної, парної, групової, колективної діяльності.

Отже, РЗДО з курсу «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі» може розглядатись як особливий дидактичний засіб, що забезпечує належну організацію навчальної діяльності студентів і денної, і заочної форм навчання, є ефективним для обох суб'єктів навчальної діяльності (викладача та студента) і відкриває широкі можливості й перспективи їх масового впровадження у ЗВО України.

Список використаних джерел

1. Васильківська Н. А. Робочий зошит з методики навчання грамоти: навч. посібник. Тернопіль: Вектор, 2019. 36 с.
2. Васильківська Н. А. Робочий зошит з методики навчання літературного читання: навч. посібник. Тернопіль: Вектор, 2019. 60 с.
3. Васильківська Н. А. Робочий зошит з методики навчання мовної теорії: навч. посібник. Тернопіль: Вектор, 2019. 44 с.
4. Васильківська Н. А. Робочий зошит з методики розвитку мовлення: навч. посібник. Тернопіль: Вектор, 2019. 40 с.
5. Кашинська О. Є. Робочий зошит як засіб візуалізації при підготовці фахівців готельно-ресторанної справи. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2716/1/Kashynska%20O.%20Robochyi%20zoshyt.pdf>
6. Лікарчук А. М. Технологія створення і використання зошитів з друкованою основою (на матеріалі хімії): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.

7. Майорова І. Г. Визначення та класифікація робочих зошитів. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpro_2011_4_12.pdf
8. Майорова І. Г. Використання робочих зошитів як засобу підвищення ефективності професійної підготовки: метод. рекомендації. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. 38 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
10. Ткальникова Д. М., Посохова І. С. Рекомендації щодо розробки робочих зошитів для інженерів педагогів. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4631/ТkalnikovaPосоhova.docx>
11. Упатова І. П. Робочі зошити як засіб і спосіб підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 26. С. 163–170. URL: <http://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3602/3168>.
12. Химинець В. Оновлення початкової ланки освіти в контексті євроінтеграційної політики України. *Учитель початкової школи*. 2018. № 9. С. 3–5.
13. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 160 с.

Валентина Матіяш

ЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Морально-етичний складник особистісного становлення людини закладають ще в період дошкільної, відтак початкової освіти. Набуває це питання актуальності й в сучасному суспільстві, адже питання булінгу, особистісних взаємин між дітьми, адаптації в шкільному колективі гостро стоять у контексті виховання.

Акцентується етична підготовка майбутніх вчителів початкових класів у Концепції нової української школи. Без сумніву, від рівня етичного розвитку вчителя значною мірою залежить моральне здоров'я нації, її прогресивний розвиток, щасливе майбутнє. Педагог своєю натхненною працею покликаний сприяти гуманізації

внутрішнього світу підростаючого покоління, утверджувати ідеали добра, справедливості, милосердя, любові.

Проблема формування моральних якостей вчителя, його етичної підготовки як факторів майбутнього професійного зростання розглядались ще у працях Аристотеля, Марка Фабія Квінтіліана, а також Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Гербарта, Я. Корчака, К. Ушинського, Б. Грінченка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко, С. Русової, Я. Чепіги й інших зарубіжних та українських учених минулого і сучасності.

Останнім часом в українській педагогічній науці помітно активізувалися наукові дослідження проблеми етичної підготовки майбутніх учителів. Аналіз останніх наукових публікацій дає змогу виокремити такі аспекти порушеного питання:

– обґрунтування суті і змісту педагогічної моралі, її місця та функцій у навчально-виховному процесі та формування особистості майбутнього фахівця (А. Бойко, В. Наумчик, Є. Савченко, З. Пак, Л. Шевченко та ін.);

– розробка змісту, функцій та принципів педагогічної етики у системі професійного становлення майбутнього педагога (Е. Грішин, Н. Мацуй, В. Писаренко, І. Писаренко, І. Чернокозов та ін.);

– етична підготовка майбутніх учителів-професіоналів (Д. Балдинюк, О. Барбіна, О. Гармаш, Л. Хоружа та ін.).

У зарубіжній педагогіці окреслене питання теж ставало предметом дослідження (М. Левіна, К. Левітан, В. Моралов, В. Сітаров, А. Шемшуріна та ін.).

Незважаючи на чималий доробок, питання духовного потенціалу педагогічної етики залишається недостатньо вивченим. Крім цього, поширення набуває тенденція до скорочення або вилучення курсу «Педагогічна етика» з навчальних планів. Ця ситуація непокоїть не лише педагогів, а й учнів, студентів. Тим часом увага до педагогічної етики зростає в багатьох державах. Центри прикладної етики працюють майже в кожному європейському університеті, в

університетах США. У Франції функціонує національний комітет етики.

Відомо, що педагогічна етика як наука вивчає закономірності розвитку моральної свідомості вчителя, специфіку прояву загальних норм моралі в умовах професійної педагогічної діяльності, визначає характер взаємовідносин учасників педагогічного процесу, розкриває моральну і соціальну суть якостей особистості вчителя у виконанні своїх професійних обов'язків.

Зауважимо, що такі принципи педагогічної етики, як гуманізм професійної діяльності вчителя, творчий характер професії, пов'язані не лише з індивідуальністю учня, а й з індивідуальністю самого вчителя; колективізм, який проявляється в єдності дій педагогів стосовно учнів; багатством морального змісту педагогічної діяльності. Водночас ці принципи визначають загальний напрям професійної діяльності вчителя, є критерієм для визначення всіх норм, правил його поведінки, умовою морального спрямування особистості [Грішин Е., 1993, с. 147].

Крім того, посиленню етичної підготовки сприяє функціональний склад педагогічної етики як науки. Зокрема, Л. Хоружа визначає конкретні функції педагогічної етики, зміст яких наведено у табл. 1.

Етична компетентність майбутнього вчителя – це динамічна характеристика, яка формується в майбутнього педагога в процесі навчання та проходить кілька етапів свого розвитку:

- інформаційний, який передбачає знайомство студентів з особливостями педагогічної професії;
- аксіологічний, який передбачає формування етичних гуманістичних цінностей і норм;
- перетворення, що передбачає зміну на особистому і процесуальному рівнях у процесі морального самовдосконалення особистості майбутнього вчителя [Хоружа Л., 2003, с. 12].

Таблиця 1

Функції педагогічної етики

Функції	Зміст
Дидактична	Визначення навчальної мети як розвиток і саморозвиток дитини; звернення через навчальний зміст до вищих духовних цінностей; створення ситуацій успіху в навчанні; володіння гуманістичним арсеналом засобів стимулювання мотивації і пізнавальної активності учнів; виконання своїх обіцянок, дисциплінованість.
Психодидактична	Створення емоційно комфортного тла навчання, атмосфери добра і поваги; саморегуляція і позитивна мотивація на навчальний процес; використання авансованої оцінки в навчанні; самоаналіз педагогічних дій в процесі рефлексії.
Виховна	Спрямованість на розвиток авторитету кожної дитини; збалансований підхід до використання методів заохочення і покарання; вживання прийомів опосередкованої індивідуальної взаємодії; емпатійне ставлення до дітей; цілеспрямоване формування моральних якостей в учнів, організація виховних ситуацій; демонстрація власної етичної поведінки як приклад до наслідування; культура поведінки; гуманістична стратегія й тактика у конфліктних ситуаціях, моральний вибір у їх вирішенні.
Комунікативна	Етична концентрація педагогічної дії; перевага педагогічної установки на особистість дитини і її успіх у виконанні будь-якої справи; вміння «розрядити» ситуацію, зняти напруження, конфліктну ситуацію; поєднання доброзичливості й вимогливості; етичні способи звернення до учнів: доброта, увага, побудова позитивної перспективи заохочення, звернення до моральних почуттів та ін.; знаходження контакту з класом; рівноцінні стосунки з усіма дітьми в класі.
Лінгвістична	Засоби мовного грамотного спілкування; виразність, логічність; емоційність мови; спокійний тон, виваженість мовної реакції на негативну поведінку дітей.
Психотехнічна	Невимушеність власної поведінки; доцільність використання жестів, міміки, пантоміміки у зв'язку з ситуацією; управління своїми емоціями; стриманість реакцій; володіння прийомами психогігієни і психологічного розвантаження.

Проблему підготовки вчителя крізь призму педагогічної етики варто розглядати через певні періоди:

1. Знайомство з особливостями педагогічної професії, елементами педагогічної моралі, актуалізація емоційного та інтелектуального потенціалів (реалізація засобами таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка»).

2. Ознайомлення із нормативними засобами педагогічної професії та усвідомлення, формування етико-педагогічних цінностей, становлення власних етичних поглядів, норм і правил педагогічної діяльності («Педагогічна етика»).

3. Удосконалення педагогічних умінь і навичок на етичній основі, гнучкість, варіативність дії («Педагогічна майстерність», активна педагогічна практика) [Хоружа Л., 2003, с. 18].

Немає сумніву, що стрижнем етичної підготовки майбутніх учителів початкових класів є курс «Педагогічна етика». Вважаємо за необхідно зупинитися на змісті його програми, враховуючи сучасні вимоги (табл. 2).

Таблиця 2

Опис навчальної дисципліни «Педагогічна етика»

Курс: підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1 Модулів: 1 Змістових модулів: 2 Загальна кількість годин: 36 год. Тижневих годин: 2 год.	Шифр та назва напрямку: 0101. Педагогічна освіта Шифр та назва спеціальності: 6.010102 Педагогіка і методика початкової освіти Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Обов'язкова Рік підготовки: 2 Семестр: 6 Лекції (теоретична підготовка): 8 год. Семінари: 10 год. Самостійна робота: 9 год. Індивідуальна робота: навчальний проект (ІНДЗ). Кількість годин: 9 год. Вид контролю: залік

Мета: теоретичне й практичне оволодіння майбутніми вчителями початкових класів основами педагогічної культури; формування педагогічної компетентності.

Змістовий модуль I. Педагогічна етика як наука. Професійно-етичні вимоги до вчителя***Тема 1. Педагогічна етика як наука.******Професійно-етичні вимоги до вчителя***

Педагогічна етика як наука. Принципи педагогічної етики. Історичний огляд етико-педагогічних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Взаємозв'язок педагогічної етики з поняттями «мораль», «духовність», «педагогічна культура».

Педагогічна праця та її особливості. Функції педагогічної праці. Аспекти педагогічних фактів, які потребують морального регулювання.

Педагогічна мораль та її критерії.

Педагогічна норма.

Професійно-етичні вимоги до вчителя: професійно-етичні вимоги до особистості, яка обирає професію вчителя; професійно-етичні вимоги до особистості, яка обрала професію вчителя. Кодекс професійної етики вчителя початкових класів.

Змістовий модуль II. Основні правила і норми поведінки вчителя в різних системах спілкування***Тема 2. Моральні стосунки у системі «вчитель–учень»***

Педагогічне співробітництво в системі стосунків «вчитель–учень».

Вчителі-новатори про спілкування у сфері «вчитель–учень».

Педагогічні функції моральних стосунків «вчитель–учень». Протиріччя у цій системі. Принципи та норми взаємостосунків вчителя і учнів у школі, їх характеристика.

Моральна позиція вчителя як основа правильних взаємовідносин вчителя і учнів.

Тема 3. Моральні стосунки у системі «вчитель – батьки учнів»

Необхідність співробітництва вчителя і батьків учнів. Причини протиріч між учителем і батьками учнів.

Принципи, що визначають основні напрями в діяльності і поведінці вчителя стосовно батьків. Моральні норми, що регулюють ці стосунки, їх характеристика.

Тема 4. Моральні стосунки: «вчитель – учительський колектив»; «учитель – адміністрація школи»

Специфіка моральних відносин у вчительському колективі. Протиріччя, що виникають між членами педагогічного колективу. Основний моральний принцип та норми, що регулюють поведінку вчителя у вчительському колективі.

Псевдоколективізм як негативне моральне явище в педагогічному професійному середовищі.

Суть стосунків між учителем та адміністрацією школи. Принципи та норми поведінки, що регулюють основний напрям поведінки вчителя стосовно директора школи. Моральні вимоги до поведінки керівника школи. Причини конфліктних ситуацій.

Педагогічний такт і майстерність учителя

Тема 5. Педагогічний такт і майстерність учителя

Педагогічний такт як особлива форма функціонування педагогічної моралі. Педагогічний такт, тактовність, тактовний вчинок. Необхідність педагогічного такту. Функції педагогічного такту. Вимоги до педагогічного такту. Педагогічний такт як виявлення майстерності учителя.

Практичні заняття з курсу «Педагогічна етика» проводили із використанням активних методів і прийомів навчання: моделювання, ділових ігор, педагогічних задач, ситуативних завдань.

Визначаючи зі студентами якості етичного педагога, ми спрогнозували необхідні уміння:

- бути зацікавленим у почуттях, думках і висловлюваннях дитини;
- надавати учневі «відносну» свободу, обмежувати постійну його опіку;
- знайти в кожного учня позитивну сторону і розвивати її;
- довіряти дітям в організації їх життя;
- бути добрим і справедливим;
- бути стриманим і терплячим;
- дарувати дітям ніжність і любов тощо.

Доцільним, на нашу думку, є визначення можливих типових помилок етичної поведінки вчителя початкових класів, як-от:

– загравання з дітьми, спроба завоювати прихильність з метою завоювання авторитету;

- нехтування цінностей дитячого світу;
- визначення «мазунчиків» у класі;
- використання грубих порівнянь;
- деспотичні розпорядження;
- ігнорування індивідуальності дитини;
- підлаштування дітей під свій виховний еталон.

Такий підхід не тільки формує емпатійне ставлення майбутнього педагога до дитини, але і зменшує розрив між професійно-ціннісною етичною теоретичною інформацією і застосуванням її на практиці.

Зауважимо, що професійний розвиток майбутніх учителів відбувається тоді, коли в них склалися певні моральні норми, стереотипи, які важко змінити, якщо вони суперечать вимогам морально-етичної підготовки майбутнього педагога. Тому етична підготовка, формування гуманістичних цінностей професії повинні відбуватися в контексті створення соціокультурного середовища навчання, яке буде насичене гуманізмом і повагою до кожного учасника навчального процесу. Тому є зміст розглядати стосунки у системі «викладач–студент» як передумову професійного зростання майбутнього учителя.

З цією метою ми опитали 105 студентів факультету підготовки вчителів початкових класів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Насамперед нас цікавило, як студенти оцінюють свої взаємостосунки із викладачами. Кількісні дані суджень респондентів подано на рис. 1.

Дані, представлені на рисунку вказують на те, що стосунки у системі «викладач–студент» на «5» оцінюють 15 % респондентів, на «4» – 40 %, на «3» – 43 %, на «2» – 2 %.

Для досягнення більш повного уявлення про вдосконалення стосунків у системі «викладач–студент» ми застосували соціологічні методи. З опрацьованих матеріалів можемо стверджувати, що для посилення стосунків у цій системі в бік позитивної динаміки викладачам необхідно «бути більш гнучкішим» до студентів (40 %); «спілкуватись із студентами на засадах рівноправності» (37 %);

«більше використовувати почуття гумору» (21 %); 2 респонденти відповіді не дали.

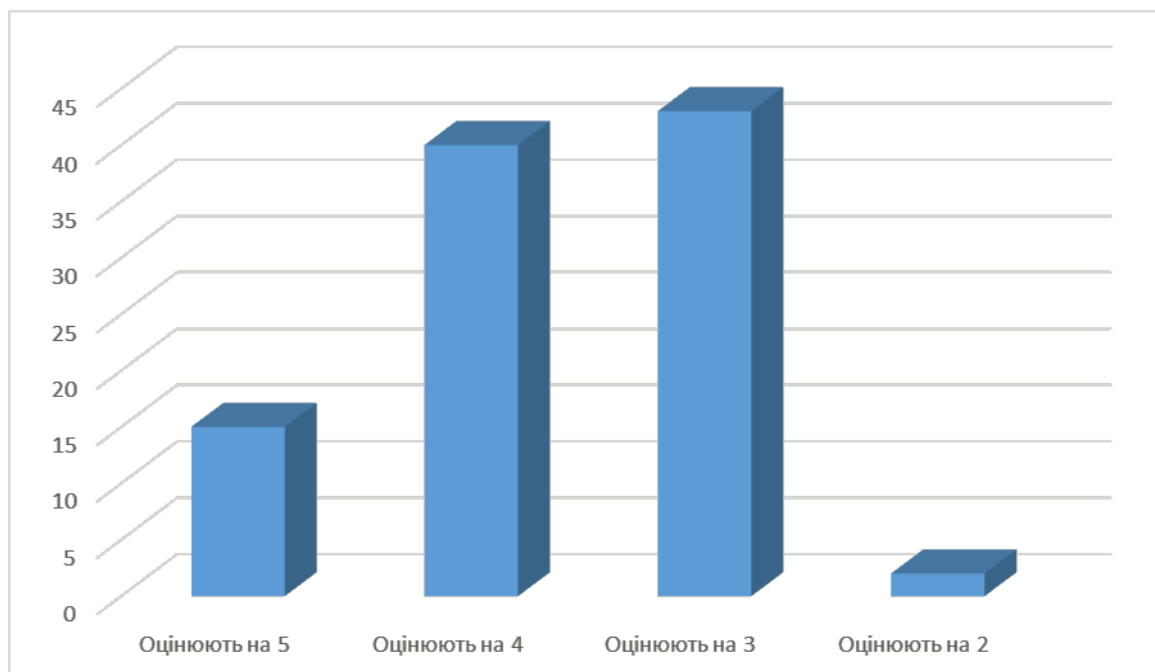


Рис. 1. Стан взаємовідносин у системі «викладач–студент».

Очевидно, що вищезазначені матеріали можуть розглядатись як адекватні ситуації лише на діагностичному рівні, бо недоречно остаточно стверджувати про педагогічну діяльність лише на основі самооцінки суб'єктів цієї діяльності. Однак емпіричні дані стверджують про необхідність функціонування єдиного етичного простору між усіма учасниками професійного педагогічного навчання.

З цією метою доцільно організувати постійно діючий методичний семінар з педагогічної етики для викладачів навчального закладу, проводити науково-практичну конференцію з проблем прикладної етики, налагодити співпрацю із засобами масової комунікації з метою просвітницької діяльності.

Отже, етична підготовка майбутніх учителів передбачає чітко визначену поетапність і є фактором їх професійного розвитку, а взаємостосунки у системі «викладач–студент» важливою передумовою цієї підготовки.

Подальшого дослідження потребує проблема скоординованої діяльності різних вишів із метою методичного обґрунтування і методичного забезпечення етичної підготовки фахівців.

Список використаних джерел

1. Бралтон В. П., Гуцаленко Л. В., Здирко Н. Г. Професійна етика. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 252 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика. Львів: Норма, 2005. 344с.
3. Інструкція щодо проведення експериментальної роботи по формуванні етичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / авт.-упоряд. Л. Л. Хоружа. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. 26 с.
4. Майбутньому вчителю про основи педагогічної майстерності : навч. посібник / за ред. проф. Е. О. Грішина. Тернопіль, 1993. С. 144–167.
5. Професійна етика вчителя: час і вимоги / за заг. ред. Б. М. Жебровського, Л. М. Ващенко. Київ: Науковий світ, 2000. 67 с.

Оксана Кікінежді

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СТВОРЕННЯ ЕГАЛІТАРНО- ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Пріоритетними напрямками у контексті реалізації Концепції Нової української школи, розбудови відкритого і стабільного громадянського суспільства України в об'єднаній Європі є базові демократичні цінності цивілізаційного поступу світової спільноти, досягнення соціальної справедливості як ідеології гендерної рівності, що зумовлює пошук ефективних шляхів підготовки майбутніх педагогів до створення егалітарно-освітнього середовища, релевантного принципам паритетності і рівноцінності статей.

Егалітарно-освітнє середовище розглядається нами як недискримінаційне, творчо-розвивальне та здоров'язберезувальне, що базується на принципах соціальної справедливості, гендерної рівності, дитиноцентризму, в умовах функціонування якого забезпечується повноцінний розвиток особистості, незалежно від її

статі, віку, дієздатності, раси, культури, віросповідання, етнічності тощо, «майбутня життєва траєкторія людини» (В. Кремень). Важливим завданням в розбудові нової української школи є формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [Нова українська школа, 2017, с. 19]. Ключовими складовими реформування національної освіти є: упровадження нового Державного стандарту початкової освіти та навчальних програм, підручників; підготовка компетентного, умотивованого, конкурентоспроможного педагога та створення нового освітнього середовища. Школа сьогодні – це, перш за все, школа самореалізації та самоактуалізації особистості, бо саме «нова школа кладе за головну мету збудити, дати виявитися самостійним творчим здібностям дитини» [Русова С., 1996, с. 54]. Президент НАПН України В. Кремень наголошує: «Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» [Кремень В., 2009, с. 412 – 413]. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, особистісно-орієнтоване навчання і виховання у людинознавчій парадигмі, системний підхід до гендерної соціалізації дитини на засадах гуманізму та демократизму.

Учені наголошують, що саме першому вчителєві належить бути «повноцінно функціонуючим» організатором творчо-розвивального середовища для відкриття унікального «Я» кожної дитини, незалежно від її статі. Саме у спільній діяльності та діалозі педагога з дитиною у початковій школі «народжується» «особистість майбутнього» як активний і творчий суб'єкт діяльності (Г. Балл, М. Боришевський, Н. Бібік, Г. Костюк, С. Максименко, Р. Павелків, Ю. Приходько, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Татенко, Т. Титаренко, О. Янкович та ін.). Як зазначає С. Максименко, від того, наскільки вимоги, які пред'являються школою, будуть адекватні потенційним можливостям

дітей, багато в чому залежать не тільки шкільні успіхи, а й становлення особистості загалом, бо «успішність учня є мірою суб'єктності у власному русі: міра самостійності, оригінальності, творчості, гнучкості тощо» [Максименко С., 2006, с. 121].

За умов гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи зростає роль першого вчителя, підготовка майбутнього фахівця початкової освіти до вивчення ним гендерної теорії як професійної норми у демократичних країнах, набуття гендерних компетентностей як різновиду професійних знань, що визначають його позицію у теоретичній, методичній і практичній фаховій діяльності. Йдеться про впровадження у вищу школу гендерного підходу – дієвого механізму інституалізації вітчизняної гендерної освіти у забезпеченні національного механізму державної гендерної політики (відповідно до чинних нормативно-правових актів: Законів України «Про освіту», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» і «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року, Концепції Нової української школи, Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021», наказу МОН України від 10.09.2009 р. № 839 «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту»).

Проблема впровадження гендерного підходу в сферу освіти є однією з найменш розроблених у вітчизняній практиці, що пов'язано передусім із його відносним новаторством в освітній практиці, неоднозначним трактуванням як гендерної термінології, так і її змістовного наповнення, посиленням патріархальних викликів паритетній демократії, «гендерною еkleктикою», стереотипізацією суспільної свідомості тощо. У наукових напрацюваннях вчених (І. Бех, О. Бондарчук, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кізь, О. Кікінежді, С. Вихор, В. Гайденко, Т. Голованова, Т. Дороніна, О. Луценко, Н. Пастушенко, О. Петренко, О. Сухомлинська, О. Цокур, І. Шульга, Л. Яценко) розроблені теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді, виявлені шляхи

впровадження гендерного підходу у всі ланки освітньої системи, здійснюється інституалізація антидискримінаційної експертизи навчального контенту (О. Масалітіна (Малахова), О. Марущенко та ін.). Проте проблема підготовки майбутнього фахівця до створення егалітарно-освітнього середовища у початковій школі не знайшла ще широкого висвітлення у наукових дослідженнях.

Гендерний підхід є тим методологічним інструментом, завдяки якому фахівець початкової освіти має змогу до проектування особистісних змін, що ґрунтується на врахуванні «фактору статі» як наскрізного в змісті освіти та характері міжособистісної взаємодії «педагог – вихованці». Саме на вчителя покладена головна місія пропаганди ідеології рівності можливостей і прав статей (егалітарних гендерних орієнтацій) для досягнення будь-яких життєвих цілей та індивідуального розвитку, не обмеженого статевою належністю. Шлях до гендерної культури пролягає як через гендерну поінформованість (обізнаність), так і гендерну чуйність (уміння толерантно ставитись до браку якихось інтересів чи умінь через неможливість їх розвитку) та асертивність, які формують здатність протистояти статевим стереотипам. На думку вчених, зміст знань, необхідних для розвитку життєвої компетенції, спрацьовуватиме лише у тому випадку, коли процес навчання задає студенту вектор індивідуальної смислотворчості. Якщо мати на увазі поняття гендерної освіти, то дискусії щодо проблеми її методів можна влучно охарактеризувати словами директора Інституту проблем виховання НАПН України І. Беха: «Виховання особистості досі залишається концептуально невизначеним, оскільки його методична організація вимагає кардинально відмінних теоретико-методологічних засад, які відмежовуються одна від одної своїм розумінням генези особистості. Найвідомішими в цьому плані є персонологічні концепції особистості, які об'єднуються на основі ідей гуманістичної психології» [Бех І. Д., 2003, с. 17].

Багаторічний досвід дослідження гендерних проблем та ознайомлення з досвідом зарубіжних країн дали можливість сформулювати власне бачення щодо подальшої інституалізації гендерно-

освітніх механізмів у національну школу. Так, діяльність спільного з НАПН України Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді, створеного на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, спрямована на розробку та експериментальне обґрунтування егалітарної свідомості і самосвідомості особистості-фахівця, впровадження гендерних стандартів освіти як соціально-психологічного механізму забезпечення гендерної рівності в контексті євроінтеграційних процесів та реформування української освіти.

Просвітницька робота зі студентською молоддю (діяльність гендерно-освітнього центру, школи гендерної рівності) здійснювалася на основі розроблених положень особистісно-егалітарного підходу як засадничих принципів гендерної просвіти: науковість, об'єктивність гендерних знань як головне підґрунтя розвінчування стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям дітей, підлітків та юнацтва; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо «життя в статі»; суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації егалітарного самовизначення та саморефлексії в учбовому діалозі; подолання статевого стереотипу; рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як меншовартісного. Емпірично доведено, що за цих умов модель забезпечує створення егалітарно-освітнього середовища у виші, активізацію самовизначення молоді в питаннях гендерної культури, підвищення гендерної компетентності майбутніх педагогів [Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М., 2011, с. 10–11].

Аналіз набутого педагогічного досвіду засвідчив спільність підходів і подібність проблем щодо впровадження гендерної ідеології у дошкільну, початкову та середню освітні ланки, що пов'язано насамперед з відсутністю застосування ефективних методів навчання, здатних впливати на ціннісні орієнтації вихованців, а також із фемінізацією педагогічних колективів, незначним представництвом в

них чоловіків-вихователів. Нагальним завданням здійснення просвітницької функції щодо гендерних питань можна вважати розширення «гендерного» бачення виховних проблем майбутніми педагогами у формуванні гендерних компетенцій дітей як ключових життєвих компетенцій в умовах Нової української школи. В основу егалітарної моделі фахівця-педагога нами покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, «педагогіка партнерства» та гендерна «матриця» національної педагогічної спадщини, інтеграція компетентнісного, особистісно орієнтованого та гендерного підходів, принципи саморозвитку, культуродоцільності, діалогічного стилю спілкування, опосередкованого втручання, аксіологічності, комплексності, цілісності тощо.

Ознайомлення з основами теорії та практики гендерної освіти дає змогу вирішувати спірні питання у взаємостосунках статей через призму гендерних знань, виступати захисниками не тільки жінок, а й чоловіків, відстежувати порушення гендерної рівноваги, прав і можливостей обох статей з точки зору гендерної педагогіки і жіночих студій, феміністичних підходів, уповноваженої освіти тощо. На думку академіка В. Кравця, «гендерний як індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності... дає... більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки» [Кравець В. П., 2005, с. 427].

Гендерна педагогіка – це сукупність знань та методичних підходів, спрямованих на ознайомлення із засадами гендерного виховання, яке нівелює вплив патріархальних стереотипів на користь індивідуального шляху розвитку особистості незалежно від її статевої належності. Дороговказом для гендерного виховання слугують слова Великого Добротворця Василя Сухомлинського: «Виховання справжніх чоловіків і справжніх жінок починається з формування громадянських якостей особистості» [Сухомлинський В. О., 1976, с. 556].

Освоєння гендерних знань майбутніми фахівцями початкової освіти розкриває шляхи досягнення гармонії з собою та іншою статтю, оскільки дає змогу зрозуміти, як реалізуються умови для максимального розвитку потенцій та інтересів людини, перспектив її самореалізації незалежно від статевої належності. Український психолог Г. Костюк зазначав: «Правдиве мистецтво виховання виявляється там, де воно опирається на прояви «саморуху», ініціативи, самостійності, творчої активності в житті особистості, яка розвивається, їх викликає і спрямовує у відповідності з метою суспільства, яке готує свою зміну» [Костюк Г. С., 1989, с. 136].

Курси пропагують ідею психологічної рівноваги статей і взаємної заміни гендерних ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності. Шлях до гендерного самовизначення пролягає через гендерну поінформованість (обізнаність), гендерну толерантність і здатність протистояти сексизму чи дискримінації. Ось чому особистісний підхід у навчальному процесі, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивні форми навчання, діалогічне спілкування розглядаються наріжним каменем викладання гендерно-освітніх курсів.

Основними завданнями гендерно-просвітницьких курсів є: розвиток гендерних компетенцій студентської молоді як ключових життєвих компетентностей в контексті найкращих практик ЄС; формування егалітарної свідомості шляхом реконструкції гендерних стереотипів як традиційних культурних обмежень; розвиток гендерної чуйності та толерантності як демократичних стратегій мислення, здатності актуалізувати і вибудовувати альтернативні до патріархальної культури життєві стратегії і схеми поведінки, реагувати на дискримінацію за ознакою статі.

Гендерні знання педагога, зокрема, включають уявлення про: біполярний конструкт гендеру (поляризація маскулінності-фемінності як жорстка дефініція статевих ролей в патріархальній культурі); андроцентризм як традиція підпорядкованості жіночої статі та

домінування чоловічої; егалітарний (партнерський) конструкт гендеру; сексизм як упереджене та стереотипізоване ставлення; відкриту дискримінацію як практикування різних навчальних програм для хлопчиків та дівчаток; приховану дискримінацію як насадження гендерних стереотипів у змісті навчальних матеріалів тощо.

Впровадження гендерних модулів у процесі викладання як варіативних, так і обов'язкових курсів «Вступ до спеціальності», «Гендерна педагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Актуальні проблеми дитячої психології», «Етнопсихологія», «Порівняльна педагогіка», «Методика викладання курсу «Основи здоров'я» у початкових класах» тощо передбачало розробку нового й адаптацію наявного методичного інструментарію, а саме: навчальних програм, посібників, практикумів, посібників. Необхідними умовами впровадження гендерних модулів є принципи студентоцентричного підходу та врахування гендерної складової при викладанні лекційного змісту дисциплін, під час семінарських і практичних занять; розробка відповідних спецкурсів; участь в антидискримінаційних та антибулінгових тренінгах, конференціях з гендерної тематики, виконання ІНДЗ, написання курсових, бакалаврських і магістерських робіт. Так, система гендерно-орієнтованих форм і методів роботи включала: тренінги («Основні «виміри» гендеру», «Міфи та реальність у переборенні гендерних стереотипів»); науково-практичні лекції («Стать та гендер: соціальні феномени», «Засади гендерної педагогіки»); практикуми («Гендерна рівність в змісті освіти», «Гендерна експертиза освітніх та виховних програм для початкової школи», «Контент-аналіз дитячих журналів», «Приховані проблеми гендерної освіти», «Гендерні настанови у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, С. Русової, Г. Ващенко»).

Велику роль відіграє правильна організація самостійної навчальної та науково-дослідницької роботи студентів щодо вивчення особливостей впровадження гендерного підходу в шкільне середовище, з'ясування можливих труднощів його інтеграції в зміст певного предмета, зокрема «Основи здоров'я». Виявленню

майбутніми педагогами гендерних проблем допомагало порівняння спільного і відмінного у традиційному (статеводиференційованому) та гендерному (особистісно-егалітарному) підходах, гендерний аналіз та експертиза підручників, друкованих зошитів, інших методичних матеріалів, написання конспектів уроків, моделювання практичних робіт з урахуванням гендерної складової; виявлення позитивних і негативних тенденцій у міжстатевому спілкуванні молодших школярів, їх орієнтації на колективні творчі справи, дружбу і товаришування з «різними біологічно та рівними соціально» [Кікінежді О. М., Шост Н. Б., Шульга І. М., 2015, с. 52–79].

Заняття у початкових класах є пропедевтичним етапом у вивченні гендерної проблематики в середній та старшій ланці. Формування гендерної компетентності як складової життєвої компетентності у дітей молодшого шкільного віку передбачає розвиток у дітей критичного мислення та здатність протистояти гендерним стереотипам. З'ясовано, що чинниками розвитку паритетного ставлення до іншої статі у молодших школярів є: особистісно-орієнтоване спрямування змісту інформації про себе в новій соціальній ролі – учня/учениці, порушення статевої рівноваги в зображенні культури поведінки, професійної зайнятості, рівня вияву суб'єктності хлопчиками та дівчатками, «радість завтрашнього дня» як перспективи особистісного зростання та рівня домагань у різних сферах шкільного життя, індивідуальна самореалізація вихованців.

Цілеспрямоване здійснення гендерного виховання в більш широкому контексті громадянського зростання особистості сприятиме утвердженню цінностей української національної ідеї, зокрема таких її складників, як державність, демократія, добробут, працелюбність і відповідальність та ідеї рівноправності статей як запоруки демократичних змін в суспільстві та умови життєздійснення підростаючої особистості [Кікінежді О. М., Кізь О. Б., 2006; Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М., 2011, с. 135–172].

Настанови гуманістичної педагогіки є засадничими у розробці та впровадженні новітніх гендерно-освітніх технологій для дітей

молодшого шкільного віку (В. Сухомлинський, Г. Ващенко, С. Русова та ін.). «Гендерна матриця» української педагогічної думки є методологічним підґрунтям для сучасних стандартів рівноцінності статей, розширення егалітарного світогляду майбутніх педагогів.

Зокрема, у працях класика української педагогіки С. Русової, яка присвятила своє життя творенню національної дошкільної системи освіти, знаходимо актуальні в умовах сьогодення настанови щодо формування самодостатньої особистості у взаємозв'язку гендерного та національного виховання: «...Індивідуалістична педагогіка має на увазі не лише індивідуальний склад дитини, але і усе те, що в неї природно вкладено і з боку оточення; вона поважає національні і соціальні умови, в яких виростає дитина, і ще зміцнює їх впливи. Національне виховання є певним ґрунтом в справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу. ... виробляє у людини не подвійну хистку моральність, а міцну, цільну особу»; і далі «...щоб виховати гармонійну людину...:1) виховання має бути індивідуальне, пристосоване до природи дитини; 2) національне; 3) мусить відповідати соціально-культурним вимогам часу; 4) бути вільним, незалежним від... урядових вимог, на ґрунті громадської організації» [Русова С., 1996, с. 43–44].

Перечитуючи твори В. Сухомлинського, написані тоді, коли гендерна проблематика ще не була предметом наукових досліджень і навіть термін «гендер» ще не був у вжитку, можна дивуватися проникливості його поглядів щодо проблеми рівності статей, які воістину випередили час: *«Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчували: ми – слабші, наша доля – підкорятися»* (виокремлено нами). Хлопчиків саме й надихає те, що поруч з ними – дівчатка. Заплакати від того, що важко, саме тому й соромно, що поруч – дівчинка. Але все-таки її місце у військовій грі особливе. Найважчу роботу виконують чоловіки. Та тільки чоловік виявить слабкість – жінка відразу замінить його, покаже, на що вона здатна» [Сухомлинський В. О., 1976, с. 561–563]. Чи не співзвучні ці слова педагога сучасній тезі гендерної педагогіки: «Дівчатка і хлопчики мають багато подібного і небагато відмінного?», «Різні, проте рівні?».

Не менш актуальними для розвитку гендерних орієнтацій педагогів, і не тільки для них, а й численної армії прибічників традиційного розподілу ролей, причетних до пропаганди тези: «Все в руках жінки», «Тільки Берегиня здатна підтримувати лад в сім'ї», «Якщо жінка буде мати змогу більше займатись дітьми та домом, то ...», є думки В. Сухомлинського щодо виховання дівчаток: «По-перше, треба, щоб кожна дівчинка виховувалась самобутньою і яскраво вираженою особистістю, щоб усім без винятку дівчаткам нестерпною була навіть думка лишатися непомітною, пасивною, слабовільною. Орієнтація дівчинки-жінки на активну участь у суспільному виробництві, а не на пасивну роль домашньої господарки, на пасивне обмеження сфери її діяльності доглядом за дітьми – ось що дуже важливо в тому загальному тоні, який має характеризувати духовне життя школи. Бути матір'ю, бути вихователем дітей – горда й почесна місія, але коли тільки цим обмежить діяльність жінки – вона буде залежною істотою» [Сухомлинський В. О., 1976, с. 573].

Традиційна гендерна ідеологія побудована на дихотомії чоловічого та жіночого і на відповідній диференціації умінь та навичок, професійних здібностей тощо. Гендерний дискурс скеровує педагогів: «Треба так організувати діяльність колективу, щоб не було спеціально чоловічих і спеціально жіночих видів діяльності (це, однак, не означає, що й найважчу фізичну працю мають ділити хлопці й дівчата). «Дівчатка мають жити активним громадянським життям, занадто велика зосередженість на самій собі, заглиблення в свій внутрішній духовний світ ... призводить до того, що в роки ранньої юності дівчина стає беззахисною, коли треба відстояти свою честь і гідність» [Сухомлинський В. О., 1977, с. 350]; «Не допустити того, щоб жінки наші ставали освіченими, інтелектуально багатими рабинями – одне з дуже важливих завдань школи» [Сухомлинський В. О., 1977, с. 570].

Педагоги-класики наголошували на соціальній необхідності освітніх закладів пропагувати цінності соціальної рівності статей, на

важливості їх «інвестування» у зміст навчально-виховного процесу початкової школи тощо (табл. 1).

Таблиця 1

Гендерний профіль гуманістичної педагогіки

1. Немає статевоповідних видів людської діяльності, освоєння будь-якого виду занять залежить від індивідуальних інтересів, здібностей, мотивації діяльності.
2. Жінка і чоловік відіграють однаково вагомі ролі в родині та вихованні дитини.
3. Дівчатка і хлопчики, жінки і чоловіки мають рівні можливості в оволодінні трудовими вміннями та навичками кар'єрного зростання.
4. У вихованні дітей слід виходити з тези про рівні здібності, можливості статей та їхніх життєвих сценаріїв на майбутнє: майже всі професії можуть здобувати як дівчата, так і хлопці.
5. Недопустимо протиставляти дітей за статевою ознакою в різних сферах життєдіяльності, іграх, навчанні, планах на майбутнє тощо – дівчатка і хлопчики мають багато подібного та небагато відмінного.
6. Важливо підтримувати дружнє співіснування статей в гендерному вихованні – дівчатка і хлопчики можуть бути друзями і поважати один одного, мають отримати рівнозначне виховання на базі виконання однакових соціальних ролей, включення в спільні види діяльності.

Багаторічний досвід викладання гендерних дисциплін і діяльність Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді НАПН України в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (далі – ТНПУ ім. В. Гнатюка) як науково-дослідницької лабораторії та культурно-просвітницького підрозділу цього ЗВО засвідчили зростання інтересу майбутніх педагогів до гендерних проблем за умови вільного та творчого самовираження, набуття умінь психолого-педагогічного супроводу зростаючої особистості, подолання статевої упередженості та сексизму в процесі реалізації соціального

проєкту «Тролейбус Щастя», долучення до заходів щорічної Міжнародної кампанії «16 днів протидії гендерно-обумовленому насильству» (25 листопада – 10 грудня) тощо. Впровадження гендерно-освітніх технологій передбачає досягнення «рівності результатів» на підставі інтеграції двох принципів – «рівного доступу» і «рівного ставлення», під якими розуміється розкриття індивідуального потенціалу молодої людини незалежно від її статевої належності. Все вищесказане становить зміст ефективної підготовки майбутнього фахівця початкової освіти до виховання рівноцінності статей, створення егалітарно-освітнього середовища, дружнього до дитини.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 17–29.
2. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
3. Гендерний педагогічний альманах / за ред. О. Маруценка, О. Андрусик, Т. Дрожжиної. Харків: Планета-Принт, 2017. 68 с.
4. Дороніна Т. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 330 с.
5. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми. Навч. пос. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. 160 с.
6. Кікінежді О. М., Шост Н. Б., Шульга І. М. Основи здоров'я. Конспекти уроків. 4 клас: посібник для вчителя. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. 120 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
8. Кравець В. Історія гендерної педагогіки: навч. посібник для студ. вузів. Тернопіль: Джура, 2005. 440 с.
9. Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна освіта: теорія та практика: навчальна програма з інтегрованого курсу для студентів педагогічних вузів. *Гендерні стандарти сучасної освіти. Збірка рекомендацій*. Київ: Програма розвитку ООН в Україні, 2011. Ч. 3. С. 9–72.

10. Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна соціалізація молодших школярів: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 192 с.
11. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
12. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
13. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
14. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ: Освіта, 1996. 304 с.
15. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1/2. С. 3–7.
16. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
17. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.
18. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.
19. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.
20. Equitable and Non-discriminatory Quality Education. URL: https://ei-ie.org/media_gallery/Policybrief_07_equitable_eng.pdf

Ольга Кізь

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Запити сучасного суспільства зумовили необхідність глибинної трансформації системи освіти України, перегляду її моделі, аналізу цінностей, стрижневих цілей, функцій, якісного оновлення змісту та технологій навчальних і виховних впливів задля створення оптимальних умов для становлення і розвитку гармонійної особистості, здатної до життєтворчості і самоактуалізації.

У контексті реалізації Концепції Нової української школи дитиноцентрична освітня парадигма [Кремень В., 2009] конкретизується у вимогах до підготовки майбутніх учителів із високим творчим потенціалом та інтелектуальним рівнем, розвиненими фаховими компетентностями, сформованими професійно-значущими якостями. Сучасна школа потребує фахівців, котрі спроможні приймати науково обґрунтовані і технологічно грамотні рішення, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, творчо мислити і вирішувати нестандартні професійні завдання, самостійно здобувати нові наукові знання, успішно розвиватися у процесі професійної діяльності, підтримувати високий рівень професійного здоров'я.

Модернізація змісту освіти відображена у принципово нових стандартах початкової освіти, які ґрунтуються на компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах до навчання та враховують вікові особливості психофізичного розвитку дитини на етапі молодшого шкільного віку. Особливо високими є вимоги до змісту професійної підготовки першого вчителя, позаяк початкова ланка освіти відіграє особливу роль у культурному плеканні ЛЮДИНИ, здатної у дорослому віці відповідати за власну долю та долю держави, відстоювати інтереси народу і його культуру, захищати загальнолюдські цінності, творити власними діями і вчинками гуманний світ, цінувати себе та інших як рівноцінних особистостей із неповторними індивідуальними якостями та людськими чеснотами.

Учитель початкової школи є ключовою особою реформи початкової освіти. У класному колективі він повинен бути готовим визначати індивідуальні траєкторії навчання, виховання і розвитку своїх учнів, здійснювати проектування та моделювання освітнього середовища, яке би відповідало віковим, психофізіологічним особливостям молодших школярів та сприяло якнайповнішому розвитку інтелектуального, особистісного і творчого потенціалу дитини. Маючи метою діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний керувати процесом інтелектуального, соціального, емоційного, фізичного, естетичного

розвитку та формування духовного світу дитини, правильно прогнозувати її дії як суб'єкта пізнання, спілкування і праці, залучати до педагогічної взаємодії родини дітей, оцінювати результати власної педагогічної діяльності в контексті освітніх новацій, здійснювати моніторинг розвитку учнів [Професійний розвиток педагога..., 2018].

Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 затверджено Державний стандарт початкової освіти (зі змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688), який ґрунтується на гуманістичних принципах цінності дитинства, радості пізнання, розвитку особистості, здоров'я і безпеки дитини [Державний стандарт початкової освіти, 2018].

У Новому Державному стандарті початкової освіти акцентується увага на психологічних параметрах становлення особистості дитини та створенні оптимальних психолого-педагогічних умов для її всестороннього розвитку на першому рівні повної загальної середньої освіти. Це прослідковується буквально в кожному із принципів:

1. Презумпція талановитості дитини. Забезпечення рівного доступу до освіти, заборона будь-яких форм дискримінації. Не допускати «селекція» дітей на підставі попереднього відбору на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях.

2. Цінність дитинства. Відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру.

3. Радість пізнання. Організація освітнього процесу, який принесе радість дитині, обмеження обсягу домашніх завдань задля збільшення часу на рухову активність і творчість дитини. Широке використання в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності.

4. Розвиток особистості. Замість «навченої безпорадності» – плекання самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя/вчительки розвиватиме у дітей самоповагу та впевненість у собі.

5. Здоров'я. Формування здорового способу життя і створення умов для фізичного й психо-емоційного розвитку, що надзвичайно важливо для дітей молодшого шкільного віку.

6. Безпека. Створення атмосфери довіри і взаємоповаги. Перетворення школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування.

Ефективність освітнього процесу великою мірою залежатиме від рівня психологічної культури вчителя початкової школи та його теоретично-практичної психологічної підготовки. Одним з аспектів розвитку психологічної культури є вироблення в сучасного студента вміння спостерігати і бачити дитину в педагогічному процесі. Він повинен бути зорієнтованим на гуманістичну модель освіти, яка визначає пріоритетними цінностями в індивідуальному розвитку дитини свободу, відповідальність, рівність, віру, любов, повагу тощо. Стрижнем усіх змістових змін в освіті є визнання особистості дитини як самоцінності, рівність її у правах, свободах та обов'язках; сприйняття дитини як неповторної особистості, упевненість у її можливостях і творчих здібностях; емпатійне розуміння дитини, бачення її внутрішнього світу й поведінки з її позиції; відкрите, щире, довірливе спілкування з нею. Дитина визнається рівноправним учасником освітнього процесу. Вона має право на власну думку й помилку, право відчувати/проживати наслідки помилки, набуваючи життєвого досвіду та роблячи певні висновки. Лише так вона навчиться усвідомлювати власні можливості, самоутверджуватися.

Шкільне оточення – основне соціальне середовище дитини молодшого шкільного віку, адже тут вона проводить значну частину часу, здобуває навички колективної співпраці, вчиться жити у соціумі. Учень не лише проникає в навколишній світ, а й осягає різні світи, які є відображенням теперішнього і минулого людського досвіду, акумульованого в конкретному закладі освіти. Особливості соціалізації у класному колективі і школі, загалом емоційно позитивне тло навчання впливають на формування у дитини просоціальних якостей та емпатійного ставлення до оточуючих. Тому для формування особистості досить важливими є позитивне

сприйняття дитиною освітнього процесу, наявність у неї бажання вчитися, що не в останню чергу зумовлюється комфортністю взаємин з однокласниками, друзями, учителями. Показником цінності освітнього середовища є його сприйняття дитиною як «безпечного», «неворожого», «дружнього», «свого».

Учитель повинен дбати про формування емоційної компетентності молодших школярів на всіх етапах початкового навчання, допомагати їм усвідомлювати внутрішній світ, розуміти зміст власних почуттів, за експресивними ознаками розпізнавати емоції оточуючих людей, виражати та правильно вербально описувати свій емоційний стан. Діти можуть показувати свої страждання та хвилювання за допомогою різної поведінки – надчутливої, замкненої, пустотливої, тому важливо бути чуйним до почуттів, які виражає дитина як словесно, так і з використанням невербальних засобів спілкування, допомогти їй навчитися говорити про свої переживання, які можуть бути різними за модальністю. Важливо вірити у дитину, виражати до неї любов, шанобливе ставлення, охороняти від зла, поважати її свободу, довіряти їй, підтримувати, підбадьорювати, коли вона перебуває у стресовому стані. Це стане запорукою та умовою становлення сильного «Я» дитини, її любові до світу і людей [Кізь О. Б., 2014, с. 190].

Стан комфорту, безпеки і захищеності, позитивного світосприйняття й інтересу – це те, без чого неможливе здійснення ефективної освітньої діяльності у початковій школі. Дитина, котра перебуває з якоїсь причини у дискомфортному психо-емоційному стані, не зможе повноцінно включитися у процес навчання, а, отже, шкільна освіта не досягне своєї мети. Оптимальний гармонійний розвиток дитини відбуватиметься лише за умов відсутності внутрішніх і зовнішніх загроз її психічному і фізичному здоров'ю.

Важливим завданням майбутнього вчителя початкової ланки освіти стане турбота про психологічне благополуччя дітей, яка передбачає увагу до внутрішнього світу дитини: до її почуттів та переживань, захоплень та інтересів, здібностей та знань, ставлень до себе, однолітків і дорослих, до оточуючого світу, сімейних та

суспільних подій, до життя загалом. Дитина має бути оточена достатньою симпатією та мати емоційну опору. Тому на плечі педагога ляже складне завдання – допомогти молодшому школяреві у відповідності до його віку оволодіти засобами саморозуміння, самоприйняття і саморозвитку у контексті гуманістичної взаємодії з людьми в умовах культурних, соціальних, економічних реалій оточуючого світу.

Знання закономірностей розвитку емоційної сфери у молодших школярів необхідні не лише для розуміння особливостей становлення їх особистості, а й для профілактики психосоматичних розладів, неврозів, неврозоподібних тіків, депресій тощо. Учитель повинен щоденно створювати сприятливе для дитини і комфортне середовище, запобігати конфліктам, викликати щирий інтерес до того, що відбувається, налагоджувати співпрацю і дружні взаємини в учнівському колективі, робити усе можливе, щоби шкільне життя було радісним, наповненим життєвим смислом. Знання психології мають допомогти майбутньому педагогу бути великодушним і доброзичливим до дитини, емоційно відгукуватись на її поведінку і психічний стан, не залишати її наодинці у ситуаціях духовних потрясінь та крайнього емоційного напруження. Тому так важливо культивувати у студентів чуйне й оберігаюче ставлення до дитини, її ціннісно-сміслового розвитку та підтримки її індивідуальності.

Майбутній учитель повинен бути готовим приділяти належну увагу як змісту навчання, характеру його труднощів, так і засобам роботи учнів, формам їхньої пізнавальної діяльності, ставленню до процесу учіння. Саме вчитель початкових класів має запобігти тому, щоби навчання перетворилось у тягар для дитини, спричинило дедактогенні неврози чи притупило її природню активність у пізнанні навколишнього світу. Адже втрачаючи у дитині активність і жагу до знань, учитель ризикує втратити у майбутньому ініціативну, творчу особистість, яка здатна перетворювати життя на краще. З огляду на це, важливе значення має емоційний відгук оточуючих на успіх учня, констатація навіть незначного позитивного результату діяльності, навіювання дитині віри в себе.

Упродовж навчання у початковій школі учні оволодівають ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Проте спільна праця школяра та вчителя не є дзеркальним явищем. У навчальній співпраці дитина вказує учителеві на нестачу власних знань, необхідність перебудови уже засвоєних способів дій, тобто виразно виявляє, навіщо їй потрібен учитель. Так з'являється суб'єкт учбової діяльності: той, хто вчиться у дорослого, а не той, кого навчає дорослий (об'єкт педагогічних впливів). Це стає можливим завдяки появі основного новоутворення психологічного розвитку на етапі молодшого шкільного віку – рефлексії, яка виражається у здатності дитини виявляти межі своїх знань та умінь, усвідомлювати необхідність дорослого для подолання обмежень власної діяльності.

Засвоюючи в процесі діяльності узагальнену систему наукових понять, школяр оволодіває тим рівнем узагальнення, який потребує не лише прямого співвідношення з предметами, а й опосередкування іншими судженнями і твердженнями, узгодження суджень між собою. Так в учня формується теоретичне мислення, мислення в поняттях. Це спричиняє глибокі зміни у психіці дитини, а саме: зумовлює появу наприкінці молодшого шкільного віку здатності школяра спостерігати власні психічні процеси і пояснювати їх для себе, оцінювати зміни, тобто рефлексувати. Високий рівень розвитку рефлексії детермінується проблемно-дослідницьким типом самооцінки, основу якої становить готовність до всебічного аналізу ситуації завдання, до передбачення своїх дій та їх результатів. Це сприяє визначенню учнем ступеня орієнтації в предметі, межі свого знання/незнання, здатності розчленувати процес вирішення завдання на етапи, у вирішенні яких є не лише готові способи дій, а й ті, які потрібно віднайти. Отже, учитель, «плекаючи» логічну рефлексію, повертає молодшого школяра на самого себе, сприяє оцінці того «ким я був» і «ким я став».

Функція вчителя початкової школи полягає не у переданні учням готових знань, а у навчанні здобувати і використовувати їх, формуючи в собі наполегливість, цілеспрямованість, бажання і здатність учитися самостійно. Спільна праця вчителя та учня сьогодні є пошуком істини, життєвих цінностей і смислів в умовах навчального діалогу, співпраці та взаєморозуміння. Учитель виконує роль посередника між можливостями дитини і матеріалом, який підвищує ці можливості. Відтак, розвиток є внутрішнім збагаченням, розширенням меж внутрішнього світу в процесі активності молодшого школяра, котрий починає свідомо реалізовувати свої потенції, усвідомлювати власні досягнення й недоліки, будучи суб'єктом власного розвитку.

У процесі учбової діяльності відбувається засвоєння соціального досвіду: оволодіння знаками, символами, соціально зафіксованими діями, вироблення способів використання предметів, рефлексія власних дій і поведінки. Попри це, правомірно говорити про учбову діяльність молодших школярів як про діяльність самовдосконалення, саморозвитку. Якщо вона вибудовуватиметься відокремлено від інших сфер життя дитини, то не виконуватиме розвивальну функцію. Учбова діяльність стає розвиваючою лише у системній взаємодії з іншими видами діяльності молодшого школяра (художньою, ігровою, трудовою тощо), на матеріалі яких відбувається становлення і нових форм співпраці дитини з дорослим, і узагальнених здібностей до організації, управління та участі у спільній діяльності, і вміння вчитися не лише у школі, а й поза її межами.

Вимогою сьогодення є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для гендерної соціалізації сучасних дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку, задоволення їх потреби у самоутвердженні в навчально-пізнавальній діяльності, забезпечення рівних можливостей і прав кожному учневі/учениці для розвитку творчих обдарувань, формування почуття гідності, самоповаги і поваги до інших, відповідальності, виховання сили духу. Як зазначає О. М. Кікінежді, молодший шкільний вік є найбільш сензитивним в контексті формування егалітарних гендерних уявлень в зв'язку із освоєнням дітьми нової соціальної ролі школяра, яка

характеризується гнучкістю статеворольової поведінки, що наближає її до андрогінної [Кікінежді О. М., 2011, с. 148].

Успішній гендерній соціалізації молодших школярів сприятимуть різні напрямки роботи з дітьми: доповнення зон самореалізації (заохочення до активності, що відповідає насамперед не статі, а інтересам особистості); використання соціальних, природних і предметних засобів для збагачення діяльності дітей; організація досвіду рівноправної співпраці дівчаток і хлопчиків у спільній діяльності; зняття традиційних культурних заборон на емоційне самовираження хлопчиків та їх заохочення до вираження почуттів; попередження набутої безпомічності у дівчаток і набуття ними досвіду самозаохочення, самостійності і самозарадності; створення умов для тренування гендерної чутливості, емпатійного розуміння та розвитку гендерної толерантності; розкриття потенціалу партнерських взаємин між дівчатками і хлопчиками; вивчення варіативності оволодіння статеворольовим репертуаром поведінки; активне залучення батьків обох статей чи осіб, які їх замінюють, до виховання дітей [Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М., 2011, с. 134–135; Як навчати школярів..., 2011].

Конструктивна взаємодія статей «на рівних» передбачає розвиток у дітей здатності бачити в «іншій» статі людину з іншим світоглядом, культурою, почуттями і поважати її. У таких умовах забезпечуються усі умови для максимальної самореалізації і розкриття здібностей дівчат і хлопців у процесі педагогічної та батьківсько-дитячої взаємодії [Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М., 2018, с. 18].

Учителеві важливо уміти правильно виявляти типологічні комплекси, які визначають успішність навчальної діяльності і забезпечують максимальний ефект педагогічних впливів. У дітей з нормальним психічним розвитком можуть бути наявні різні типи сприймання сенсорного і вербального матеріалу, різні типи засвоєння та орієнтувально-дослідницької діяльності. У зв'язку з цим учитель початкових класів повинен володіти базою наукових знань про дизонтогенез дитячого розвитку, своєчасно фіксувати і коригувати відхилення в інтелектуальному, особистісному, поведінковому розвитку учнів, вміти застосовувати різні технології вирішення

конфліктних ситуацій; володіти навичками роботи з батьками дитини чи особами, котрі їх замінюють. Сучасний педагог із ретранслятора перетворюється у дослідника, організатора співпраці, фасилітатора, консультанта, помічника, коуча, тьютора.

З огляду на зазначене, викладання навчальних дисциплін психологічного циклу та написання курсових і магістерських робіт з психології вбачаємо важливим ресурсом підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей в учнів молодшого шкільного віку, визначення індивідуальних траєкторій їх навчання і виховання, розвитку їхніх талантів, здібностей та наскрізних умінь відповідно до вікових особливостей і потреб. Особистісна позиція сучасного вчителя передбачає свободу та творчість, власний інструментарій процесу навчання і виховання, позитивну настанову на розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних психофізіологічних особливостей.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка підготовка бакалаврів спеціальності «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Дошкільна освіта» здійснюється згідно з навчальним планом, яким на вивчення дисциплін психологічного циклу передбачено загалом 11 кредитів ЄКТС, з них 5 – у другому семестрі на предмет «Психологія: Психологія загальна та вікова» і 6 – у третьому семестрі на предмет «Психологія: Психологія педагогічна. Основи психодіагностики». Окрім того, у п'ятому семестрі передбачено 3 кредити на написання курсової роботи з психології.

Змістовий модуль «Психологія загальна» розкриває теоретичні засади, необхідні для осмислення психічних явищ, відображення основних їхніх структурних характеристик, розкриття особливостей їхнього розвитку. Важливою його частиною є питання, присвячені основам нейропсихології – науці, що дозволяє зрозуміти особливості функціонування мозку дитини дошкільного і молодшого шкільного віку, виявити причини труднощів у навчанні/вихованні й усунути їх.

Особливий акцент ставимо на формуванні у студентів умінь і навичок застосування теоретичних принципів і положень для аналізу,

зіставлення та оцінки конкретних життєвих фактів. Задля цього до кожної теми підібрано психологічні задачі, з-поміж яких виокремлюємо проблемні (їх змістом є питання теорії і методології), діагностичні (їх змістом є закономірності становлення і функціонування психічного явища) та прикладні (їх змістом є психологічний аналіз конкретних життєвих фактів дошкільного, шкільного і позашкільного життя, зокрема педагогічних ситуацій). Психологічна цінність таких завдань полягає у тому, що студенти навчаються встановлювати психологічні причини вчинків, дій, визначати умови розвитку особистості, встановлювати зв'язки між психічними явищами та зовнішніми їх виявами.

Лабораторні заняття вміщують завдання, пов'язані із залученням студентів до психологічного експериментування, зокрема з ознайомленням та використанням психодіагностичних методик для дослідження особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів (відчуттів, сприймань, пам'яті, мислення, уваги, уяви), індивідуально-типологічних особливостей (типу темпераменту, екстраверсії /інтроверсії, рівня нейротизму, акцентуацій характеру), міжособистісних взаємин (позитивного/негативного соціометричного статусу, показника згуртованості колективу). Підібрані методики є водночас і засобом виконання лабораторних завдань, і діагностичним інструментарієм для пізнання студентами різних іпостасей власної особистості.

У межах змістового модуля «Вікова психологія» особливий акцент зроблено на теми, які затребувані специфікою спеціальності «Початкова освіта». Основна частина семінарських і лабораторних занять присвячена молодшому школяреві: віковим особливостям розвитку пізнавальної (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовлення) та емоційно-вольової (емоції, почуття, воля) сфер, індивідуально-типологічним характеристикам (темперамент, характер, здібності), психологічній оцінці навчальної діяльності (мотиви учіння, учбові дії і задачі, дії самоконтролю і самооцінки), розкриттю загальної перспективи зміни особистості дитини упродовж дошкільного та усього шкільного дитинства.

Майбутній учитель початкової школи має отримати ґрунтовні психологічні знання з проблеми шкільної дезадаптації молодших школярів. Тому на лекційних і практичних заняттях даємо психологічну оцінку фізіологічним і психологічним аспектам та рівням шкільної адаптації, аналізуємо роль показника інтелектуального, емоційного розвитку та сформованості комунікативних навичок в адаптації дитини до школи. За цього вивчаємо психологічний, педагогічний і фізіологічний рівні шкільної дезадаптації, особливості навчальної та позанавчальної активності дезадаптованої дитини, розкриваємо причини цього явища та розробляємо рекомендації учителям і батькам щодо профілактики та корекції дезадаптації молодших школярів.

Означене особливо суголосить першому адаптаційно-ігровому циклу початкової освіти (1 і 2 класи), метою якого є природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища. Державним стандартом початкової освіти передбачено організацію освітнього процесу у першому циклі із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі (навчальний матеріал можна інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів), із переважанням ігрових методів навчання, обмеженням обсягу домашніх завдань, використанням описового формувального оцінювання, що у сукупності дасть можливість подолати розбіжності у досягненнях дітей із різним початковим рівнем готовності до здобуття освіти та сприятиме підтримці в кожному учневі впевненості, мотивації до пізнання.

До кожної теми з вікової психології студентам запропоновано проблемні психолого-педагогічні ситуації та задачі різних типів: на виявлення та обґрунтування вікових закономірностей розвитку того чи іншого психологічного явища; на визначення етапу вікового розвитку дитини за її діями; на розуміння мотивів поведінки дитини певного віку; на педагогічне бачення ефекту виховного впливу та попередження педагогічних помилок тощо. Так виробляються уміння використовувати знання з психології задля створення сприятливих умов для активної праці дітей у зонах їх актуального і ближнього

розвитку та задоволення пізнавальних потреб учнів відповідно до їх особистих запитів у процесі життєдіяльності і творчості.

Лабораторні заняття із вікової психології вміщують завдання, що сприятимуть формуванню навичок експериментального дослідження дітей дошкільного та молодшого шкільного вік. До них увійшов психодіагностичний інструментарій вивчення мотиваційного, інтелектуального, емоційно-вольового та соціального компонентів психологічної готовності старшого дошкільника до навчання у школі, мотивів учбової діяльності молодших школярів, шкільної тривожності, особливостей міжособистісних взаємин в учнівському колективі та емоційного благополуччя дитини у батьківській сім'ї.

Навчальна дисципліна «Психологія: Психологія педагогічна. Основи психодіагностики» сприяє розширенню кола психологічних знань студентів, посиленню уваги до психологічних механізмів навчання і виховання молодших школярів, усвідомленню ролі психологічних факторів в освітньому процесі та пошуку засобів управління ними, що у сукупності є обов'язковою умовою успішної педагогічної діяльності.

Окремі лекційні та практичні заняття змістового модуля «Педагогічна психологія» у межах дисципліни присвячені психології вчителя початкової школи: аналізу психологічної структури педагогічної діяльності, вимогам до особистості і професійно-значущих якостей першого вчителя, педагогічним здібностям, стилям педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, рівням педагогічної майстерності. Здійснюється психологічний аналіз професійного стресу вчителя, вивчаються основні його прояви і чинники, які впливають на його виникнення, розглядається проблема професійних деформацій та емоційного вигорання педагога. На лабораторних заняттях студенти апробовують методику діагностики рівня емоційного вигорання, ознайомлюються з технологіями профілактики й подолання професійного стресу у вчителів.

Високий рівень психологічної культури допоможе молодому вчителю стати перед учнями яскравою і неповторною особистістю, з ініціативою, творчою активністю, нестандартністю мислення, прагненням до новаторства. Особливо затребуваним є

інноваційний потенціал майбутнього педагога, який включає певні компоненти: мотиваційний – прагнення і потреба в інноваційній діяльності; методологічний – володіння концептуальними і теоретичними основами дослідницької діяльності, орієнтація у сучасних підходах до вирішення педагогічних проблем, наявність власної позиції; технологічний – уміння обирати інноваційну проблему дослідження, складати програму пошукової роботи, оволодіння методикою розробки авторських програм, способами запровадження новаторських ідей, методикою відстеження результатів експериментальної роботи; рефлексивний – здатність до самоаналізу своєї діяльності і педагогічних проблем.

Майбутній учитель початкової школи повинен буде не тільки вести урок, застосовуючи сучасні технології, мати знання про вікові, індивідуальні особливості, можливості учнів, а й володіти базою наукових знань про дизонтогенез дитячого розвитку, своєчасно фіксувати і коригувати відхилення в інтелектуальному, особистісному, поведінковому розвитку дітей. Ці та інші компетентності студент має можливість набути при вивченні змістового модуля «Основи психодіагностики», який знайомить з класифікацією методів і психометричними основами психодіагностики, специфікою використання тестів, стандартизованих самозвітів і проєктних методик, особливостями організації та проведення психодіагностичного обстеження. Головними тут вбачаємо практичні навички майбутнього педагога, вміння самостійно конструювати етапи діагностичної діяльності, самостійно підбирати діагностичні методики, які допоможуть повніше і глибше вивчати особливості кожної дитини, визначати подальші шляхи її розвитку.

Діагностична діяльність учителя початкової школи ставить за мету виявити можливості, здібності кожної дитини задля того, щоб обрати оптимальний темп навчання, зменшувати або збільшувати обсяг передбачуваних видів робіт, вносити зміни в порядок подачі навчального матеріалу, попередити складнощі в навчанні. Учитель має бути готовим упродовж усього періоду навчання учнів у початкових класах використовувати діагностичний інструментарій,

починаючи з діагностування готовності дитини до навчання і закінчуючи її переходом до основної школи (вивчення розумової працездатності, дисциплінованості розуму, вміння здійснювати аналіз, синтез, порівняння; вивчення соціальних якостей дітей, виховного потенціалу сім'ї, вад особистісного розвитку, міжособистісних стосунків між учнями тощо).

Психологічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи є однією із детермінант забезпечення належного рівня якості освіти молодших школярів, що є фундаментом для їх подальшого навчання і виховання, розвитку індивідуальності, активного й творчого ставлення до власного життя.

Перед педагогами, котрі прагнуть сформувати у дітей здібності до творчості та розвинути навички суб'єктної поведінки, постають, окрім активізації пізнавальних процесів, щонайменше, дві проблеми: формування суб'єктності як стрижневої особистісної риси; забезпечення психологічної захищеності майбутніх творців через формування адаптивних особистісних характеристик, закріплення навичок захисту своєї особистості та здатності творити [Kiz O. V., 2018, p. 90]. Такі завдання може реалізувати відповідальна й самостійна особистість, яка є суб'єктом професійної, соціальної і особистісної життєдіяльності, здатна перетворювати навколишній світ і саму себе, а також діагностувати й оцінювати ці перетворення.

Відтак, відповідаючи сучасним запитам у сфері освіти, майбутні фахівці мають удосконалюватись і зростати особистісно та професійно, прагнути отримувати альтернативну освіту й опановувати новітні технології у педагогічній діяльності, адже професіоналізм учителя є інтегральною характеристикою його індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних якостей, цілісним утворенням, яке дає можливість максимально успішно вирішувати завдання, які є типовими для педагога.

Психологічна культура майбутньої генерації учителів початкової школи, на нашу думку, сприятиме активізації їх власних інтелектуальних ресурсів до нешаблонної творчої праці через трансформацію методів, прийомів і технологій навчання і виховання залежно від запитів і потреб учасників освітнього процесу.

Особистісна позиція сучасного вчителя передбачає свободу та творчість, власний інструментарій процесу навчання і виховання, позитивну настанову на розвиток кожної дитини з урахуванням індивідуальних її особливостей. Педагогу важливо бути взірцем людських чеснот і громадянських якостей, постати перед учнями особистістю яскравою, неповторною, з благородними духовними запитами і різнобічними інтересами, нестандартністю мислення, прагненням до новаторства, професійного та особистісного розвитку, рефлексивно-проектуючим ставленням до самоосвіти, активною позицією щодо вирішення суспільних проблем. І тоді результатом освітнього процесу буде соціальна та комунікативна компетентність дитини, її моральність і духовність, ініціативність і самостійність, інтелектуальна та емоційна наснаженість, здатність до самоактуалізації і самоорганізації, почуття психологічної захищеності, довіра до людей і радість життєздійснення.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (Із змінами, внесеними згідно з постановою КМУ від 24.07.2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>
2. Кізь О. Б. Початкова школа – простір без насилля: психологічна підготовка майбутніх учителів до створення безпечного освітнього середовища. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конференції, м. Тернопіль, 29–30 квіт. 2014 р. / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль: Стереарт, 2014. С. 188–191.
3. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 400 с.
4. Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна соціалізація молодших школярів: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 192 с.
5. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 15–21.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

7. Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти: збірник спецкурсів / заг. ред. Т. М. Сорочан; наук. ред., упор. В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ: Агроосвіта, 2018. 294 с.
8. Як навчати школярів долати гендерні стереотипи: конспекти занять : навч.-метод. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.; за заг. ред. Т. В. Говорун. Київ: ТОВ «Дорадо-Друк», 2011. 806 с.
9. Kiz O. V. Vectors of life-creativity: from a creative students' potential to pedagogical creativity of a primary school teacher. *Science achievements: Proceedings of XXXVIII International scientific conference, Seattl, December 14, 2018*. Seattl: Lulu Press, 2018. p. 88–91.

Олександра Янкович

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ФІНЛЯНДІЇ ТА СІНГАПУРІ

Розбудова Нової української школи, що передбачає формування в учнів ключових компетентностей для життя, відбувається з урахуванням ідей зарубіжного досвіду, передусім тих країн, освітні системи яких визнані найкращими у світі. Такими є, зокрема, Фінляндія і Сінгапур. Згідно з результатами міжнародних досліджень ТІМСС (Міжнародні тенденції у вивченні математики і природничих наук), ПІСА (Програма міжнародного оцінювання учнів), ПІРЛЗ (Міжнародний прогрес у навчанні читання) Фінляндія займає провідне місце в Європі за якістю освіти, конкурентоспроможністю своїх випускників і загальною статистикою щодо розвитку обдарованості в дітей [Гринюк С. П., 2011, с. 57]. Освітня система Сінгапуру досконаліша за фінську і визнана найефективнішою у світі. Досвід організації освіти у Фінляндії і Сінгапурі активно вивчається і впроваджується в Україні: реалізовується фінський проєкт «Навчаємося разом», метою якого є підтримка реформи «Нова українська школа»; упроваджено Меморандум про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та Агенцією з науки, технологій і досліджень Республіки Сінгапур.

Одне з актуальних завдань наукових пошуків учених – вивчення питань підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкової

освіти, у Фінляндії та Сінгапурі, оскільки реформування української школи розпочинається з початкової ланки освіти. Окрім того, основи життєвого успіху дитини закладаються в ранньому віці. Якщо цей період використовується недостатньо, то чимало можливостей для самореалізації особистості втрачається назавжди. Тому доцільно припустити, що якісна підготовка вчителів початкової школи у Фінляндії та Сінгапурі є основним чинником майбутніх досягнень учнів.

Педагогічну освіту у Фінляндії досліджують Т. Алішев, А. Гільмутдінов, П. Кансанен, К. Котун, С. Прохорова тощо. Підготовку педагогічних кадрів у Сінгапурі вивчають С. Т. Квятковський, А. Кола, К. Котун, К. Кох, І. Новосад, С. Тан, В. Чой та ін.

Аналіз студіювання педагогічних, історичних джерел засвідчує, що початкове шкільництво Фінляндії і Сінгапуру розвивається цілковито відмінними шляхами. У Фінляндії навчання учнів молодшого шкільного віку здійснюється рідною мовою на основі принципів рівності, безкоштовності, індивідуальності, практичності, поваги до учня, довіри, добровільності. Головною особливістю фінської освіти є акцентування уваги на розвитку дітей, постійна адаптація шкільного навчання до мінливих потреб особистості та суспільства [Sahlberg P., 2009, с. 28]. У фінській школі діти хочуть навчатися. Цьому сприяє заохочення до навчання, а не примус. Низький рівень навчальних досягнень вважають не проблемою школяра, а результатом невідповідного для конкретного учня підбору методик. Якщо ж дитина не хоче або й не може вчитися, її орієнтують на майбутню професію.

У Сінгапурі жорсткіша система навчання, що передбачає постійну конкуренцію між учнями, багатогодинні студії, самопідготовку дітей навіть під час вихідних днів для забезпечення конкурентоспроможності в майбутньому. Мова викладання – англійська. Учні від початку навчання звикають до важкої праці, мета якої – успіхи на екзаменах і можливість вибору найкращих шкіл, а згодом – місць праці [Kola A., 2016, с. 271]. Як виняток, за дев'янтну

поведінку застосовуються тілесні покарання хлопчиків (зазвичай не в початковій школі, а в середній).

Проте в організації початкової освіти Фінляндії й Сінгапуру є також спільні риси: навчання в школі першого ступеня триває 6 років; в освітньому процесі використовуються найновіші технології; суттєва увага приділяється вихованню (громадянському й моральному), формуванню вміння цінувати красу навколишнього світу, захоплюватися життям.

Таким чином, систему навчання у фінській школі визначаємо як гуманну з підтримкою і розвитком кожної дитини; натомість сінгапурська жорстка, що передбачає постійну конкуренцію між учнями. Доцільно припустити, що відрізняється й процес підготовки майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії та Сінгапурі. Проте такий компаративний аналіз у наукових джерелах не виявлений. Окрім того, заслуговують конкретизації ідеї зарубіжного досвіду, які варто використати в українських педагогічних університетах у контексті реформування школи першого ступеня і змін щодо вивчення англійської мови в освітніх закладах.

Фінляндія і Сінгапур – це дві економічно й технологічно розвинуті держави, в яких високий індекс людського розвитку: у 2018 р. Сінгапур перебував на 9 місці; Фінляндія – на 15 [Human development index]. І хоча Фінляндія демонструє дещо нижчі показники, ніж Сінгапур, проте, згідно з результатами дослідження американського Інституту Геллана, що вивчає громадську думку, у 2018 р. вона визнана найщасливішою країною у світі. Отже, в обох державах високий рівень розвитку економіки, турботи про людину та її професійне становлення, самореалізацію. Педагогічна професія є престижною, учитель має авторитет у суспільстві й отримує високу заробітну плату.

Самі країни є невеликими за площею. Фінляндія – 8-ма у Європі (65-та у світі) і найбільш малонаселена в Європейському Союзі. Щодо Сінгапуру, то це місто-країна, яка в рейтингу за площею займає 176-те місце у світі.

Підготовка педагогічних кадрів в обох державах відбувається в нечисленних закладах. У Фінляндії право на підготовку вчителів

мають 8 ЗВО (університети, в яких функціонують педагогічні факультети). У Сінгапурі є лише один заклад-монополіст, що працює на базі Наньянського технологічного університету, – це Національний інститут освіти, який разом із міністерством освіти країни становить взаємопов'язану систему неперервної освіти. У ньому створено науково-дослідницький центр, де проводиться робота зі студіювання найкращих педагогічних систем світу та поширення ідей позитивного досвіду, вивчаються актуальні проблеми педагогічної теорії та практики, здійснюється експертна оцінка програм, створюються стратегії реформування освіти [Алишев Т. Б., 2010, с. 241].

Професійну підготовку вчителів початкових класів (1–6 класи) у Фінляндії ґрунтовно описали Н. Базелюк, П. Кансенен, К. Котун, С. Прохорова та інші науковці. Вони проаналізували законодавчу базу, методологічну основу початкової освіти, організацію навчання майбутніх педагогів у школах першого ступеня.

Для того щоб стати вчителем, зокрема й початкової освіти, у Фінляндії, необхідно пройти жорстку систему відбору, адже на одне місце претендують приблизно 10 кандидатів. К. Котун у цьому контексті зазначає: «Вступні іспити проходять з надзвичайною селективною системою відбору в три етапи (матрикуляційний іспит, університетські оціночні тести, співбесіда і тестування на місці майбутньої роботи). Складні державні вимоги є гарантією того, що критерій якості педагогічної освіти залишається високим» [Неперервна педагогічна, 2018, с. 93].

У підготовці майбутніх учителів початкової школи поєднані державні вимоги та відповідна підтримка. Серед провідних принципів освіти такі: індивідуалізація і диференціація, гнучкість курикулуму, креативність у навчанні, професіоналізм викладачів, взаємна довіра в суспільстві [Неперервна педагогічна, 2018, с. 92–93].

В освітньому процесі одним з основних підходів є дослідницько-базований [Базелюк Н. В, 2012]. Це означає, що студенти навчаються аналітично й неупереджено (сприйнятливо) підходити до своєї роботи, роблять висновки на основі власних спостережень та досвіду,

систематично розвивають (удосконалюють) навчальне середовище [Niemi H., 2006, с. 41–42].

Майбутній учитель початкової школи навчається п'ять років; першим ступенем вищої освіти є бакалаврський, згодом – магістерський. Згідно з дослідженнями К. Котун, студент у сумі повинен набрати 300 кредитів (180 – на бакалавраті; 120 – у магістратурі). У школі може працювати лише той випускник, який здобув магістерський рівень [Неперервна педагогічна, 2018, с. 94].

Курикулум професійної підготовки майбутніх учителів початкових шкіл достатньо гнучкий і не перевантажений предметами. Він складається з певних навчальних модулів, а саме: комунікативно орієнтоване навчання; основне базоване навчання; предметне навчання; вище педагогічне навчання; мультидисциплінарне вивчення шкільних предметів; додаткове навчання; факультативне навчання [Неперервна педагогічна, 2018, с. 94].

Основними дисциплінами є: педагогіка; предмети, які вивчаються в початковій школі, та методики їхнього викладання; курси спеціалізованої освіти в режимі консультивання. Мистецтва, ремесла, музика та фізичне виховання групуються в обов'язкові факультативи. У програму також входять так звані вступні дисципліни, а саме: історія, природничі науки, біологія, географія, релігія та етика. Усі предмети обов'язково вносяться в сертифікат учителя [Kansanen P., с. 35; Прохорова С., с. 410].

Особливе місце в підготовці вчителя початкової школи займає педагогічна практика. Студенти відвідують базові університетські школи безпосередньо з початку навчального процесу і поступово знайомляться з особливістю педагогічної діяльності на молодшому ступені загальноосвітньої школи. Паралельно з практикою студенти складають портфоліо, а також регулярно беруть участь у навчальних дискусіях, які відбуваються після кожного проведеного уроку. Студенти працюють в одному класі разом із вчителем-керівником і несуть відповідальність за конкретний клас протягом тривалого періоду [Прохорова С., с. 411].

Для інтеграції практичних та теоретичних елементів освітньої програми студенти обов'язково виконують навчально-дослідницькі

проекти. Матеріали й висновки цих робіт використовуються в магістерських дисертаціях, які студенти пишуться індивідуально, проте пошук літератури, збір і аналіз даних для дослідження та інші етапи можуть бути проведені в парах або групах. Студенти вибирають тему дослідження самостійно, орієнтуючись на власні інтереси та з урахуванням особистого педагогічного досвіду. Складання іспиту і захист магістерської дисертації дають змогу отримати ступінь магістра за програмою початкових класів і сертифікат учителя фінської школи. Випускник відразу може почати працювати або продовжити свою освіту в докторантурі за педагогічним напрямком [Kansanen P., 2003, с. 45].

Отже, основними чинниками досконалої підготовки вчителя у Фінляндії є: прийом на навчання найталановитіших абітурієнтів; реалізація дослідницько-базованого підходу до педагогічної освіти; вибір оптимальних варіантів зв'язку теорії з практикою, що передбачає працю в одному класі протягом довгого періоду. Необхідно зазначити, що такі ж особливості притаманні також для підготовки вчителів початкової школи в Сінгапурі.

У цьому місті-країні підготовка вчителя є складним і тривалим процесом, проте педагогами стають найкращі представники суспільства Сінгапуру. Щоби стати вчителем, випускникам школи потрібно бути серед 30 % найкращих за результатами державних іспитів у 12 класі [Неперервна педагогічна, 2018, с. 60]. Визначаючи високий рівень вимог до кандидатів, водночас держава дбає про добробут учителя. Праця педагогів високооплачувана. Розмір заробітної плати такий, як в середньому у промисловості. У Сінгапурі є переконання, що коли держава зацікавлена у висококваліфікованих учителях, то вона має забезпечити високу винагороду за їхню працю. Проте її отримують найталановитіші фахівці завдяки досконалій селективній системі, яка відбувається в чотири етапи. На одну педагогічну вакансію претендують, зазвичай, від 8 до 10 кандидатів.

Перед поданням заяви на навчання в Національний інститут освіти кандидат повинен провести як мінімум 5 тижнів у школі, ознайомлюючись з її діяльністю. Як правило, він працює помічником вчителя або адміністратором та отримує мінімальну грошову

винагороду. Після завершення стажування директор школи і суперінтендант класу надають йому характеристику. Якщо вона позитивна, то кандидат отримує можливість потрапити на перший етап відбору, на якому оцінюється його резюме [Алишев Т. Б., 2010, с. 241].

На другому етапі відбору кандидат складає тести. Також відбувається оцінка грамотності. На третьому етапі працює група з трьох досвідчених експертів, яка оцінює психологічні установки й особистісні риси.

В абітурієнтів виявляють бажання щодо здобуття педагогічної професії; уміння добре спілкуватися з іншими; творчий та інноваційний дух; упевненість; лідерські якості [Неперервна педагогічна, 2018, с. 60]. На третьому етапі відбору кандидатам можуть запропонувати практичні тести. Під час навчання в Національному інституті освіти відбувається четвертий етап відбору: із програми виключаються ті студенти, які не відповідають стандартам [Алишев Т. Б., 2010, с. 241].

Конкурентність як принцип, властивий освітній системі Сінгапуру, не має свого втілення під час професійної підготовки, адже кожен випускник стає затребуваним і гарантовано отримує місце праці.

Під час викладання в Національному інституті освіти домінує компетентнісний підхід: відбулося зміщення з предметних знань та вмінь (управління класом, викладання) на формування більш глибоких і професійних характеристик (компетентностей) учителя. У Сінгапурі під компетентностями прийнято розуміти особливі риси особистості педагога (образ думок, почуттів, дій, манеру говорити), які дають змогу бути успішним у професії [Неперервна педагогічна, 2018, с. 64].

Є декілька програм підготовки вчителів: диплом з освіти; диплом після закінчення аспірантури; бакалавр мистецтв. Працювати в початковій школі дає змогу диплом бакалаврського рівня освіти [Неперервна педагогічна, 2018, с. 62].

Програми підготовки педагогів, як і у Фінляндії, є гнучкими. Учителі, які закінчили Національний інститут освіти, подають

рекомендації щодо змісту підготовки, що відображаються в курикулумі.

Навчальні програми складаються з кількох основних компонентів: предметні дисципліни (50 %); навчальні дослідження (20 %); навчальна практика (25 %); підвищення рівня мови та навички академічного дискурсу (5 %) [Неперервна педагогічна, 2018, с. 62]. Компоненти практичного навчання складають 75 % усієї навчальної діяльності в рамках курикулуму [Неперервна педагогічна, 2018, с. 64].

У сінгапурській моделі підготовки вчителя теорія і практика взаємно переплітаються та впливають на вдосконалення шкільного середовища в постійному процесі адаптації навчання-самонавчання до вимог і нових викликів сучасного світу [Kwiatkowski S. T., 2016, с. 154]. Провідна роль відводиться навчальній практиці, яка є своєрідним стажуванням.

Система навчання вчителів у Сінгапурі – це приклад досконалої діагностики і розвитку талантів [Kwiatkowski S. T., 2016, с. 151]; вона забезпечує підготовку етично вихованих учителів, які готові до змін, уміють навчатися разом з учнями і створювати хороший колектив.

Майбутні вчителі початкової освіти у процесі професійної підготовки орієнтуються на визначені міністерством освіти компетентності XXI ст.: упевненість у собі; здатність диференціювати добро й зло, легко пристосовуватися до обставин; знати себе, мислити незалежно й критично та ефективно спілкуватися; бути відповідальним за своє навчання; ефективно працювати в команді, проявляти ініціативу, прагнути до досконалості; розвивати почуття громадянської відповідальності, брати активну участь у покращенні життя людей, що оточують [Competencies of the XXIst century].

Особам, які проходять програму педагогічної підготовки в Національному інституті освіти, не потрібно складати додаткові іспити чи отримувати додаткову педагогічну сертифікацію. Технічно міністерство освіти країни і вказаний інститут діють як стандартна рада з питань освіти [Неперервна педагогічна, 2018, с. 62].

Однак у Національному інституті освіти не тільки відбувається підготовка учителів. Кілька разів протягом професійної кар'єри тут здійснюється підвищення їхньої кваліфікації на спеціально організованих курсах. Держава оплачує кожному вчителю 100 годин

підвищення кваліфікації в рік. Більше того, чим інтенсивніше педагог здобуває додаткову освіту, тим вища його заробітна плата. Учителі, які працюють у класі з учнями, можуть отримувати менше, ніж фахівці, що знаходяться на стажуванні [Алишев Т. Б., 2010, с. 242].

Визначаючи позитивні ідеї в системі підготовки вчителів у Сінгапурі, К. Котун вказав на гуманізацію освітнього процесу шляхом включення до навчальних програм таких предметів, як моральне й естетичне виховання; поєднання високих вимог не тільки до професійної компетентності, а й до особистісних якостей учителя; урахування індивідуальних моральних якостей під час прийому на роботу, що сприяє зростанню престижу вчительського фаху в суспільстві й зумовлює якісніший відбір педагогічних кадрів [Неперервна педагогічна, 2018, с. 67–68].

Не заперечуючи цінність виявлених ідей, усе ж варто зазначити, що студіювання проблем морального й естетичного виховання молодших школярів, зрештою, як і розумового, фізичного, трудового тощо, відбувається в українських педагогічних університетах під час вивчення курсів «Вступ до педагогіки», «Історія педагогіки», «Теорія й методика виховання». Саме в працях класиків української педагогіки (Г. Ващенко, С. Русова) ці напрями виховання яскраво виражені, а відомий у світі педагог В. Сухомлинський наголошував на них у книзі «Серце віддаю дітям», у якій відображений досвід його роботи у початковій школі.

Незважаючи на значні відмінності в організації початкової освіти в Фінляндії та Сінгапурі, системи селекції абітурієнтів і підготовки вчителів початкової школи в цих країнах суттєво не відрізняються. Характерними рисами є: високий рівень конкуренції (по 10 претендентів на одне місце); досконалість відбору кандидатів, що відбувається протягом кількох етапів; гнучкість змісту навчання; орієнтація на компетентнісний підхід; домінування практичної компоненти підготовки; здійснення наукових досліджень як основи для забезпечення ефективності педагогічної праці. Водночас не виявлено джерел, у яких позааудиторна виховна робота, організація дозвілля в закладах педагогічної освіти (як це відбувається в українських ЗВО), діяльність органів студентського самоврядування

розглядалися б як спосіб розвитку компетентностей майбутніх учителів початкової освіти.

Аналіз систем підготовки вчителів початкової освіти у Фінляндії та Сінгапурі дає змогу зробити висновок, що престиж педагогічної професії, рівень оплати праці педагогів, залежний від економічного розвитку держави, можливість здійснювати досконалий відбір претендентів є визначальними чинниками в забезпеченні якості сформованих компетентностей випускників педагогічних факультетів ЗВО освіти.

Отже, в Україні успішність побудови Нової української школи, підготовки вчителів початкової освіти перебуватиме у взаємозв'язку з ефективністю здійснення економічних і соціальних реформ; водночас саме прогресивні тенденції в освітній галузі стимулюватимуть зростання економіки і якість життя.

Список використаних джерел

1. Базелюк Н. Розвиток системи педагогічної освіти у Фінляндії в історичній перспективі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 37. С. 300–306. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_37_51
2. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х. Опыт создания образовательной системы мирового уровня. *Вопросы образования*. 2010. № 4. С. 227–246.
3. Андрощук Г. О. Національна інноваційна система Фінляндії: формула успіху. *Наука та інновації*. 2010. № 4. Т. 6. С. 93–107.
4. Гринюк С. П. Сумлінна праця: як фіни побудували успішну систему освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Університет менеджменту освіти НАПН України*. Київ, 2011. Вип. 5. С. 57–61.
5. Котун К. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії та Республіці Польща. *Освіта для сучасності: зб. наук. праць: у 2 т.* Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Т. 2. С. 445–452. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708036/1/котун%20стаття%20польща%202015.pdf>
6. Котун К. В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рекомендації. Київ: Вид-во Ін-ту обдарованої дитини, 2014. 60 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709876/1/Методичка%20до%20друку.pdf>
7. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пилинський Я. М.; за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Київ: ТОВ «ДКС Центр», 2018. 150 с.

8. Прохорова С. Сучасна педагогічна освіта в Фінляндії: структура та зміст. URL:
www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Prokhorova.pdf
9. Федоренко В. Г., Грищенко І. М., Вітковський О. С. Фактор вищої освіти в інноваційній економіці Сінгапуру. *Економіка та держава*. 2009. № 6. С. 4–7.
10. Янкович О. Шкільництво Сінгапуру крізь призму реформування освітньої галузі України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2019. № 1. С. 29–36.
11. Competencies of the XXIst century. URL: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>
12. Education Statistics digest 2018 / Ministry of Education, Singapore. 110 p. URL: https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd_2018.pdf
13. Human development index (HDI). URL: <http://hdr.undp.org/en/data>
14. Kansanen P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. 2003. URL:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.575.8891>
15. Kola Anna M. Edukacja w/dla wielokulturowości. Casus Singapur. *Studia Edukacyjne*. 2016. Nr 38. S. 265–278.
16. Kwiatkowski S., Nowosad I. System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością. *Studia edukacyjne*. 2018. Nr 47. S. 147–171.
17. Kwiatkowski Stefan T. Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego. *Studia z teorii wychowania*. 2016. Nr 4 (17). T. VII. S. 117–155. URL:
file:///C:/Users/admin/Downloads/SzTW_2016_4_117.pdf
18. Ministry of Education [SG]. Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg>
19. Niemi H., Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education. *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators / Hannele Niemi and Ritva Jakku-Sihvonen (Eds)*. Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. P. 31–50.
20. Sahlberg P. A short history of educational reform in Finland. URL:
<http://www2.disal.it/Resource/Finland-Sahlberg.pdf>
21. Sahlberg P. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*. 2007. Vol. 22, No. 2, March. P. 147–171.
22. Tan C., Koh K. & Choy W. The education system in Singapore. *Asian Education Systems / Juszczak S. (Ed.)*. Toruń: Adam Marszałek Publishing House. P. 129–148. URL: https://www.researchgate.net/publication/311992398_The_education_system_in_Singapore
23. Zawadowska J. Szkoła po fińsku. URL: https://fio.org.pl/images/dodatki/20060829_zawadowska.pdf

Olha Turko**INNOVATIVE MEANS FOR THE FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS**

The intensive broadening of international connections of Ukraine and the active inclusion of Ukraine into the foreign language world caused the increase of attention to academic mobility as the factor of country's integration with scientific educational world.

An important step to the development of mobility in Ukraine is the creation of national mobility thanks to which one can get high and qualitative scientific and educational levels by spending reasonable resources. The discussion of various aspects of the national mobility development is required for the formation of recommendations for the tasks formulation, the creation of organizational legislative mechanisms and for defining the sources of financing the development of national mobility of faculty staff and students in Ukraine. It is important to work upon the creation of regulatory documents in this sphere.

One must compare national and international categorizers of professions, their functional parameters, the criteria of evaluation of educational level, the approaches to compulsory and optional components in the preparation in each faculty, the equality of curricular taking into consideration the amount and the character of practical component, the appropriateness in the process of organization and implementation of state diagnostics of students' knowledge, the creation of international legal and regulatory framework for this movement, the solution of the problem concerning the payment for studying. One can reach high level of education by means of deep individualization of studies when the core of student's curriculum consists of compulsory subjects and the student chooses his/her own elective courses which correspond to his/her major in accordance with structural logical scheme [Huliaieva N. M., 2005, p. 79].

The interest towards the means (social, economical, intercultural) of effective realization of the set processes aim increases at the same time. Undoubtedly, the communicative means plays an essential role among all, as the language is the very instrument which helps to organize, implement and analyze intercultural interactions.

Taking into consideration everything mentioned above, it is important to define innovative means of effective foreign language communicative competence formation.

The notion “communicative competence” is one of the most important scientific categories the study of which began in the 60–70s of the 20th century. A great amount of research work has already been dedicated to this problem. Scientists point out the importance of defining this notion as “the representatives of different spheres describe this term taking into consideration their own interests and dwell upon its most essential components as relevant to this or that sphere” [Barton & Haydn, 2006].

The term “communicative competence” (from Latin *communico* – make general, connect, communicate and *competens* (*competentis*) – able) means the summation of knowledge about norms and rules of leading a natural communication such as dialogue, conflict, negotiations, etc. [Bekh, 1998, p. 107]. Communicative competence is the basis of education using both the means of a native and foreign language.

Let’s describe what scientists say about this term. M. Vatiutniev suggested defining communicative competence as “choosing and realizing the program of communicative behavior depending on the man’s ability to orientate in the communicative situations and the ability to classify the situations taking into account the theme, tasks and communicative settings” [Vatuitniev M., 1977, p. 39].

Nowadays scientists and instructors define communicative competence as the ability of the person to apply the language knowledge in a definite situation, ways of interaction with the surrounding and distant people and events, skills of group cooperation, knowing various social roles.

Studying scientific literature about the essence of communicative competence proves the fact that there are two approaches to defining the nearest generic notion concerning communicative competence. A number of scientists view communicative competence by means of the term ‘abilities’ (O. Arshavska, M. Vatiutniev, D. Izarenkov, D. Kristel, S. Savionion and others). Communicative competence is viewed in their works as the ability to use the language in this or that communicative situation.

This vision dwells upon the importance of the abilities of a person in its formation.

The second approach is connected with the names of such scientists as N. Hez, O. Kazartseva, O. Konstantynova, Y. Fedorenko, D. Himes and others who define communicative competence through such notions as knowledge, skills and abilities.

Communicative competence belongs to the group of key notions, has a specific role in a person's life, thus one must pay special attention to its formation.

Firstly, this feature influences the level of performance. The simplest example: if a student is shy to answer in front of the group or feels extremely worried, his/her answer will be worse than the possessed knowledge, and his/her mark, consequently, will be lower. The obtained negative experience will influence the further studying of a student in a bad way.

Secondly, the process of student's adaptation to studying in an educational establishment, mainly his/her emotional wellbeing among other students, depends on communicative competence in lots of ways. Adaptation, as we all know, is divided into educational and social-psychological. A student must get used to studying and to the people around. If it is easy for him/her to find common ground with group mates, he/she feels psychological comfort and pleasure while the inability to communicate with peers makes the circle of friends smaller, causes the feeling of solitude and can provoke asocial forms of behavior.

Thirdly, students' communicative competence can be viewed in an educational process not only as the condition of today's effectiveness and student's wellbeing, but also as the resource of effectiveness and wellbeing in his/her future professional life [Bodnar S., 2007, p. 95–96].

They are not a part of the whole, but they presuppose inter influence and the existence of each of them which means:

- the essence of a separate component is revealed through others, relates with them;
- all the components must be included into the work;
- the classes which aim at the student's development in all the stated directions are considered to be more effective.

Cognitive component makes up the knowledge about value-based sides of communication, about personal qualities which help and interfere with communication, about emotions and feelings which always accompany it, about operational (behavioral) sides of communication.

Value-based component consists of values which are activated in communication.

Student's communicative competence must be based on one's confidence, optimism, kind treatment and respect to people, justice, altruism, frankness, emotional stability, lack of aggressiveness, absence of conflicts.

Emotional components of communicative competence is mainly connected with the creation and maintaining of positive emotional contact with the interlocutor, self regulation, the ability not only to react to the change of partner's state, but also to foresee it. The emotional temperature creates the feeling of psychologically fortunate or unfortunate, comfortable or uncomfortable communication.

Behavioral component consists of communicative skills, ways of action and experience which integrates all the manifestations of communicative competence. Communicative skills as elements create communicative behavior. Their peculiarities and the level of formation can be studied and measured and can also become definite tasks in students' development and correction.

The organization of communication is the most important aspect for the formation of foreign language communicative competence.

B. Paryhin considers that communication is a complex multilayered process which can simultaneously be as the process of people's interaction and as informational exchange, the way people treat each other, the process of their influencing each other, how they worry about each other and understand each other [Hez N., 1985].

There are three sides in the structure of communication: communicative, interactive and perceptive.

Communicative side of communication is the information exchange and its understanding.

Interactive side of communication consists of the interaction between partners. Here we distinguish:

- cooperation;
- confrontation;
- evasion from cooperation.

Perceptive side of communication takes place when partners perceive each other while communicating. It depends on personal qualities of the person who perceives, his/her personal experience, moral values, situations of interaction, etc.

Speech culture plays an important role in foreign language communicative competence.

Speech culture takes place when people adhere to the set norms of oral and written literate language and when they consciously and brilliantly use language means depending on the ai, and conditions of communication.

The most essential means in students' foreign language communicative competence formation are interactive approach (interactive classes, interactive methods of teaching), distant forms of teaching (electronic distant learning system Moodle), student-centered learning, problem-based learning, games, etc.

Interactive approach can be explained as the ability to interact while having a conversation, dialogue. Consequently, one can view a method as interactive when the person who studies is a participant who does something: speaks, manages, models, writes, paints; thus he/she is not only a listener, but also takes an active part in what is going on being an active participant of the studying process. Interactive teaching happens when an instructor by means of a certain system of approaches, methods, techniques based on equal subject-subjective relations of a teacher and student organizes the educational process using communication, self-assessment, positive feedback, constant students' activeness [Huliaieva N. M., 2005]. Interactive teaching is especially valuable as students are taught to do the work effectively in a group. Interactive methods are part of student-centered approach and they help students to perceive themselves as a part of a group, to understand their role and potential. Project-based method has also increased the level of communicative competence among students. Working on projects students learn to think critically and to realize where and how they can apply the knowledge, to generate new ideas, to use

information appropriately, be sociable and work constantly on self-perfection.

Distant learning system *Moodle* helped in checking the obtained knowledge; this platform united instructors and students into one integrated system for creating personalized educational environment. Thanks to this electronic system students did the tests individually, wrote essays, chatted online. They had the chance to see test results right after finishing them. Besides, they could be consulted on all the questions either in Moodle chat communicating with the instructor or using this platform for the answers they needed (all the necessary information and the list of recommended sources were put on the system by the instructor).

Games foster unconstrained communication of students with the group. While playing a game one's imagination develops, the images of one's fantasies and ideas settle, products of activity are created; they are emotionally attractive for students. The game reveals in a person those qualities which will be the basis of his/her professional work in the future. Games are particularly important as they give students' an opportunity to dream and show their imagination; games make the platform for creativity, leadership skills and responsibility. Everything mentioned is a great source for enriching students' vocabulary and developing communicative qualities.

Communicative situations are among the most important means of forming students' communicative competence; these are methods which stimulate active mental activity and make students express their thoughts using a foreign language.

Situation is a basis of such tasks. It deals with the conditions of communication; the relations of that person who is talking to that person who is listening; general direction of the utterance. A situation, in which a person talking because of his/her own desire and need, is called a communicative situation. If a teacher pushes a student to communication, the situation is stimulating.

Communicative situations appear by themselves in a real process of communication. These are the so called natural situations. Artificial situations which are intentionally created are a kind of reflection of

external conditions and are aimed at dialogue communication when students express their thoughts and emotions.

One of the main features of communicative situations is the presence of a speech stimulus, which arises student's speech reaction and determines the choice of this or that speech unit.

Functions of communicative situations:

1) orientation to the stage of forming author's intention: stimulate the desire to utter; arouse a visual picture about the addressee;

2) situations which lead students to the place where thoughts appear: stimulate the process of creating monologue, dialogue; need constructive activity with the elements of creativity; program the construction of own creative free utterances (collective, group, individual).

The aim of communicative situations is to urge students to solve different aspects of communication with the help of language means. A teacher collects a bank of facts while making communicative situations. "A bank of facts" is a kind of collection of unusual cases that can be transformed into such tasks which increase the tone of communication and stimulate the perfection of speech.

There are permanent roles in communicative situations: reporter, author, leader, pessimist, optimist, skeptic, famous person, famous book characters. Their behavior is defined by their profession and role. Thus communicative situation tasks can be interpreted as tasks which underline the situation of communication, name all its components (theme, aim, addressee, conditions, etc.).

One of the most effective means of influencing the formation of students' communicative competence is the usage of a system of cognitive tasks the basis of which is the performance of intellectual actions: analysis, synthesis, comparison, generalization, analogy, classification. The conduction of nonstandard classes fosters the formation of communicative competence.

The types of classes can be various: disputes, conferences, research, etc.

Research classes create conditions for individual work of students in learning a material thanks to the development of intellectual abilities. Mainly, the ability to operate information individually obtained from

different sources, present information in a precise or detailed way. Such classes have some peculiarities: a) students using the previous knowledge obtain new knowledge in the process of individual work; b) students learn to apply this knowledge, skills abilities in different situations; c) students construct and solve such situations which require creative approach, individual work and corresponding emotional state.

Classes-reports are held at the end of semester (educational year) with the aim of checking students' knowledge and skills in one or several topics. New pedagogical thinking requires preparation and conducting classes in the center of which there should be separate students, micro groups or whole groups. A teacher in such an educational process is a helper. Such nonstandard classes are the example of student-centered style of communication which is based on trust and support of students' educational efforts. The program is planned beforehand. Students or a teacher choose an announcer, emcee, journalists, opponents, educational board, etc. The topic is related to a field of study, for example, "Perennial plants", "Ukraine in Cossacks era". It is important to keep to lexical and grammatical speech correctness. Such classes are really important: revision of the learnt material and widening students' outlook. They also foster creativity, thinking, speech, the ability to communicate, bring up speech culture.

Classes-discussions consist of classes-dialogues, classes-disputes, classes-court trials, etc. such classes are held after learning a certain topic in order to deepen and systematize students' knowledge. Classes-discussions can be a result of students' previous research work, individual study of specialized literature on a definite problem. Such classes give a possibility to see different positions concerning a complex problem, involve students to active work, foster the development of their interests, enrich vocabulary which is necessary for expressing one's thoughts orally or in a written form. Classes-discussions deepen the experience in communication, since special attention is paid to the formation of such skills as asking and relying.

Therefore, innovative learning tools (interactive technologies, Moodle, student-centered learning) will help increase students' foreign language communication skills.

REFERENCES

1. Barton, R., & Haydn, T. (2006). Opinions of instructors-trainees on what helps them to use informational technologies in field study in an effective way. *Zhurnal komputernoho obucheniia*, 22, 257–272.
2. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky*. Kyiv: Akademiia.
3. Bekh, D. I. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia: nauk.-metod. posib.* Kyiv.
4. Bodnar, S. (2007). Analiz terminiv „kompetentnist” ta „kompetentnist” u pedahohitsi: sutnist ta struktura. *Osvita ta upravlinnia*, 2, 93–99.
5. Vatuitniev, M. (1977). Komunikabelnist vykladannia rosiiskoi movy v shkolakh za kordonom. *Ruskyi yazyk za rubezhom*, 6, 38–45.
6. Huliaieva, N. M. (2005). Mobilnist vykladachiv i studentiv: problemy ta oriientyry. *Materialy VI shchorichnoi mizhnarodnoi konferentsii «Rozbudova menedzhment-osvity v Ukraini»* (17–19 liutoho 2005 roku m. Dnipropetrovsk). Kyiv, 76–81.
7. Hez, N. (1985). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti yak obiekta zarubizhnykh metodolohichnykh doslidzen. *Inostrannyi yazyk v shkoli*, 2, 17–24.
8. Kazartseva, O. (1999). *Kultura rechevoho obscheniia: teoriia y praktyka*. Moskva.
9. Lomakovych, S. V., Tereshchenko, V. M., Lukianchuk, T. O., Korniiichuk V. S. (2011). Verbalno-komunikatyvna kompetentnist osobystosti: vymiry y vymiriuvannia. *Visnyk. Testuvannia i monitorynh v osviti*, 1, 4–15.
10. Cherezova, I. (2014). Komunikatyvna kompetentnist yak tsilisna yakist liudyny. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 1, 103–107.
11. Maria Cutajar, M. (2017). The student experience of learning using networked technologies: an emergent progression of expanding awareness. *Technology, Pedagogy and Education*, 23, 425–438.
12. Gamperz, J. J., Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York.

Марія Бойко

**УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Поступальний розвиток українського суспільства безпосередньо пов'язаний з якістю освіти, стратегічними орієнтирами реформування

якої є глобалізація, інтеграція, підвищення якості та конкурентоспроможності випускників ЗВО, адаптація до ринкових відносин, оновлення змісту і технологій відповідно до вимог Європейських стандартів якості.

На зміну традиційному реформуванню педагогічної освіти, що полягало в пошуку найбільш мобільних елементів дидактичної системи, вдосконаленні навчальних планів і програм, модернізації підручників, приходять усвідомлення важливості переорієнтації базових принципів та основних позицій на професійну підготовку майбутнього вчителя. Пропонуються нові концепції педагогічної освіти, актуалізується проблема життєвого визнання пріоритету особистості з властивими їй розумовими, фізичними здібностями, потребами, ідеалами тощо. В. Олійник вважає, що «освіту слід розбудовувати як загальну соціальну багатоканальну інформаційну систему, що має об'єктивні засади існування й власні потоки інформації» [Олійник В. В., 2010, с. 11].

Питання реформування вищої освіти України, проблеми підготовки педагогічних кадрів принципово нової якості викладено у багатьох нормативно-правових документах, зокрема: Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національному освітньому глосарії: вища освіта, Стандарті вищої освіти України, Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Концепції Нової української школи та ін.

У цих документах якісна освіта трактується як освіта, що:

– надає доступ до навчання всім учням та студентам, особливо тим, які перебувають в уразливих або незахищених групах, відповідно до їх потреб;

– забезпечує безпечне, якісне навчальне середовище, в якому дотримуються всі права людини;

– розвиває індивідуальність, таланти і психологічні здібності кожного учня та студента у повному обсязі та заохочує їх до завершення освітніх програм, на яких вони навчаються;

– сприяє розвитку демократії, поваги до прав людини та соціальної справедливості в навчальному середовищі, яке визнає навчальні та соціальні потреби кожної людини;

– дозволяє учням і студентам розвивати відповідні компетентності, впевненість у собі та критичне мислення, щоб допомогти їм стати відповідальними громадянами і підвищити їхню здатність до працевлаштування [Про вищу освіту, 2014; Нова Українська школа, 2016].

Трансформація вищої школи, демократизація освітянської діяльності вимагають адекватних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців, пошуку та впровадження інноваційних технологій формування нової генерації педагогів-лідерів. Особливо актуальною постає проблема управління якістю професійної підготовки вчителя відповідно до вимог Концепції Нової української школи. Реалії сучасності вимагають не лише високого рівня теоретичної, практичної підготовки, а й формування особистості педагога, його творчого потенціалу, готовності до саморозвитку і самовиховання. Система національної педагогічної освіти ще не зовсім адаптована до європейського рівня, слабо зорієнтована на особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів. Саме ці аспекти додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці сучасних педагогів. У Концепції Нової української школи наголошено на необхідності забезпечення високої якості підготовки сучасних фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці [Нова Українська школа, 2016].

На початку XXI ст. відбувається зміна парадигми якості вищої освіти: з обсягу засвоєних студентом знань на його здатність оперувати отриманими знаннями, бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, навчатись упродовж життя. Це вимагає від фахівців безперервного вдосконалення своїх компетентностей, збагачення інноваційного досвіду, оновлення цінностей.

Думки В. Андрущенко, В. Бахрушина, О. Боднар, С. Гончаренка, О. Гринькевич, В. Вікторова, Г. Єльнікової, О. Калініної, Л. Мартинець, Т. Лукіної, С. Одайник, В. Олійника, І. Прокопенка,

Г. Терещука, Т. Фінікова, Є. Хрикова та інших українських науковців інтерпретують якість вищої освіти в розрізі її відповідності суспільним потребам та очікуванням споживачів освітніх послуг; відповідності стану і результативності процесу освіти державним освітнім стандартам; формування професійних компетенцій; розвитку суспільства в певному часовому вимірі, що має розглядатися в динаміці змін; соціального партнерства державних органів, роботодавців та громадськості.

Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень, в теорії і практиці педагогічної освіти мають місце суперечності між:

– вимогами нової освітньої парадигми, орієнтованої на компетентнісний, особистісний розвиток кожного студента, і традиційним підходом до організації освітнього процесу у ЗВО;

– потребою у фахівцях, здатних до організації навчальної, виховної, дослідницької діяльності, і неготовністю випускників педагогічних ЗВО до її реалізації;

– усвідомленням якості підготовки майбутнього вчителя, який володіє необхідним рівнем загальної та професійної компетентності, і недостатнім обґрунтуванням умов її досягнення.

Оскільки сучасна державна освітня політика орієнтована на компетентнісний підхід до навчання, що спрямований на зміщення акцентів з накопичення теоретичних знань на здатність студента практично діяти у конкретних професійних ситуаціях, за такого підходу показником ефективності навчання студента є рівень сформованості його професійної компетентності.

Як зазначено у Стандарті вищої освіти, професійна компетентність учителя – це властивість особистості, що виявляється в здатності вирішувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів пов'язано не лише з оволодінням ними сукупністю професійних знань, умінь, навиків, здібностей, а й формуванням мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої

професійної діяльності, проявом самостійності, творчої активності, рефлексії в оцінці її результатів [Стандарт...].

Такий підхід передбачає зміну статусу студента, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулюючого середовища для розвитку його професійних компетентностей, здібностей, інтересів, нахилів, потреб тощо. У новій дидактичній системі в центр уваги ставиться самостійна робота студента, індивідуальна робота викладача зі студентом. Відповідно змінюється професійна позиція викладача ЗВО, зростає рівень його професійної компетентності, все більше уваги приділяється його самоосвітній роботі.

У нових умовах особистість студента формується під впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід. Викладач має зацікавити студентів актуальними питаннями навчання і виховання, проблемами, вирішення яких є найбільш актуальними, включити в науково-дослідну роботу, стимулюючи тим самим їх пошукову активність тощо. Отже, сучасна дидактична система ЗВО передбачає якісні зміни всіх її складових: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування педагога як самостійної, конкурентоздатної особистості.

Процес управління якістю підготовки майбутнього вчителя в сучасному педагогічному університеті спрямований на:

- вивчення контингенту студентів у системі довузівської підготовки;
- вдосконалення освітніх програм і начальних планів;
- вдосконалення методів викладання і підвищення рівня об'єктивного оцінювання здобувачів вищої освіти та оприлюднення його результатів;
- встановлення зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу;

– залучення органів студентського самоврядування до моніторингу якості освіти і пошук шляхів підвищення якості освітніх послуг в університеті;

– співпрацю зі стейкхолдерами з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця: аналіз вимог споживачів до рівня підготовки і компетентності випускників (результати анкетування студентів, випускників, представників організацій-роботодавців);

– щосеместрове оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних, педагогічних працівників та оприлюднення їх результатів.

Сьогодні в ТНПУ ім. В. Гнатюка активно впроваджується студентоцентроване навчання, яке стимулює мотивацію майбутніх фахівців, саморефлексію та залучення в освітній процес. Принципи цього навчання впливають на якість освітніх програм та оцінювання їх результатів.

Політика доступу, процеси та критерії зарахування втілюються послідовно, прозоро, через ознайомлення студентів з університетом та освітніми програмами. Університет надає необхідну підтримку студентам у просуванні їхньої академічної кар'єри.

У процесі управління якістю підготовки майбутнього вчителя ТНПУ збирає, аналізує та використовує необхідну інформацію про освітній процес для ефективного управління освітніми програмами, іншими видами діяльності тощо. До нього активно долучаються як зовнішні, так і внутрішні стейкхолдери з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця. Цей процес є частиною системи внутрішнього забезпечення якості яка гарантує, що всі ресурси відповідають визначеним цілям та є загальнодоступними, студенти поінформовані про наявність відповідних освітніх послуг та ресурсів. Університет запровадив і розвиває процеси, інструменти збору, моніторингу та використання інформації щодо траєкторії розвитку студентів. Проводить чітку політику щодо розробки та впровадження інноваційних проєктів, одержання грантів, надання додаткових освітніх послуг тощо.

ТНПУ здійснює постійний моніторинг якості ресурсів для організації освітнього процесу з урахуванням потреб здобувачів

вищої освіти. Внутрішній моніторинг здійснюють загальноуніверситетські підрозділи за показниками ліцензійних (акредитаційних) умов, стандартів освітньої діяльності і вищої освіти. Також запроваджуються механізми, що підтримують студентів під час освітнього процесу. Науково-педагогічні працівники університету, які відіграють ключову роль у плануванні, забезпеченні навчальних ресурсів, підтримці студентів, мають належну кваліфікацію та можливості для професійного розвитку.

Університет здійснює моніторинг та періодично переглядає свої освітні програми, забезпечує їхню відповідність зазначеним цілям, а також потребам студентів та ринку праці. У результаті такого перегляду відбувається безперервне вдосконалення освітніх програм. Будь-які зміни, заплановані і втілені, внаслідок моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, повідомляються усім зацікавленим сторонам: учасникам освітнього процесу, роботодавцям, суспільству тощо.

Основною метою проведення поточного моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм є:

- забезпечення належного рівня освітніх послуг;
- створення сприятливого ефективного навчального середовища для студентів;
- підтвердження актуальності освітніх програм з урахуванням світових тенденцій розвитку відповідної галузі знань та затребуваності на ринку праці;
- підвищення ефективності організації освітнього процесу.

Система моніторингу та перегляду освітніх програм передбачає проведення відповідних процедур, пов'язаних з одержанням і аналізом інформації щодо змісту, організації освітнього процесу та оцінювання таких параметрів:

- змісту програми у світлі найновіших досліджень у відповідній галузі знань з метою забезпечення актуальності програми;
- робочого навантаження, навчальних досягнень та успішності студентів; ефективності процедур оцінювання студентів; очікування, потреби та рівень задоволеності студентів; навчального середовища і служби підтримки студентів та їхньої відповідності цілям програми.

Окреслена система передбачає проведення відповідних процедур, пов'язаних з одержанням та аналізом інформації щодо змісту та організації освітнього процесу, за програмами через:

- експертне оцінювання актуальності змісту освітніх програм та підготовленості випускників до професійної діяльності представниками ринку праці;

- оцінювання стану організації освітнього процесу здобувачами вищої освіти, моніторинг їх успішності і навчальних досягнень;

- оцінювання актуальності змісту освітніх та організації освітнього процесу факультетами, кафедрами та викладачами;

- узагальнення та оперативне реагування на поточну інформацію стосовно змісту освітньої програми, проблемних ситуацій та порушень щодо її реалізації.

До процесу моніторингу та перегляду освітніх програм залучаються на формальній і неформальній основі: студенти; адміністративний персонал; науково-педагогічні працівники; зовнішні зацікавлені сторони (роботодавці, регіональні органи влади тощо); випускники.

Основні вимоги до фахівців відображені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, на основі яких створюється модель підготовки майбутніх фахівців у вигляді освітньо-професійних програм, де відображено не тільки перелік навчальних предметів, а й результати опанування програми у вигляді знань, умінь і навичок. Звертаючи на це увагу, можна сказати, що модель фахівця відповідає соціальному замовленню і є результатом навчання у ЗВО.

Разом з вимогами кваліфікаційного, професійно-компетентнісного змісту, які висуваються до студентів педагогічних ЗВО, важливою складовою підготовки майбутніх педагогів нині постає зміна типу мислення. У цьому контексті основним завданням є цілеспрямований вплив на розкриття творчого потенціалу особистості студента. Потенціал педагога включає «бажання і можливість розвивати свої інтереси, уявлення, шукати власні нетрадиційні рішення психолого-педагогічних проблем, сприймати і творчо втілювати вже існуючі нестандартні підходи в освіті» [Професійно-педагогічна, 2018, с. 67], генерувати і продукувати нові ідеї,

проектувати і моделювати в реальній практиці; відкритість особистості до нового. Зазначене стосується професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, здатного гнучко адаптуватися у життєвих ситуаціях, самостійно набувати необхідні знання і вміло застосовувати їх на практиці, критично мислити, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельним тощо.

Нова українська школа вимагає від майбутнього вчителя оволодіння такими вміннями:

- прикладні – уміння, яким характерні художні, спортивні та інші здібності, а також вимоги до педагогічної діяльності;
- перцептивні – уміння проникати у внутрішній світ дитини, об'єктивно оцінювати його емоційний стан, виявляти особливості психіки;
- сугестивні – здійснення емоційно-вольового впливу на учнів;
- дослідницькі – уміння пізнати та об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси;
- науково-пізнавальні – здатність до засвоєння наукових знань в обраній галузі;
- прогностичні – здатність здійснювати педагогічне передбачення, прогнозувати результати взаємодії в педагогічній діяльності;
- експресивні – здатність до позитиву, яскравості, спрямованості прояву емоцій, володіння інтонаційною палітрою мови, мімікою, жестами, пластикою;
- креативні – здатність до творчості;
- педагогічна рефлексія – здатність дати собі та своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, передусім ті, з ким учитель взаємодіє в процесі педагогічного спілкування [Професійно-педагогічна, 2018].

Управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в сучасному ЗВО відбувається за таких психолого-педагогічних умов:

- навчальний матеріал модернізується залежно від сучасних наукових досліджень та напрацювань, а також від потреб освітнього процесу школи з метою його покращення та відповідності сучасним вимогам;

- паралельне використання отриманих загальних та професійних компетентностей на практиці;
- формування прагнення до подальшого саморозвитку;
- спрямованість на підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів за рахунок діагностування та усунення прогалин в знаннях;
- врахування індивідуальних особливостей студентів (особливості сприйняття інформації та її засвоєння, мотивації тощо);
- головний акцент робиться на самостійну діяльність майбутніх учителів під час навчання.
- застосування суб'єктно-діяльнісного та міждисциплінарного підходів під час занять;
- проведення моніторингу та рефлексії в процесі навчання та корекція роботи відповідно до їх результатів;
- використання інтерактивних технологій;
- стимулювання студентів до активної самостійної, науково-дослідної діяльності;
- формування управлінських компетентностей, які є запорукою успішної майбутньої професійної діяльності [Професійно-педагогічна, 2018, с. 56–58].

Отже, реалізація Концепції Нової української школи, аналіз якості підготовки педагогічних кадрів виявляють об'єктивну потребу суспільства у підготовці конкурентоспроможного фахівця на ринку праці, соціально та професійно мобільного, компетентного вчителя, готового до постійного професійного вдосконалення та саморозвитку. Як показали дослідження, у випускників ЗВО здебільшого сформована орієнтація на постійну зовнішню допомогу, позицію споживача, якому не обов'язково докладати власних зусиль для вирішення пізнавальних завдань. Безумовно, з такою орієнтацією дуже важко розвивати нову установку, що передбачає особисту відповідальність за результати власної діяльності.

Майбутньому вчителю для реалізації Концепції Нової української школи потрібні такі особистісні та професійні якості: готовність до активної професійної діяльності; наполегливість в досягненні життєвого успіху через професійну самореалізацію;

активна життєва позиція; орієнтація на високу якість фахової діяльності; прагнення безперервно удосконалювати свої професійні уміння; усвідомлення і чітке формулювання особистих цілей, що відображають особисте життя і професійну діяльність; уміння перебувати в постійному пошуку і знаходити необхідну інформацію; виражене почуття особистої відповідальності; здатність планувати свою працю згідно з умовами професійної діяльності (навички самоменеджменту); здатність до адекватної самооцінки; здатність організовувати свою професійну діяльність та бажання відповідати вимогам роботодавця тощо. Місія сучасного вчителя і нинішньої школи – навчити дітей бути гнучкими у змінах, легко до них адаптуватися і навчатися впродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін. Київ, 2016. 35 с.
2. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою. *Теорія та методика управління освітою*: електрон. наук. фах. видання. 2010. Вип 4. С. 11. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10olimen.pdf>
3. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи (1 частина). Монографічна збірка / за ред. Л. А. Пермінової. Херсон: Айлант, 2018. 158 с.
5. Стандарт вищої освіти України (спеціальність 013 «Початкова освіта»). URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/vyscha-osvita/1719-2/>

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Володимир Чайка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Одним із провідних завдань ЗВО є формування в студентів здатності до рефлексії, вміння керувати собою на основі сприймання та усвідомлення власних психічних станів і поведінки. У зв'язку з цим важливим складником вдосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя є долучення його до наукового вивчення, аналізу, оцінювання і регулювання власної діяльності в період навчання у ЗВО. Для вирішення цього завдання необхідно переосмислити структуру педагогічної діяльності вихователя з позицій виявлення в її компонентах аналітичних елементів і на цій основі обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування у студентів умінь саморегуляції педагогічної діяльності.

Розвиток свідомої саморегуляції педагогічної діяльності майбутніх вихователів зумовлений необхідністю формування механізмів саморегуляції дошкільників. Розуміння значення саморегуляції педагогів у вирішенні завдань забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей, сприятливого мікроклімату в групі визначає професійну саморегуляцію як кваліфікаційну вимогу до особистості фахівця дошкільної освіти. Державним освітнім стандартом вищої педагогічної освіти встановлено основні вимоги до рівня освіченості та підготовки випускників зі спеціальності «Дошкільна освіта». Випускник з базовою вищою педагогічною

освітою – «здатний стати суб'єктом творчої професійної діяльності», – зазначено в документі. Він повинен бути готовий до вирішення особистісних і професійно значущих завдань, різних життєвих ситуацій, до вибору моделі поведінки з урахуванням реальних умов, вміти керувати особистим емоційним станом, здійснювати його регулювання, передбачати наслідки своїх дій, вміти встановлювати контакт з оточуючими. Згідно з вимогами Державного освітнього стандарту вищої педагогічної освіти педагог повинен володіти методами регулювання сімейних, групових і міжгрупових відносин, психолого-педагогічної самодіагностики, саморегулювання і саморозвитку.

Найважливішою передумовою розробки проблеми розвитку професійної саморегуляції педагога дошкільної освіти є дослідження особливостей саморегуляційних механізмів дошкільників. Так, Д. Моїсеєв зазначав: «Поступовий розвиток уміння керувати психічними процесами, подолання імпульсивності і формування емоційної стійкості у дітей дошкільного віку створюють міцний фундамент практичної готовності його до школи» [Моїсеєв Д., 1995, с. 18]. Успіх розвитку психологічної готовності дошкільників буде визначатися умовами, в яких вона формується, а також можливістю педагога вирішити це завдання. Взаємодіючи з вихователем, дитина опановує через нього соціальні дії, вчиться саморегулювати свою поведінку і діяльність. Саме в дошкільному віці закладаються основи емоційно-вольової, моральної саморегуляції. До старшого віку формується здатність до довільної регуляції дитиною власної діяльності. Якщо в ранньому дошкільному віці усвідомлена саморегуляція практично відсутня і дитина діє під впливом ситуативних почуттів, то поведінка старшого дошкільника свідоміша, частину вчинків він може пояснити, обґрунтувати спонукальні причини, у нього розвивається воля як свідоме керування своєю поведінкою, зовнішніми і внутрішніми процесами [Моїсеєв Д., 1995, с. 14].

Проте прояви саморегуляції дошкільника мають ситуативний характер і чергуються з імпульсивністю, її здійснення визначається

прагненням отримати схвалення дорослих, слідувати етичним зразкам. Дослідження психологів свідчать, що уміння саморегуляції формуються у дитини в процесі його виховання і навчання під впливом вимог педагога та інших дорослих. Дошкільнята проводять в дитячому садку по 7–8 годин, тому роль педагога в розвитку довільності, усвідомленої саморегуляції поведінки і діяльності дітей особливо велика. На заняттях і в ході вільної діяльності дітей, педагог навчає їх підпорядковувати свої дії поставленій меті, долати труднощі, гальмувати або посилювати активність, слідкувати за емоційними проявами. У зв'язку з цим В. Загвязінський пише: «Творчо працюють педагоги, кожен по-своєму організовує навчально-пізнавальну працю учнів, вчить працювати напружено, активно, цілеспрямовано і, головне, результативно, розвиває у дітей саморегуляцію і самооцінку діяльності, виховує її соціально-цінну мотивацію» [Загвязинский В. И., 1997, с. 29].

Таким чином, аналіз вітчизняних і зарубіжних праць, пов'язаних з вивченням особливостей професійної діяльності фахівців ЗДО, свідчить, що саморегуляція (управління, володіння собою) педагога є складним особистісним, системним утворенням, що містить низку підсистем регуляції, які сприяють підвищенню ефективності педагогічного процесу і є професійно важливою якістю вихователя. Саморегуляція впливає на окремі підструктури особистості педагога та на його особистість в цілому, прискорює процес адаптації молодого фахівця до умов дошкільної установи, сприяє збереженню та підтримці психічного здоров'я педагога і його вихованців.

Відомо, що педагог у ЗДО – це зразок і приклад поведінки для дітей, його особистість є найважливішим виховним засобом. Вихователь впливає на них всіма якостями своєї особистості, всією поведінкою. Від вихователя в значній мірі залежить психологічний клімат в групі, емоційний комфорт кожної дитини, характер взаємин між дітьми, успіхи дитини в діяльності.

У зв'язку з цим значну увагу в дошкільній педагогіці приділено питанням формування особистості педагога, розвитку його професійних компетентностей, умінь і здібностей. Вчені зазначають, що вихователь повинен стати «зразком фізично розвиненої,

загартованої людини, яка вміє керувати своїм організмом, підкоряти свої бажання волі. Вихователь дитячого садка повинен бути доброзичливим, вміти розташувати до себе оточуючих, бути життєрадісним, мати веселий характер, уникати монотонності в спілкуванні з дітьми. «Обов'язок кожного педагога – постійно рости, працювати над собою, вдосконалювати професійну майстерність» [Соціально-педагогічний, 2005].

Вивчаючи особливості діяльності вихователя ЗДО, науковці виокремили важливі професійні уміння, що визначають зміст професійної саморегуляції педагога: вміння керувати своїми емоціями, «вміння, де слід, показати своє невдоволення дітьми, а де необхідно стриматися», вміння критично осмислювати свої дії, строго і об'єктивно ставитися до результатів власної роботи, виявляти творчу ініціативу у виховній роботі з дітьми. У діяльності вихователя багато труднощів, тому від нього вимагається вольове напруження, витримка, наполегливість і терпіння.

На необхідність прояву педагогом дошкільної освіти витримки, самовладання, емоційної врівноваженості, вміння долати роздратування вказують Г. Беленька, А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, Л. Зданевич, І. Кобітіна, К. Крутій та ін. Реалізація вказаних якостей розглядається авторами як необхідна «щоденна норма» й одночасно як одна з основних труднощів у роботі вихователя.

Розробляючи питання професійної підготовки фахівця дошкільної установи, поряд з підвищенням загальної та професійної культури педагога, його підготовленості до роботи в альтернативних установах для дітей дошкільного віку, необхідно розвивати творче педагогічне мислення, самостійність, мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, готовність до подальшої самоосвіти. Серед професійних умінь, що забезпечують успішність педагогічної діяльності, доцільно виокремити вміння планувати власну діяльність, освітню роботу з дітьми, підвищувати професійний рівень, аналізувати свою поведінку, прогнозувати хід і результати роботи, критично оцінювати їх. Практична реалізація вихователем цих умінь створює умови для розвитку саморегуляції і одночасно є її проявом.

Досліджуючи питання про характер діяльності старшого вихователя, виокремлюємо п'ять його основних функцій: організація, планування, контроль і надання допомоги, педагогічний аналіз. Реалізація цих функцій в освітньому процесі дошкільного закладу залежить насамперед від уміння старшого вихователя правильно спланувати і проаналізувати власну діяльність, виявити в ній сильні і слабкі сторони, намітити шляхи професійного самовдосконалення. Прояв названих вище умінь у професійній діяльності є показником розвиненості саморегуляції педагога дошкільної освіти.

Таким чином, в дошкільній педагогіці авторами виділені різні вміння, що становлять основу системи саморегуляції особистості та діяльності фахівця з дошкільного виховання.

Однією з основних причин труднощів, які мають місце в діяльності вихователя є, на нашу думку, несформованість умінь саморегуляції і, як наслідок, відсутність спрямованості педагога на розвиток саморегуляції у себе і своїх вихованців. Дані психології свідчать про те, що стан педагога має межу ресурсів психічного здоров'я, тому йому необхідно вміти усвідомлено і ефективно використовувати і відновлювати свої сили. Отже, педагог повинен вміти керувати своєю поведінкою і психічним станом, знімати напруженість і дратівливість в будь-яких, самих складних ситуаціях, повноцінно відпочивати і поповнювати запас енергії в мінімальні проміжки часу. За допомогою зазначених умінь здійснюється саморегуляція психічних станів фахівця, розвиненість якої забезпечує сприятливий емоційний клімат в групі, підвищує ефективність взаємодії учасників педагогічного процесу.

Професійна діяльність педагогів дошкільної освіти має свою специфіку. Вона часто супроводжується постійною заглибленістю педагога в суспільство дітей дошкільного віку, певним емоційним фоном напруги, роздратування, перенасичення. Такий стан називають «професійною втомою», яка здійснює істотний вплив на педагогічний процес, що виявляється в різних формах напруги і власного внутрішнього неспокою. Вивчення проблеми свідчить, що до «професійної втоми» схильна значна частина педагогів дошкільних установ (72 %), вона істотно впливає на характер діяльності педагога,

часто проявляючись в неузгодженості його професійних установок з реальною практикою роботи з дітьми.

Перш ніж визначати психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вихователя до досліджуваного феномена, необхідно виокремити його діяльнісні та особистісні характеристики, визначити сутність і зміст, охарактеризувати близькі за семантичним значенням поняття.

Саморегуляція педагогічної діяльності (СРПД) – процес, зумовлений організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та особистісними чинниками, під впливом яких майбутній вихователь може самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов протікання діяльності, програмувати власні педагогічні дії, здійснювати їх корекцію і самоаналіз, корегувати свої психологічні можливості і стани відповідно до вимог професійної діяльності, на основі чого реалізовувати пізнавальні інтереси та потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості, самоорганізовувати та впорядковувати дії, засоби і способи діяльності. Оскільки СРПД – це процес аналізу, пошуку, вибору, зіставлення, порівняння й оцінки різних варіантів навчання й виховання дітей, то його необхідно характеризувати як системний мислительний процес.

Результати аналізу наукової літератури з проблеми професійного саморозвитку і самопізнання педагога дають змогу констатувати, що для виокремлення основних характеристик й ознак саморегуляції як пояснювальний інструментарій доцільно використовувати поняття, які семантично близькі та мають смислові перетинання: самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, самоспостереження. Названі вище терміни є подібними, оскільки перша частина «само» вказує на те, що суб'єктом, ініціатором діяльності є людина, друга – характеризує специфіку і своєрідність цієї діяльності: оцінити себе, проаналізувати власну діяльність, спостерігати за собою, контролювати себе. На нашу думку, поняття «саморегуляція» щодо вищезазначених понять є більш загальною категорією, яка відображає систему педагогічних дій, що охоплюють моделювання навчально-виховного процесу загалом і його основних елементів (завдання,

зміст, методи, форми) зокрема, реалізацію програми і самооцінку результатів за конкретними критеріями.

Психологи розглядають самопізнання як складний, інтегративний психічний процес, що протікає на різних рівнях: самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка. У практичній діяльності педагога окрім усвідомлених є неусвідомлені аспекти діяльності. Як тільки ті чи інші способи діяльності упроваджуються в реальну практику, вони на рівні індивіда починають функціонувати на підсвідомому рівні, автоматично. Тому в багатьох аспектах власна педагогічна діяльність не усвідомлюється вихователем, позбавляється його уваги й оцінки. Педагог часто не може визначити особливості свого індивідуального стилю, процес формування якого в багатьох аспектах є стихійним та неусвідомленим. Інші дослідники стверджують, що людина здатна адекватно себе оцінити, і що самоаналіз властивий самій природі педагогічної праці.

На нашу думку, у кожного вихователя своєрідно може виявлятися міра усвідомлення і розуміння себе, власної діяльності. Це обумовлено комплексом індивідуально-психологічних властивостей особистості, розвитком абстрактно-логічного мислення, аналітичними здібностями, рівнем потреби в самопізнанні. Не викликає сумніву й те, що вихователь у процесі діяльності свідомо чи інтуїтивно здійснює самоконтроль, саморегуляцію, котрі як додатковий елемент зворотного зв'язку організують його (вихователя), корегують діяльність, сприяють розвитку рефлексивного мислення.

На основі результатів аналізу наукових ідей і теоретико-методологічних підходів визначено сутність СРПД як рефлексивної особистісної характеристики і категорії психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вихователя із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні мети, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, в пошуку причин її неуспішності, коли від наслідків-результатів вихователь просувається

до причин, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації. Мета СРПД, насамперед, передбачає вивчення, аналіз, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання і виховання, структури заняття та його взаємозв'язків, рівня розвитку дитини, власних суб'єктивних станів. Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній практиці, із уже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння.

На основі результатів аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричних матеріалів визначено структуру СРПД, яка відображає єдність особистісних і діяльнісних виявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем. Першу підсистему становить особистість вихователя як суб'єкта діяльності, його психологічні особливості, професійні цінності, емоційно-вольова сфера, досвід, які формуються у процесі онтогенезу. Друга підсистема – це структурно-функціональні компоненти СРПД (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний та оцінювально-корекційний). Встановлено, що структурні компоненти досліджуваного феномена є сукупністю педагогічних цінностей, оволодіння якими забезпечує їх особистісну значущість. Системний підхід до вивчення структури СРПД як у статичності (усталена структура педагогічної теорії), так і в динаміці (рух дидактико-технологічних знань і вмінь, що забезпечують саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності) дає змогу визначити мотиви цієї діяльності, її зміст і логіку. Ураховуючи специфіку діяльності вихователя визначено загальні і специфічні (внутрішні) функції СРПД. До загальних функцій належать навчальна, розвивальна, виховна. До специфічних функцій належать діагностико-прогностична, спонукально-мотиваційна, програмувально-перетворювальна, самоаналітична. Кожна з виділених функцій розкриває процесуальну сторону СРПД і містить у собі систему знань, цінностей і способи діяльності.

Формування саморегуляції педагогічної діяльності здійснюється у взаємозумовленому розвитку всіх компонентів. Збагачення

психолого-педагогічних знань розширює самоаналітичні можливості вихователя, формує ціннісно-цільовий компонент. Взаємодія знань і ціннісних орієнтацій забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості; взаємозв'язок знань, ціннісних орієнтацій і творчого потенціалу вихователя стимулює розвиток комунікативної підсистеми професійної активності, яка відповідно є необхідною умовою зростання трьох перших підсистем. Чотири основні компоненти, які виділено в теоретичному аналізі поняття “саморегуляція педагогічної діяльності”, утворюють систему, де кожний із компонентів поєднаний з іншими прямими зв'язками, тобто перебуває з ними в необхідних взаємозалежностях, сам ними підтримується й опосередковується. Єдність названих підсистем (компонентів) характеризує саморегуляцію педагогічної діяльності. Ядром її є ціннісно-цільовий компонент, що конкретизується в поглядах, переконаннях, ідеалах, інтересах і мотивах особистості.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про недостатню розробку теоретичних основ проблеми саморегуляції, що позначилось на стані наукових досліджень процесу підготовки майбутнього вихователя щодо досліджуваного феномена. На нашу думку, розглянута вище понятійно-термінологічна система характеризує явище саморегуляції педагогічної діяльності як загальний базовий інваріант для теорії і методики професійної освіти.

Результати психолого-педагогічних досліджень В. Семиченко, О. Чебикіна та інших науковців свідчать, що реально існуюча система навчання у педагогічних ЗВО формує у студентів здатність до стихійного професійного саморозвитку, що виявляється під час вирішення вузьких ситуативних завдань стосовно самоорганізації особистості в навчанні чи професійній діяльності. На думку вчених, професійний розвиток не є в майбутнього фахівця внутрішньо особистісним завданням, а здійснюється лише під впливом зовнішніх вимог. Це зумовлено тим, що у меті, змісті і технології педагогічної освіти виховання потреби в саморозвитку і набутті відповідного досвіду не позначено як спеціальне завдання і тому не є для багатьох викладачів інструментом проектування процесу професійного становлення майбутнього фахівця.

Отже, для вирішення проблеми професійного саморозвитку вихователя необхідні соціально-економічні та теоретичні передумови, що виявляються у розумінні розвитку не лише як об'єктивного процесу, а і як системи особистісних психічних процесів, властивостей та якостей. Для розробки системи підготовки майбутнього вихователя до саморегуляції педагогічної діяльності необхідно враховувати різні методологічні орієнтири: ідею суб'єктності; ідею унікальності внутрішнього світу людини, саморозвитку її як суб'єктивної реальності, що відображена у працях І. Беха, В. Слободчикова та інших вчених; ідею гуманістичної психології про самоактуалізацію педагога як вищу форму його саморозвитку, тобто його здатності реалізувати те, що в ньому закладено відповідно до власних вищих потреб – істини, краси, досконалості тощо.

У практиці підготовки студентів вищої педагогічної школи важко віднайти досвід організації діяльності професійної саморегуляції. Однак, на думку багатьох викладачів, навчальний процес, виховна робота повинні забезпечувати активну роботу студента над своєю особистістю. Цьому повинні сприяти зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу і такі форми та методи навчальної діяльності, як ІНДЗ; творчі роботи, проекти, написання есе, рефератів, курсових і бакалаврських робіт. Тому важливо вирішувати проблему організації діяльності саморегуляції впродовж усіх років навчання.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі вимагає обґрунтування психолого-педагогічних умов підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності. У психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення психолого-педагогічних умов.

У нашому розумінні психолого-педагогічні умови – це насамперед такі можливості та обставини освітнього процесу, котрі сприяють ефективному досягненню навчально-виховної мети.

Оскільки саморегуляція є особистісним утворенням, в основі якого лежать рефлексивні механізми саморозвитку і самопізнання,

свідомо-перетворювальне ставлення до навколишнього світу і самого себе, суб'єктивна активність, важливий напрям підготовки до досліджуваного феномена становить врахування цих психологічних аспектів особистості і діяльності.

Під психолого-педагогічними педагогічними умовами формування готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності ми розуміємо таке середовище, в якому в тісній взаємодії представлена єдність дидактичних, психологічних, загальнопедагогічних факторів, що забезпечують можливість педагогові організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка характеризується здатністю до її цілепокладання, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції.

Аналіз результатів психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду, власного експериментального дослідження забезпечив можливість зробити висновок – цілеспрямоване управління процесом формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності забезпечується комплексом психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку їх пізнавального інтересу, самостійності, ціннісних орієнтацій, активності, творчих здібностей і, на цій основі, оволодінню підсистемою дидактико-технологічних знань, системою дій, необхідних для саморегуляції педагогічної діяльності. Цей комплекс містить такі умови: формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання і виховання дітей у ЗДО; залучення майбутніх вихователів до діяльності, адекватної структурі її саморегуляції. Теоретичну модель комплексу психолого-педагогічних умов можна представити у формі рис. 1.

Психолого-педагогічні умови можна класифікувати на три великі групи залежно від домінування тих чи інших цілей підготовки і навчально-пізнавальної діяльності. Виявлення і обґрунтування педагогічних умов підготовки до саморегуляції педагогічної діяль-

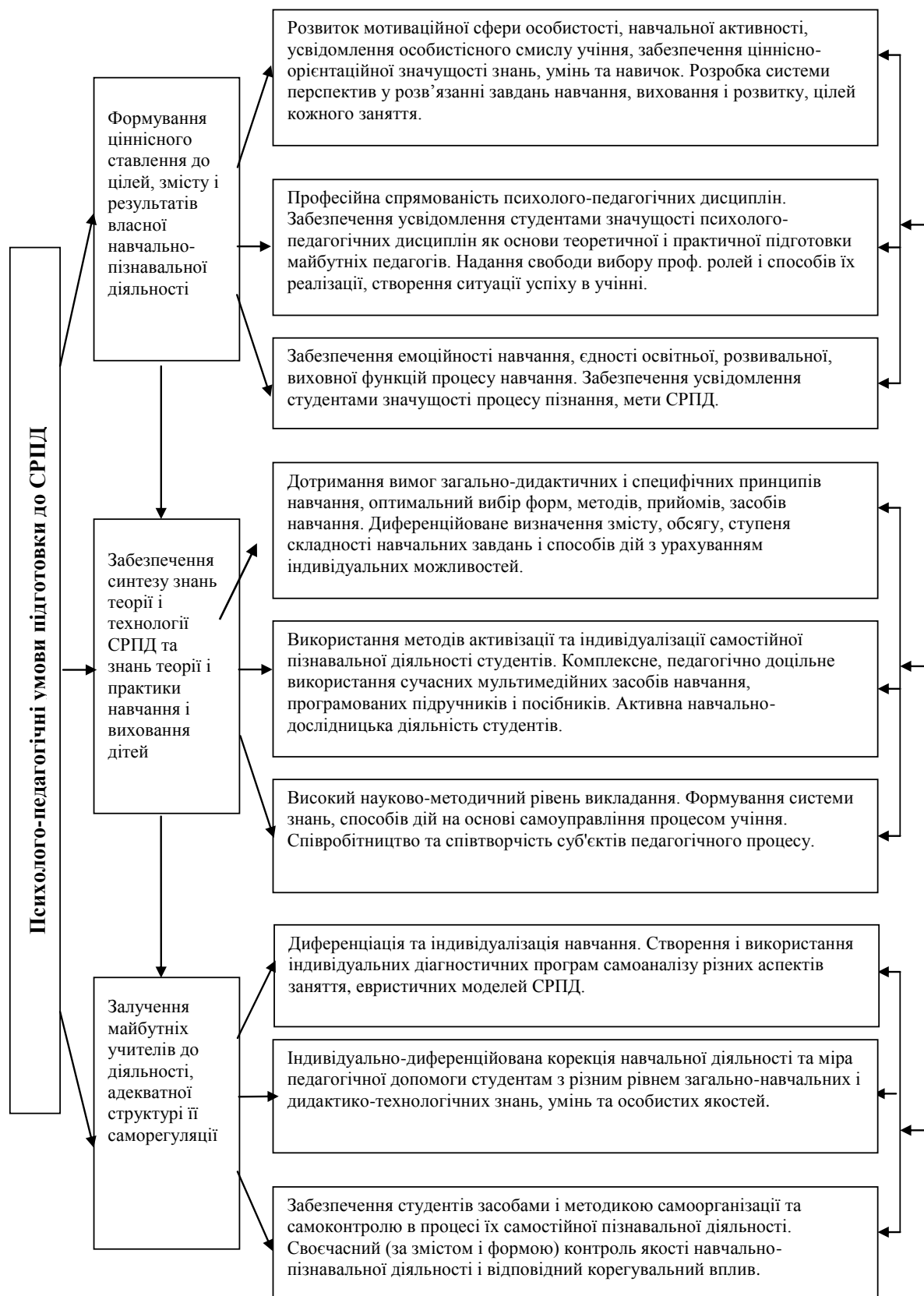


Рис. 1. Комплекс психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього вихователя до саморегуляції педагогічної діяльності.

ності здійснювалось з позицій основних положень теорії діяльності, особистості, мети формування навчально-пізнавальної діяльності студентів, єдності цілей, методів і форм навчання, з позицій основних вимог системного підходу. У своїй єдності вони впливають на формування кожного компонента підготовки.

Названі вище педагогічні умови є комплексом, оскільки діють на процес формування СРПД в єдності і взаємозв'язку. Будь-яка умова впливає на формування всіх компонентів СРПД, але виявляє основне функціональне навантаження під час формування відповідного їй компонента та є адекватною певному етапу формування діяльності.

Цей комплекс забезпечує розширення сфери самоорганізації, самоаналізу та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів; збагачення навчальної, позанавчальної, індивідуальної та колективної діяльності елементами самоорганізації і саморегулювання.

Перша група умов спрямована на формування ціннісно-цільового компонента СРПД, потреби в самостійному осмисленні змісту і результатів власної діяльності, свого професійного "Я", умінь ставити цілі і завдання самовдосконалення педагогічної діяльності, усвідомлення своїх індивідуально-психологічних особливостей, власного досвіду; залучення студентів до діяльності за вибором, забезпечуючи індивідуальний підхід. Друга група умов розширює простір для виявлення розвитку і самореалізації творчих здібностей та можливостей студентів через диференційоване визначення змісту, обсягу, ступеня складності навчальних завдань і способів дій з урахуванням навчальних можливостей студентів; використання інтерактивних методів, мультимедійних засобів навчання, програмованих підручників і посібників; співробітництво і співтворчість суб'єктів педагогічного процесу; дослідницьку діяльність студентів. Третя група умов актуалізовує процес самоаналізу і саморегуляції діяльності; забезпечує індивідуально-диференційовану корекцію навчальної діяльності та міру педагогічної допомоги студентам з різним рівнем загально-навчальних і дидактико-технологічних знань, умінь та особистих якостей. Вона

«збуджує» внутрішні механізми активності, стимулює потреби у практичних діях щодо вдосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності.

Третя група педагогічних умов впливає з ідеї контекстного підходу до організації змісту професійної підготовки. Згідно з цим підходом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а також формування навчально-пізнавальної діяльності повинно бути орієнтованим на контекст майбутньої професії і спеціалізації. Таким контекстом є ефективна педагогічна діяльність, її самоаналіз і саморегуляція. Тому саме вона є сферою докладання всіх необхідних для її опанування знань, умінь та навичок. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх вихователів постає не тільки як процес спеціально стимульованого й активного навчального пізнання, що спрямоване й особистісно орієнтоване на досягнення сутності і способів реалізації функцій подальшої педагогічної діяльності, а і як засіб її самоорганізації, саморегуляції і самовдосконалення.

Ураховуючи контекстний підхід, кожний навчальний предмет психолого-педагогічного циклу було спроектовано не у формі певної знакової системи, що відповідає семіотичним, психолого-педагогічним, науково-організаційним і професійним вимогам, а як предмет навчальної і професійної діяльності студента – майбутнього вихователя. Тільки в цьому разі, засвоєння знань із самого початку буде здійснюватися в контексті цієї діяльності, а самі знання виконуватимуть функції орієнтувальної основи діяльності і засобів її регуляції.

Меті задоволення і розвитку потреб саморегуляції студентів (І група умов) задовольняла сукупність нових виховних ситуацій, створених засобами професійно-психологічних тренінгів, дискусій, спеціально дібраного змісту, програм самоаналізу і саморегуляції діяльності. Тренінг як форма саморегуляції має певні переваги: можливість обговорення змісту своїх переживань, уявлень про власне «Я», професійні здібності і можливості; рольова гра-імпровізація на задану тему, зміст якої відображає аспекти реальної педагогічної

діяльності; управління власними психічними процесами; формування навичок самоконтролю, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції.

Професійно-психологічні тренінги «Самопрезентація», «Реалізуємо себе у педагогічній діяльності», «Регулюємо власну діяльність» передбачали виконання студентами спеціального комплексу вправ, що допомагали швидко «увійти» в педагогічну діяльність і комунікативні зв'язки. Розроблено й адаптовано вправи з урахуванням завдань професійної саморегуляції: самопрезентація у формі відповідей на запитання дітей; розповідь про свої професійні інтереси, ідеал; опис програми саморозвитку і самоаналізу, створення програми саморегуляції педагогічної діяльності.

Під час тренінгів здійснювалася корекція мотивації саморегуляції. Це стосувалося студентів з різними типами стратегії саморегуляції діяльності: активним, ситуативним та пасивним. Студенти з активним типом стратегії саморегуляції отримували простір для виявлення своїх здібностей, закріплення відповідного статусу в колективі ініціативою, впевненістю у своїх діях. Студенти із ситуативним типом саморегуляції під впливом поведінки студентів І групи починали адекватно орієнтуватися у ситуаціях діяльності: часто мали нагоду більш активно заявити про себе, залучитися до рефлексії, самоаналізу і переосмислення своїх можливостей. Студенти з пасивним типом самовираження під час тренінгів долали невпевненість і набували рішучості, створювали внутрішні передумови для самоорганізації і саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

У процесі експериментальної роботи основну увагу було зосереджено на розробці змісту дискусій, що мали професійне спрямування і сприяли особистісній саморегуляції («Я – суб'єкт професійних дій і рішень», «Чи зможу зреалізувати свої здібності у педагогічній діяльності?», «Коли педагогічну діяльність можна вважати успішною?», «Як досягти рівня педагогічної майстерності?»).

Важливим засобом підготовки до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності було створення програм самоаналізу, в основі якого – процеси рефлексії, самооцінки, самопізнання. Їх використання задовольняло потребу студентів у самостійності, прагненні до

самопізнання і самореалізації. За допомогою цих програм з'являлася можливість збагатити інформацією про сутність і значення саморегуляції особистості і діяльності.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми для студентів, викладачів розроблено блок інформації, який охоплював такі питання: 1) сутність, структура, компоненти, джерела, сфери і форми вияву саморегуляції педагогічної діяльності; 2) узагальнені характеристики змісту навчального матеріалу (система дій і знань з психолого-педагогічних дисциплін) як предмета і продукту саморегуляційної діяльності; 3) відомості про склад і будову кожної навчальної дії, структурними компонентами якої є предмет, продукт, засоби, операції; 4) спілкування і діяльність як основні сфери вияву професійної саморегуляції; 5) значення і форми самоаналізу для вдосконалення педагогічної діяльності і розвитку професійної саморегуляції.

Враховуючи вікові особливості студентів, з метою розвитку механізмів саморегуляції використовували такі види самодіяльності:

1. Самостійне вивчення окремих тем, курсів і навчальних предметів студентами, які володіють високим рівнем сформованості навчальної діяльності, на основі індивідуальних програм (індивідуальна організація навчання). Особливо це ефективно можна здійснювати в умовах кредитно-модульної організації навчання.

2. Розробка і виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, проєктів теоретичного і практичного характеру, дослідження складних проблем навчально-виховного процесу.

3. Участь у роботі проблемних груп.

Результати експериментального дослідження свідчать, що реалізація зазначених вище психолого-педагогічних умов і їх змістові характеристики щодо досліджуваної проблеми забезпечують повноцінну підготовку майбутніх вихователів до саморегуляції педагогічної діяльності без збільшення кількості навчальних годин (спецкурсів). Досягти цього можна лише через реалізацію комплексу психолого-педагогічних умов, програми підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності.

Таким чином, на основі результатів вивчення та узагальнення наукових ідей і теоретико-методологічних концептів визначено сутність СРПД як рефлексивної особистісної характеристики і категорії психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вихователя із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні цілей, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, у знаходженні причин її неуспішності, коли вихователь аналізує наслідки-результати, усвідомлює причини, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації.

Для реалізації психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до СРПД в умовах аудиторної, позааудиторної, індивідуальної та самотійної роботи доцільно використовувати інтерактивні методи організації навчальної діяльності: створення програм самоаналізу і СРПД, дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп'ютерне тестування.

Визначено, що серед форм організації навчального процесу найбільш ефективними є лекції-бесіди, лекції-консультації, практичні заняття, усні журнали, лабораторно-практичні заняття, індивідуальні науково-дослідні завдання, самотійна та індивідуальна робота, наукові проблемні групи.

Для формування компонентів готовності до СРПД важливо також використовувати мультимедійні засоби інтерактивних технологій: електронні підручники, посібники, навчальні програми, бази даних електронної бібліотеки, інтерактивний дидактичний комплекс дисциплін психолого-педагогічного циклу, інтернет.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 367 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Просвещение, 1987. С. 29-31.
5. Машкіна Л. А., Зданевич Л. В. Соціально-педагогічний патронат у системі дошкільної освіти: навч.-метод. посібник / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2008. 232 с.
6. Моисеев Д. Формирование адекватной самооценки в старшем дошкольном возрасте. *Дошкольное воспитание*. 1995. № 9. С. 17–21.
7. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності. Ч. 2. Київ: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2001. 230 с.
8. Слостенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя. *Магистр*. 1995. № 3. С. 15–26.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М.: Школа-Пресс, 2000. 320 с.
10. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.
11. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса, 1992. 166 с.

Оксана Писарчук

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна освітня галузь визначається підвищенням інтересу всіх суб'єктів освітнього процесу до створення нового: застосування інноваційних технологій, моделювання освітніх ситуацій, використання інтерактивних та інформаційних засобів навчання. Інноваційна діяльність вимагає принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічної майстерності.

Структура інноваційної педагогічної діяльності оптимально відповідна характеру сучасних соціальних процесів, тому формування освітньо-розвивального середовища (ОРС), в якому передбачено створювати нові форми організації навчально-виховного процесу, застосовувати інтерактивні методи навчання і виховання, розробляти ефективні технології освітнього процесу – один із видів інноваційної діяльності, що його впроваджують вихователі сучасних ЗДО.

Успішність інноваційної діяльності забезпечується тим, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі дошкільної освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. На жаль, більшість майбутніх фахівців ЗДО (65 %) відчують значні утруднення, коли йдеться про розвивальне забезпечення навчально-виховного процесу в усій його багатофакторності, індивідуалізацію навчання дітей та інші аспекти реалізації ідей гуманістичного підходу. Крім цього, розвивально-знанневий підхід домінує нині в діяльності багатьох вихователів ЗДО. Водночас перед ними постає інша мета: стимулювати дітей самостійно вивчати довкілля і здобувати елементарні знання, оперувати ними в мисленні та діяльності.

Отже, основним напрямом реформування сучасної дошкільної освіти є перехід до розвивального навчання, упровадження в практику різних його технологій та організація ОРС. Це зумовлює необхідність розробляти теоретичні основи підготовки майбутнього вихователя ЗДО до їх здійснення.

Глиbokі традиції української та зарубіжної гуманістичної педагогіки, а також психології та акмеології, що пов'язують процеси навчання, виховання, особистісного розвитку з широким впливом соціального макро- і мікросередовища, насамперед сім'ї, дитячого і педагогічного колективів, відображені у працях Ш. Амонашвілі, Р. Бернса, П. Блонського, Л. Божович, В. Давидова, Л. Занкова, Я. А. Коменського, А. Маслоу, Й. Г. Песталоцці, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Е. Фромма та ін.

Науково обґрунтовані моделі й різні аспекти створення освітнього середовища (простору) загальноосвітнього і вищого навчальних закладів вивчали Н. Гонтаровська, Т. Ісаєва, О. Кіліченко, О. Смолінська, О. Федій, А. Цимбалару, І. Шалаєв, О. Ярошинська та ін. Важливим сучасним напрямом педагогічних досліджень є вивчення питань формування інформаційно-освітнього середовища ЗВО (М. Моїсеєнко, Л. Морська, С. Мякішев, С. Назаров та ін.).

Опрацювання психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний позитивний досвід у розробці теоретичних передумов підготовки майбутнього вихователя до організації ОРС на гуманістичних засадах. В Україні ці проблеми досліджують В. Бондар, В. Галузинський, С. Гончаренко, Н. Кічук, К. Крутій, І. Підласий та інші науковці. Серед вітчизняних і зарубіжних учених варто відзначити також І. Бежа, Л. Даниленка, І. Дичківську, О. Пехоту, О. Попову, Л. Подимову, В. Сластьоніна, А. Хуторського.

Особливості різнорівневої підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності проаналізовано в працях Н. Гавриш, Л. Кідіної, Л. Козак, Ю. Косенко, Т. Поніманської та інших дослідників, де визначено змістовий (теоретичний і практичний) складник, педагогічні умови, інноваційні форми та

методи професійної підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів і магістрів дошкільної освіти.

Сучасні українські та зарубіжні дослідники (М. Бургін, Л. Даниленко, В. Завгвзінський, В. Паламарчук, О. Савченко, Т. Шамова та ін.) також приділяють достатню увагу проблемі інноваційної діяльності педагогічних працівників.

Дослідження підтверджують необхідність спеціальної підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності. Майбутні фахівці повинні володіти не лише професійно значущими якостями, а й розуміти суть, зміст, види і методикку сучасних інноваційних технологій, фундаментальні характеристики інноватики в дошкільній освіті.

Ознайомлення з висновками наукових напрацювань учених, практичним досвідом підготовки студентів педагогічних ЗВО до майбутньої професійної діяльності, вивчення досвіду роботи вихователів дало змогу в контексті дослідження виявити певні суперечності, які об'єктивно існують в навчально-виховному процесі ЗВО і педагогічній діяльності вихователя, зокрема між:

– необхідністю інтелектуалізації навчальної і педагогічної праці майбутніх фахівців в освіті, здатних до проектування, моделювання, прогнозування, регулювання, оцінки власної інтелектуальної, професійної діяльності і змістом професійної підготовки, який часто не забезпечує формування інноваційного мислення;

– домінуванням у вищій педагогічній школі традиційних методів навчання і необхідністю оволодіння способами дослідницької діяльності, реалізації творчого потенціалу у професійній діяльності.

Формування ОРС є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності, що забезпечує вдосконалення інтелектуальних ресурсів, творчий саморозвиток особистості та є передумовою інновацій у професійній діяльності.

Оскільки поняття «інновація» набуло широкого значення у педагогічних дослідженнях, у кінці ХХ ст. виникла особлива наука – педагогічна інноватика, що перебуває на перетині загальної

інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології, теорії управління та економіки тощо.

У нашому розумінні, інноваційна діяльність – це системне поняття, яке є комплексом заходів, що їх застосовують для забезпечення інноваційного процесу на конкретному рівні освіти, а також відображає сам процес. Основними функціями інноваційної діяльності є зміна компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо. Особливістю інноваційного процесу є його циклічний характер, що виявляється в структурі етапів, які проходить нововведення. Інноваційний процес – це сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття або ідея перетворюються на соціальне, в т.ч. освітнє нововведення. Інноваційну діяльність характеризують системністю, інтегральністю, цілісністю. Отже, діяльність, що забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом і є інноваційною діяльністю [Хуторской А., 2005].

Оскільки інноваційний процес можливий завдяки вдосконаленню інноваційної діяльності, для аналізу інноваційних процесів ключовим є поняття «інноваційна діяльність». Інноваційна діяльність – це мегадіяльність, спрямована на перетворення всього комплексу особистісних характеристик суб'єкта, яка забезпечує не лише адаптацію до швидко змінної соціальної та професійної реальності, а й можливість впливу на неї [Карпова Ю., 2004, с. 24].

Синтез інноваційної діяльності і освітнього процесу є важливим засобом формування уявлень, знань, умінь, навичок сучасного мислення, що відображають цілісне бачення картини світу, в якому всі сфери життєдіяльності взаємопов'язані, взаємозумовлені, взаємоінтегровані.

Оскільки інноваційна діяльність залежить від інтенсивності інноваційних процесів і характеру взаємовідносин із середовищем, вагомим поняттям педагогічної інноватики є формування ОРС.

Освітнє середовище є частиною соціокультурного і дослідники його визначають як комплекс спеціально організованих психолого-

педагогічних умов, у наслідок взаємодії з якими відбувається розвиток і становлення особистості. Необхідність всебічного вивчення освітнього середовища породила особливий науковий інтерес до проблеми, що відображено у численних дослідженнях сучасної психолого-педагогічної науки. Зокрема, вчені розглядають взаємозв'язки культурологічних моделей освіти й освітнього середовища (В. Біблер, В. Зінченко, І. Якіманська); аналізують взаємини «дитина–середовище» (Л. Новіков, М. Смірнов); досліджують взаємозв'язки предметного середовища школи та емоційного стану її суб'єктів (М. Лерноушек, Д. Маркович, Г. Мешко, К. Ріттельмайер, Р. Штейнер). На сучасному етапі визначено рівні освітнього середовища (Г. Ковальов, В. Ясвін), проаналізовано його структуру (Є. Клімов, М. Копосова, Е. Саленко, С. Тарасов), виявлено типи (Н. Лабунська, Т. Менг, І. Улановська), розглянуто освітнє середовище як чинник гендерної соціалізації (О. Кікінежді, В. Кравець).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для висновку, що освітнє середовище може бути не лише умовою, а й засобом виховання (суспільне явище), навчання (предмет спільної педагогічної діяльності) і розвитку (перетворення соціального індивіда в особистість, спільноти в суспільство).

Центральною дефініцією нашого дослідження є поняття «освітньо-розвивальне середовище». Теоретико-методологічною основою для визначення сутності ОРС є концепції сучасних дослідників, які вивчають різні аспекти категорії «середовище» (В. Ясвін, О. Ярошинська та ін.), «освітній простір» (Б. Ельконін), «освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вихователя» (К. Крутій).

У найширшому контексті ОРС – це соціокультурний простір, у межах якого з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості.

На основі аналізу наукової літератури [Сластенин В., 1997; Слободчиков В., 2003; Ярошинська О., 2011 та ін.] та емпіричного досвіду організації навчально-виховного процесу в ЗДО і вищій школі

ОРС трактуємо як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в його просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікаційному компонентах. У такому визначенні відзначено особливе методологічне значення поняття «можливості», яке зацентроване на ролі особистості в засвоєнні ресурсів середовища, оскільки визначається специфічними властивостями середовища і властивостями самого суб'єкта. Середовище, яке забезпечує формування навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів, характеризується гнучкістю, неперервністю, варіативністю, інтегрованістю, відкритістю і комунікативністю.

Як свідчить аналіз наукової літератури, щоб освітній простір став розвивальним середовищем, він має набути таких властивостей:

– гнучкості, що означає здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства;

– неперервності, що виражається через взаємодію і наступність у діяльності всіх суб'єктів;

– варіативності, в якій передбачено зміну ОРС відповідно до потреб дитини;

– інтегрованості, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії компонентів, які входять у його структуру;

– відкритості, у якій передбачено широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії;

– налаштованості на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, що його здійснюють на основі педагогічної підтримки як особливої, прихованої від очей вихованців позиції педагога [Крутії К., 2009].

ОРС є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові функціональні взаємозв'язки, і може характеризуватись як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості. Його

визначають як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя суб'єктів навчання.

Одним із важливих факторів формування особистості майбутнього вихователя, його навчальної діяльності є освітнє середовище ЗВО, у якому він живе, навчається, спілкується, засвоює соціальний досвід.

На основі результатів аналізу наукових досліджень нами виокремлено такі структурні компоненти ОРС: просторово-предметний, психолого-дидактичний, соціально-комунікаційний та пізнавально-мотиваційний.

Отже, важливим в ОРС є *просторово-предметний компонент*, що охоплює архітектурні особливості будівлі, обладнання, умови навчально-виховного процесу, що стимулюють розвиток особистості.

Соціально-комунікаційний компонент визначають насамперед типом культури, соціальними нормами взаємодії, міжособистісними стосунками вихователів, дітей і батьків.

Психолого-дидактичний компонент спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу, що його засвоюють через різні види діяльності, організацію навчання, відповідність методів навчання розвитку учнів. Своєрідним ядром цього компонента є відповіді на запитання: «Чого навчати?», «Як навчати?», «Як навчити результативно?», «Як вчитися?».

Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає формування позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до постановки значущих цілей, наполегливість та самостійність у їх досягненні, є синтезом пізнавальних процесів, розвиненого інтелекту, волі та емоцій, що забезпечує реалізацію ідей та думок у практичній діяльності, характеризується наявністю у особистості потреби, мотивів, інтересів до пізнання.

До структури ОРС належать і суб'єкти освітнього процесу, які формують його, постійно на нього впливають. Однак і ОРС впливає на кожного суб'єкта освітнього процесу. У цьому контексті ОРС можна розглядати і як предмет, і як ресурс спільної діяльності.

В освітньому середовищі кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, використовуючи навчальні, психологічні, просторово-предметні елементи цього середовища в контексті сформованих соціальних відносин. Таким чином, якість освітнього середовища можна визначити як якість просторово-предметного, психолого-дидактичного, соціально-комунікаційного і пізнавально-мотиваційного компонентів, як зміст цього середовища, як якість соціальних відносин у такому середовищі, а також і якість їх зв'язків.

Розвивальний ефект кожного компонента освітнього середовища можна забезпечити лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс охоплює чотири структурні компоненти, які можливо проєктувати, моделювати та експертизувати. Просторово-предметний компонент повинен забезпечувати різновид просторових умов, пов'язаність їх функціональних зон, можливість оперативного змінення, керованість і відповідність життєвим проявами.

Характеризуючи сутність кожного компонента, акцентуємо особливу увагу на діяльнісній функції цих компонентів: реалізація принципу єдності навчання, виховання та розвитку шляхом оволодіння видами діяльності, необхідними для вікової соціалізації дітей (ігрова, навчальна, комунікативна, дослідницька та ін.). Добір діяльностей визначають тими соціальними, психолого-дидактичними цілями навчання і розвитку, які реалізує конкретна освітня система і які є системотвірним початком для визначення змісту і методів навчання та виховання в ЗДО.

Ґрунтуючись на визначенні сутності поняття ОРС, його компонентів і сфер впливу, охарактеризуємо сутнісні ознаки ОРС сучасного ЗВО. Роль освітнього середовища повинна виявлятися в можливості створювати умови для професійного й особистісного розвитку кожного студента. Це пов'язано з організацією творчої діяльності студентів шляхом «занурення» їх у процес пізнання, що активно і стрімко розвивається та інтегрує у собі навчальну і професійну спрямованість. Тобто освітнє середовище передусім має бути пізнавальним, оскільки саме пізнавальна діяльність студентів

більшою мірою зумовлює хід і результати професійно-педагогічної підготовки.

Оскільки активність і самостійність у пізнавальній діяльності тісно пов'язані, важливим чинником професійного розвитку в ОРС сучасного ЗВО є самостійна робота студентів, у процесі якої студент – активна творча особистість, творець власної культури, освіти, готовності до майбутньої професії. Самоосвітня діяльність не лише формує у студентів навички пізнавальної діяльності, які необхідні їм для здійснення неперервної освіти упродовж подальшої трудової діяльності, а й має велике виховне значення, оскільки розвиває самостійність як професійну якість, що відіграє важливу роль у структурі особистості сучасного фахівця.

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі інноваційне навчання повинно бути зорієнтоване на:

- створення можливостей займати активну та ініціативну позицію в навчально-пізнавальній діяльності;
- цілеспрямоване формування знань, умінь, компетентностей, завдяки відповідній трансформації змісту, методів, форм, технологій навчання;
- свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів та диспозицій;
- відкритість до середовища та професійної новизни;
- творчо-перетворювальне ставлення до навколишнього світу;
- прагнення до самореалізації, втілення у професійній діяльності власних намірів, життєвих цілей;
- суб'єктивацію культурних зразків в особистісно-змістові.

Основне уявлення про інноваційні технології в дошкільній освіті майбутні фахівці отримують з різних джерел: під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, ознайомлення з відповідною літературою в процесі практики в інноваційних ЗДО. Л. Машкіна визначає пріоритетну роль викладачів у формуванні знань про нові педагогічні технології, які мають вирішальне значення у забезпеченні

позитивного становлення майбутніх вихователів до педагогічних інновацій [Машкіна Л., 2000].

В інноваційних освітніх перетвореннях важливими також є вимоги до рівня теоретичних знань про формування ОРС і характеру практичної підготовки вихователя. Викладач повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, сприймати і регулювати свою професійну діяльність так, щоб кожна дитина мала усі можливості для самостійного та високоефективного розвитку [Сластенин В., 1997].

А це визначає нову проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки вихователя, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього вихователя. Тому під час навчання він має формувати творчу уяву, стійку систему знань, що характеризують суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності, вміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї, використовуючи інтелектуальні інструменти і механізми самореалізації, психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти, систему спеціальних психолого-педагогічних методів, прийомів і засобів, які забезпечують можливість активно включитися в інноваційну педагогічну діяльність.

Сукупність суспільно-політичних, науково-технічних, і соціокультурних перетворень, що визначають завдання, адресовані дошкільній освіті, вимагає від сучасного вихователя вміння вирішувати комплекс нових, не властивих йому раніше науково-теоретичних і практичних завдань, а також знати і забезпечувати реалізацію усіх компонентів ОРС ЗДО.

Вважаємо, що вихователь інноваційного спрямування повинен уміти реалізувати в межах навчально-виховного процесу:

- 1) педагогічний гуманізм («прийняття» кожного вихованців, довіра до них);
- 2) емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе»);

- 3) співробітництво у «співавторстві педагогічного процесу»;
- 4) діалог (уміння «чути» дитину, цікавитися її думкою, вести міжособистісний діалог на основі рівноправ'я);
- 5) особистісну позицію (здатність творчого самовираження, відкритий у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Теоретичну підготовку студентів доцільно здійснювати під час проведення лекцій-діалогів. Майбутні вихователі ознайомлюються із загальними засадами педагогічних інновацій (що таке педагогічна інноватика, інноваційність, інноваційне навчання, класифікація педагогічних нововведень; пріоритетні завдання сучасної початкової освіти); системними, модульними та локальними інноваційними педагогічними технологіями («Будинок вільної дитини» М. Монтесорі; «Йєна-план-школа» П. Петерсена; антропософські школи (вальдорфська педагогіка) Р. Штейнера; «Школа успіху і радості» С. Френе; «Школа для життя, через життя» Ж. О. Декролі; технологія розвивального навчання Б. Ельконіна і В. Давидова; технологія раннього навчання М. Зайцева і Г. Домана; технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера; технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка); інтерактивним навчанням і технологіями розвитку критичного мислення дітей (суть інтерактивного навчання, класифікація інтерактивних технологій, види інтерактивних вправ); технологією проблемного навчання (проблемна ситуація, типи проблемних ситуацій, постановка проблеми на заняттях та шляхи її вирішення); технологією колективного навчання та виховання (форми, методи колективного навчання, створення динамічних груп, навчання один одного в групах); інтеграцією в освітньому процесі ЗДО (інтегрований підхід, тематичне планування інтегрованих занять, технологія інтегрованих занять, методика побудови інтегрованих занять); проектною технологією (мета і завдання технології, типи проєктів, вимоги до проєктів, алгоритм роботи над проєктом); ігровими технологіями (класифікація ігор, етапи проведення ігор, підбір та використання ігор на заняттях); технологією особистісно орієнтованого навчання (мета, завдання й особливості технології, основні вимоги).

Готовність студентів до інноваційної діяльності в навчально-виховному процесі ЗДО виявляється в умінні проєктувати заняття, враховуючи структурні компоненти ОРС. На практичних заняттях студенти ознайомлюються з важливими етапами проєктування занять та компонентів ОРС, а саме:

- психолого-педагогічні аспекти організації заняття;
- мотиваційно-організаційний етап (студенти ознайомлюються з різними шляхами створення мотиваційної навчальної діяльності (бесіда, створення проблемної ситуації, використання інтерактивної вправи «Мозкова атака», опрацювання тексту періодичних видань, діяльність за технологією «Незакінчене речення», виготовлення саморобних наочних посібників, використання творчих завдань, використання художньої та науково-популярної літератури, створення ситуації успіху, діяльнісний підхід до навчання, діяльність за допомогою екстраполяції, використання пізнавальних ігор та ігрових ситуацій));
- виконавчо-діяльнісний етап заняття (майбутні вихователі повинні оволодіти загальними підходами до організації виконавчо-діяльнісного етапу, вміти організовувати навчально-пізнавальну діяльність у комунікативно-діалоговий та ігровий моделях ОРС);
- повторення і закріплення навчального матеріалу. На практичних заняттях студенти знайомляться з основними вимогами до організації повторення вивченого матеріалу, вчать підбирати завдання для поточного повторення, порівнювати реальні результати з очікуваними, аналізувати отриманий результат, встановлювати факти, аналізувати причини, планувати дії щодо подальшого вивчення тієї чи іншої теми [Енциклопедія педагогічних, 2009].

Крім цього, підготовлений до інноваційної діяльності майбутній вихователь повинен мати сформовані професійні й особистісні якості, а саме: усвідомлювати сенс і цілі освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; мати осмислену, зрілу педагогічну позицію; уміти по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання; бути здатними вибудовувати

цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до учнів, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; визначати співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригувати освітній простір за критеріями інноваційної діяльності; мати здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей; уміти продуктивно, нестандартно організовувати навчання та виховання, тобто забезпечувати творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток; володіти технологіями, формами і методами інноваційного навчання, у яких передбачено уміти на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співторцем мети їх діяльності; навчитися бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців; уміти аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців; бути здатними до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлювати значущість, актуальність власних інноваційних пошуків і відкриттів [Дичківська І., 2004, с. 280].

Щоб студенти опанували інноваційні технології навчання, на факультеті педагогіки і психології ТНПУ започатковано проведення цільових науково-практичних семінарів на теми: «Педагогіка з новітніми технологіями навчання фахових дисциплін дошкільної освіти», «Взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку дітей», «Сутність розвивального навчання», «Організація навчального співробітництва», «Методи навчально-пізнавальної діяльності», «Сутність та особливості інтерактивного навчання», на яких формуємо розуміння того, що ОРС – це один із основних факторів формування і розвитку особистості, а розвивальне навчання є стрижнем цього середовища.

Будь-який компонент ОРС повинен бути емоційно розвивальним. К. Крутій визначила умови, які можуть забезпечити емоційно-розвивальний характер компонентів освітнього середовища:

– позитивні стосунки між учасниками навчально-пізнавальної діяльності: емоційно-підтримувальний компонент;

- чіткий режим, що організовує процес життєдіяльності особистості в освітній установі: емоційно-розвивальний компонент;
- зовнішньо-предметна обстановка (колірне оформлення предметного середовища, зручність парт, столів, меблів та ін.): емоційно-налаштовувальний компонент;
- організація навчально-пізнавальної діяльності (ігри, навчання, самостійна робота): емоційно-активізаційний компонент;
- використання на заняттях евристичних вправ, частково пошукових і дослідницьких методів: емоційно-тренувальний компонент [Крутії К., 2009].

На нашу думку, ОРС дошкільного навчального закладу – це компонент його системи, який забезпечує організацію навчально-пізнавальної діяльності дітей відповідно до вікових особливостей, забезпечує динамічну єдність компонентів і суб'єктів освітнього процесу (дитина, вихователь, батьки) і системи їхніх відносин.

Таким чином, для формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності необхідні наступні умови: наявність мотивації на перетворювальну діяльність; чітке уявлення про інноваційну готовність та її структурні компоненти; творче перетворювальне ставлення до педагогічної діяльності; діалогове навчання; виражена потреба в самореалізації, перетворенні та здійсненні у професійній діяльності своїх намірів, різних новацій, емоційній стійкості тощо.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богущ; авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. К., 2012. 26 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
4. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: учеб. пособие для студ. вузов. СПб.: Питер, 2004. 192 с.

5. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Ч. 1. Київ: Освіта, 2009. 302 с.
6. Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: дис. ... канд. пед. наук. Рівне, 2000. 262 с.
8. Слостенін В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Школа-Пресс, 1997. 220 с.
9. Слободчиков В. И. Антропологический подход в образовании и понятие среды. *Средовой подход в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф.*, 9–11 янв. 2003 г. Нижний Новгород, 2003. Ч. 1. С. 14–19.
10. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика - рычаг образования. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>
11. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 416 с.
12. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. (Ч. 1). С. 104–109. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/ppsv_2011_4\(1\)__19.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/ppsv_2011_4(1)__19.pdf)

Тетяна Гладюк, Микола Гладюк

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПРИРОДОЮ

Релевантним принципом Нової української школи є безперервність освітнього процесу, спрямованого на забезпечення всебічного розвитку дитини [Закон України «Про дошкільну освіту», ст. 4]. Водночас актуалізується питання професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти як первинної ланки освітнього процесу загалом, оскільки саме вихователь має значний вплив на формування особистості дошкільника, його світогляду, моральних цінностей, вироблення норм поведінки. З огляду на це, перед педагогічними ЗВО постає завдання підготовки компетентних фахівців в галузі дошкільництва, здатних до самостійного вирішення

проблем, навчання і виховання дітей, постійного самовдосконалення та професійного саморозвитку, готових до роботи в сучасних умовах реформування освітньої системи.

Професійна підготовка трактується як особливий процес, «метою якого є спеціально організована передача людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності» [Лісовська Г., 2016, с. 104].

Важливою складовою фахової підготовки вихователів ЗДО є їхня спроможність до ознайомлення дітей із природою, формування в дітей елементарних уявлень про природне довкілля, навичок екологічно доцільної поведінки й діяльності в природі.

У працях видатних педагогів минулого (Я. А. Коменський, М. Монтессорі, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), сучасних дослідників (О. Білан, Н. Горопаха, Н. Лисенко, З. Плохій та ін.) природа розглядається як важливий засіб розвитку й виховання дитини. Різним аспектам підготовки вихователів до ознайомлення дітей з природою присвячені праці Г. Беленької, Л. Козак, О. Пинзеник, Н. Яришевої та ін.

Як засвідчило дослідження О. Пинзеник, у природознавчій підготовці фахівців у галузі дошкільної освіти недостатньо приділено уваги рівню розвитку сучасної природничої науки, науковим дослідженням педагогічної щодо навчання дітей природознавства, спрямованості змісту освіти на формування культури майбутнього вихователя, залучення його до науково-дослідницької та практично-доцільної діяльності в природі [Пинзеник О.М., 2017, с. 56].

З метою забезпечення неперервності освіти педагогам дошкільних навчальних закладів в організації освітнього процесу потрібно орієнтуватися не лише на зміст і завдання Базового компонента дошкільної освіти, а й на положення Нової української школи [Беленька Г., 2018, с. 13].

На підставі сказаного, зауважимо, що модернізація підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із природою потребує врахування сучасних вимог суспільства до підготовки педагогів,

нових досягнень природничої і методичної науки, а також вимог освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» Базового компонента дошкільної освіти і вимог Нової української школи.

Згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти в дитини повинні бути сформовані природничі уявлення «про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки в природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи», ціннісне ставлення до природи, яке виявляється у його природодоцільній поведінці (шанобливе ставлення до рослин і тварин; готовність дотримуватись правил поведінки у природі й долучатися до практичної діяльності, що пов'язана із збереженням природи) [Базовий компонент, 2012, с. 4].

На нашу думку, метою освітньої підготовки в галузі дошкільного освіти є формування професійно компетентної та творчої особистості фахівця на основі засвоєння студентами певного обсягу природничих і методичних знань і умінь, необхідних для ознайомлення дітей дошкільного віку з природою, виховання ціннісного ставлення до неї, формування еколого-природничої компетентності дошкільнят.

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких завдань:

– формування в студентів природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань про різноманітні об'єкти та явища природи, закономірності в природі, взаємозв'язки між живою та неживою природою та місце людини в природі;

– удосконалення дослідницьких умінь майбутніх вихователів (проводити спостереження за об'єктами та явищами природи, дослідити, описувати їх результати);

– ознайомлення студентів зі змістом освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» Базового компонента дошкільної освіти, його аналіз;

– засвоєння майбутніми фахівцями дошкільної освіти знань про основну матеріальну базу ознайомлення дітей із природою як складником природного розвивального середовища дитячого садочка,

методами, методичними прийомами та формами організації навчання дошкільників, засобами фіксації їх знань про природу;

– формування в студентів уміння конструювати і проводити різні форми організації роботи із ознайомлення дітей із природою (заняття, екскурсії, цільові прогулянки); організовувати індивідуальну, групову та фронтальну діяльність дошкільників;

– розвивати в майбутніх вихователів навички самостійної роботи з різними джерелами інформації (науково-методичною літературою та навчальними посібниками тощо).

Підготовка майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із природою здійснюється засобами курсу «Основи природознавства з методикою», у змісті якого виокремлено два взаємозв'язані блоки – природничо-науковий і методичний.

Зміст природничо-наукового блоку передбачає систему наукових знань про будову Всесвіту й планети Земля, різноманітні форми існування природи, багатоманітність явищ природи; особливості будови і життєдіяльності організмів Царств органічного світу, їх різноманітність і поширення, розвиток, значення в природі та житті людини; закономірності взаємозв'язків між живою і неживою природою, між природою та людиною.

Природничо-науковий блок знань у підготовці вихователів «допомагає пізнати та зрозуміти оточуючий світ, виробити життєві орієнтири, сформуванню актуального бачення місця людини в природі, активізувати потреби в освіті та самовдосконаленні, а отже, сприяє професійному зростанню майбутніх фахівців, формуванню їх світогляду, екологічного мислення, ціннісного ставлення до природи» [Козак Л. В., 2006, с. 4].

Система знань про зміст, матеріальну базу, методи, засоби, форми організації роботи з ознайомлення дошкільників із природою становить зміст методичного блоку навчального предмета «Основи природознавства з методикою».

Аналіз наукових джерел та власного педагогічного досвіду довів, що ефективність підготовки майбутніх вихователів ЗДО до ознайомлення дітей із природою залежить від таких умов:

- усвідомлення студентами важливості природничо-наукової та методичної підготовки у майбутній професійній діяльності;
- спрямованості освітнього процесу на розвиток ціннісних орієнтацій, індивідуальних пізнавальних здібностей студентів;
- удосконалення самостійної діяльності студентів, покликаної сформулювати в них готовність до самовдосконалення;
- безперервне залучення студентів до дослідницької роботи;
- застосування інтерактивних методів навчання, що забезпечують активну участь кожного студента і групову взаємодію;
- забезпечення зв'язку між теоретичними відомостями та можливостями їх практичного застосування, організацію практичної діяльності студентів на заняттях;
- створення атмосфери доброзичливості на занятті, умов для спілкування майбутніх педагогів, під час якого вони могли б розкрити свої сили і можливості.

Окреслення названих умов базується на положенні, що майбутній вихователь повинен навчитися самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці, збирати інформацію, аналізувати її, порівнювати, узагальнювати, формулювати аргументовані висновки, проводити дослідження й спостереження в природі, вміти працювати у групі з іншими студентами під час вирішення різних проблем.

Підготовка майбутнього вихователя до ознайомлення дітей із природою потребує використання технологій, форм, методів і засобів навчання, які активізують навчально-творчу діяльність студентів.

Особливої цінності у формуванні природознавчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО освіти набувають новітні ІКТ [Борисенко Н. М., 2014, с. 284].

Незважаючи на інтенсивний розвиток засобів інформації й масових комунікацій, лекція залишається однією із важливих форм проведення навчальних занять у вищій школі. Використання ІКТ в освітньому процесі зумовлено певними особливостями функційних можливостей лекцій [Гладюк Т. В., 2008, с. 50]. Особливого значення набувають мотиваційна й професійно-виховна, оцінювальна та розвивальна функції, які забезпечують розвиток інтересу до

природничих і методичних наук, переконання в практичній значущості матеріалу, що вивчається, формування мисленневих умінь, оцінного ставлення до наукових чи практичних проблем.

Особливості проведення лекцій із основ природознавства з методикою полягають у використанні мультимедійних засобів навчання. Викладач має змогу сконцентрувати увагу студентів на найбільш важливих моментах лекційного матеріалу, показати їм ілюстрації природних об'єктів та явищ, про які йдеться на лекції, продемонструвати відеоматеріали, зобразити текстовий матеріал на слайдах у вигляді опорного конспекту, схем або таблиць. За таких умов збільшується обсяг та якість інформації, яку студенти можуть сприйняти під час лекції, викладач має змогу постійно стежити за сприйняттям студентами інформації, утримувати їх увагу, долучаючи до дискусії, висловлення власних думок.

Сприйняття інформації за допомогою зорового й слухового аналізаторів сприяє глибшому засвоєнню природознавчого й методичного матеріалу майбутніми фахівцями в галузі дошкільної освіти. Перегляд на лекції відеофрагментів про природні об'єкти та явища і проведення занять у дитячому садку, вирішення пізнавальних завдань і проблемних ситуацій на основі опорних схем і таблиць активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Самостійна робота студентів є важливою формою організації діяльності майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти, що потребує розроблення комплексу різноманітних завдань із основ природознавства з методикою як для позааудиторної роботи, так і аудиторної. Завдання репродуктивного і конструктивного характеру передбачають заповнення таблиць, створення схем, вимагають від студентів умінь здійснювати порівняння, аналіз, доведення, виділяти основне тощо. Завдання дослідницького характеру спрямовані на вивчення студентами будови природних об'єктів, виявлення рис пристосованості рослин та тварин до умов існування, ознайомлення із різноманітністю живих організмів тощо. Завдання творчого характеру передбачають створення презентацій і виконання проєктів, практичних завдань, пов'язаних із професійною діяльністю тощо.

Одним із важливих методичних умінь, яким повинні оволодіти майбутні вихователі, є вміння аналізувати програми розвитку дитини дошкільного віку. Практичне заняття з аналізу програм для ЗДО передбачає групову форму роботи й проводиться засобами ігрової технології. На початку роботи необхідно мотивувати студентів до діяльності, обґрунтувати важливість взаємодії студентів. Крім цього, підготовка до групової роботи передбачає поділ студентів на групи за принципом добровільності. Кожна група отримує завдання обрати на сайті Міністерства освіти і науки України одну з програм розвитку дитини дошкільного віку, розробити критерії аналізу програми, здійснити аналіз та запропонувати шляхи вдосконалення програми. Наприклад, одна група студентів здійснює аналіз програми «Українське дошкілля», друга – «Я у світі», третя – «Дитина» тощо.

Усі групи розробляють правила роботи, здійснюють розподіл завдань між собою, їх обговорення, створення презентацій. Виконання завдань здійснюється студентами в позааудиторний час, а їх захист – на занятті. Групи представляють свій виступ в оригінальній ігровій формі (методичного семінару вихователів, освітньої телепередачі, зустрічі авторів програми з вихователями тощо), розробляють критерії оцінювання завдання, оцінюють свій виступ і виступ інших груп.

Під час методичної підготовки майбутній вихователь повинен оволодіти вмінням конструювати і проводити різні типи занять, екскурсій, цільових прогулянок, здійснювати самоаналіз й аналіз, самооцінку й оцінку цих видів роботи. З цією метою на заняттях використовуємо такий метод, як «аналіз письмової роботи партнера». Студенти обмінюються своїми конспектами занять, здійснюють взаємооцінювання з коментуванням.

У формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти є важливим вміння критично оцінити свою роботу, погодитись з об'єктивною оцінкою інших.

Практичні заняття, які спрямовані на формування вміння проводити різні типи занять, проводимо у формі ділової гри. Усі студенти готують конспект заняття на задану викладачем тему.

Методом «Мозковий штурм» визначаємо критерії оцінювання заняття, жеребкуванням – студентів, які виконують ролі «вихователя», «завідувача дитячим садочком», «методиста» тощо.

Експериментування розглядається дослідниками як засадничий метод формування природничо-наукових уявлень у дошкільників [Крутії К. Л., Стеценко І. Б., 2017, с. 18]. Відтак особливу увагу приділяємо формуванню вміння проводити досліди. Кожна група студентів організовує досліди на певну тему. Наприклад, одна група демонструє досліди з повітрям, друга – з водою, третя – з піском. В оцінюванні роботи груп важливим є дотримання студентами принципів відбору дослідів для дітей, зокрема безпечності й доступності.

Організовуючи заняття з основ природознавства з методикою, прагнемо, щоб атмосфера в студентській групі була товариською, сприяла формуванню взаємної підтримки й зацікавленості в успіху. З цією метою спільно зі студентами виробили правила співробітництва, яких вони дотримуються на занятті: кожний заслуговує, щоб його вислухали; в аналізі відповідей товаришів бути толерантним; до будь-якого висловлювання ставитися з повагою; критикуються ідеї, а не особистості; мета спільної діяльності полягає в можливості обрати найкраще рішення, почути різні думки з певного питання.

Для створення комфортного навчального середовища на заняттях розміщуємо меблі так, щоб студенти мали візуальний контакт, могли працювати в групах, вільно пересуватись аудиторією і використовувати різні засоби наочності (дидактичні матеріали, навчальну літературу, таблиці, мікроскопи, моделі тощо).

На заняттях використовуємо метод «Передбачення майбутнього». Наприклад, усім групам пропонується завдання: «Змодельовати розвиток подій на планеті Земля, коли зникнуть усі хижі тварини або комахи, квіткові рослини тощо)». Кожна група готує свій варіант розвитку подій, після цього відбувається загальне обговорення.

Формуванню вмінь майбутніх вихователів приймати правильні рішення сприяє метод аналізу історій та ситуацій. Наприклад, пропонуємо студентам проаналізувати реальну ситуацію й

запропонувати власний варіант дій. «Разом із дошкільнятами ви пішли на екскурсію до парку. Діти знайшли під деревом пташеня, яке випало з гнізда, і запропонували забрати до садка».

З метою формування в студентів суб'єктивного ставлення до представників рослинного і тваринного світу проводимо «ігри-перевтілення». Кожний студент готує розповідь про певний біологічний об'єкт для дошкільників, добираючи необхідні ілюстрації, цікавий матеріал.

В організації групових форм роботи на заняттях стежимо, щоб кожен студент брав активну участь у колективному обговоренні проблем, спільній роботі з вироблення рішень, аналізу й осмислення результатів. Наприклад, готуючись до заняття з теми «Різноманітність тваринного світу. Безхребетні тварини», студенти опрацьовують всі питання плану, але кожна група готується доповідати з одного питання (за вибором) – про кільчасті черви, молюски або членистоногих. Студенти у групі взаємно консультують один одного, спільно готують презентацію. Кожен студент обов'язково продумує запитання, які ставитиме доповідачам. Під час презентації виконаної роботи учасники інших груп задають будь-які запитання з теми студентам, котрі виступають.

Цікавою формою роботи на заняттях є гра-змагання «Діти запитують – вихователі відповідають». Готуються до гри студенти групами. Усі групи придумують запитання з однієї теми. Наприклад: Чому листя восени жовтіє? Навіщо рослині корінь? Як рослини поширюють своє насіння? Коли цвітуть проліски? Звідки беруться плоди? Чи ростуть рослини в Антарктиді? Почергово студенти грають ролі «дошкільнят», що ставлять запитання, і «вихователів», які відповідають на них.

Під час проведення занять намагаємося поєднувати різні форми роботи: індивідуальну й парну (під час виконання лабораторних чи практичних робіт), групову й колективну (під час проведення обговорень, виконання творчих завдань).

Кожне проведення занять завершується рефлексією, тобто усвідомленням майбутніми вихователями власних дій, почуттів, ставлення до себе інших, своїх завдань тощо. Під час рефлексії

використовуємо метод «Незакінчене речення» у поєднанні з методом «Мікрофон», наприклад: «На занятті я навчилася ...», «Я почувала себе на занятті ... (комфортно, некомфортно), тому що ...», «Найважчим для мене на занятті було ...». Завершуючи етап рефлексії, критично оцінюємо діяльність студентів у толерантній формі, дякуємо усім за роботу.

На останньому занятті з основ природознавства з методикою організуємо виставку і захист портфоліо – комплексу завдань, підготовленого групами в процесі самостійної творчої роботи.

Проведення контролю за якістю підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей із природою передбачає дотримання певних умов: забезпечення об'єктивності, доброзичливості, систематичності, поєднання різних видів контролю.

Результатом підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти до ознайомлення дітей із природою є їх готовність до формування уявлення про Всесвіт і природу планети Земля, розвитку емоційно-ціннісного, відповідального ставлення до природного довкілля, застосування теоретичних знань на практиці в організації освітнього процесу у дошкільному закладі (розробляти конспекти різних форм освітньої діяльності; добирати оптимальні методи та ефективні форми й різноманітні засоби навчання дошкільників; аналізувати педагогічний досвід, зміст програм, науково-методичну літературу; організувати індивідуальну, групову та фронтальну діяльність дітей).

Отже, використання різноманітних сучасних технологій у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до ознайомлення студентів із природою забезпечує створення комфортних умов навчання студентів, за яких би кожен відчував свою успішність. Спільна робота студентів дає їм змогу висловлювати свої думки, приймати рішення, презентувати виконану роботу, аналізувати й осмислювати її результати, оцінювати досягнення. Виконання групових завдань сприяє формуванню вмінь працювати в команді, розподіляти обов'язки в групі та дотримуватись правил роботи. Рефлексивне ставлення до власного досвіду є важливою умовою, яка змушує майбутнього фахівця прагнути до самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. К., 2012. 26 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Беленька Г. Вплив ідей нової української школи на зміст діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. *Освітній простір України*. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2018. Вип. 12. С. 7–14.
3. Борисенко Н. М. Педагогічні умови формування природознавчої компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. 2014. Вип. 65. С. 279–285.
4. Гладюк Т. В. Використання інформаційних технологій у процесі проведення лекцій з природничих дисциплін. *Теоретичні та прикладні аспекти використання інформаційних технологій у системі університетської освіти*: матеріали регіон. наук.-практ. семінару, м. Тернопіль, 3–4 груд. 2008 р. Тернопіль: ТНПУ, 2008. С. 49–53.
5. Козак Л. В. Особистісно орієнтоване навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 24 с.
6. Крутій К. Л., Стеценко І. Б. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжна. Запоріжжя: ЛПС, 2017. 124 с.
7. Лісовська Т. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки*. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. 2016. № 2 (53). С. 101–108.
8. Пинзеник О. М. Дослідження рівня сформованості природознавчої компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах інтеграції освітнього простору*: матеріали наук.-метод. семінару «Формування дослідницької компетентності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах», м. Мукачево, 26 квіт. 2017 р. Вип. 4. Мукачево, 2017. С. 54–57.
9. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

Світлана Вихор**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ
«ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»**

Ознакою рівня демократичності суспільства є рівноправність статей і повноцінний особистісний розвиток кожної людини. На етапі входження України в європейське співтовариство та в період трансформації суспільства забезпечення гендерної рівності є однією з 17 основних цілей сталого розвитку до 2030 р., які одночасно були прийняті Україною разом із 193 державами-членами ООН у вересні 2015 р. Незважаючи на потужне законодавче забезпечення в Конституції України та низці антидискримінаційних законів, назріла необхідність у соціально-психологічних змінах, які знаходять своє відображення у традиційних гендерних орієнтаціях та стереотипах. Тому розробка, теоретичне обґрунтування і впровадження гендерно-освітніх практик у ЗВО для подальшої реалізації у дошкільній, середній і професійно-технічній освіті є стратегічним напрямком державної гендерної політики та реалізації Концепції Нової української школи. Саме вчитель, вихователь повинні стати пропагандистами ідеології рівних прав і можливостей статей.

Гендерна рівність є одним із основних напрямків удосконалення національної системи освіти, що визначені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», стратегії упровадження рівності статей і недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021», де окреслено системне законодавче поле з метою створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, визначення шляхів реалізації гендерного підходу в зазначеній сфері відповідно до світових демократичних засад, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Активне впровадження гендерних курсів у зміст підготовки педагогічних працівників супроводжується труднощами, пов'язаними

із неоднозначним трактуванням гендерної термінології, її змістовного наповнення. Перешкодою до реалізації гендерного підходу є також стереотипізація свідомості освітян, фемінізація педагогічних колективів, отже, актуалізуються проблеми формування гендерної компетентності майбутніх фахівців, передусім дошкільної освіти [Вихор С. Т., Кізь О. Б., Кравець В. П., Кікінежді О. М., 2010, с. 107–109].

У контексті доцільності підготовки студентів до гендерного виховання В. Кравець зазначає: «Ефективність набуття студентами гендерних компетентностей залежить не лише від їх готовності до виконання гендерних ролей в період трансформаційних змін у суспільстві, а й від готовності проводити просвітницьку роботу у майбутній професійній діяльності. Тому розробка концептуальних засад формування гендерної культури молоді, виявлення умов інтегрування гендерно чутливого підходу у зміст вищої школи є надзвичайно важливим завданням в контексті сучасної педагогічної парадигми, модернізації освітньої системи та подальшого розвитку вітчизняної гендерології на шляху побудови в Україні паритетної демократії» [Кравець В. П., 2013, с. 19–20].

У ТНПУ імені Володимира Гнатюка ще у 2005 р. до навчального навантаження психолого-педагогічного факультету було включено предмет «Гендерна педагогіка», на спеціальності «Дошкільна освіта» курс було впроваджено у 2015 р. Його завданнями є:

- формування «гендерного кута зору» студентської молоді;
- вивчення педагогічних аспектів процесу гендерної соціалізації дітей обох статей та її вплив на становлення гендерної ідентичності індивідів;
- врахування особливостей дошкільного віку у процесі впровадження гендерної парадигми у педагогічну теорію та практику;
- розширення індивідуальних можливостей для самореалізації;
- виявлення й обґрунтування у виховному процесі психологічних відмінностей між дівчатками і хлопчиками [Кравець В. П., 2003].

Тривалий досвід викладання курсу на засадах суб'єкт-суб'єктного спілкування засвідчує зростання інтересу студентів до гендерних проблем, сприяє пом'якшенню гендерних стереотипів та культурних обмежень. Завдяки цьому відбувається трансформація знань у переконання та їх перенесення у практичну діяльність. Усвідомлення гендеру як соціально сконструйованого феномена, що визначається культурою, сприяє інтеграції гуманітарних знань навколо гендерної проблематики, стимулює застосування індивідуального підходу та інтерактивних технологій у процесі навчання.

Проблема врахування гендерної складової в освітньому процесі загальноосвітньої школи була предметом дослідження багатьох науковців: В. Агеевої, Т. Булавіної, В. Гайденко, Т. Говорун, І. Грабовської, Т. Дороніної, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравця, О. Луценко, І. Предборської, О. Семиколенової та інших вчених. В. Гурєєва, Т. Туркот досліджували формування гендерних компетентностей в дошкільників [Формування гендерної компетентності дошкільників, 2012]. Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Шульга, Г. Жирська, І. Гречин та ін. – впровадження гендерних підходів у дошкільну та початкову освіту [Гендерні стандарти сучасної освіти, 2010, с.5-75; Кікінежді О. М., Говорун Т. В., Шульга І. М., 2015]. Антидискримінаційним методам виховання дітей дошкільного віку присвячене дослідження Л. Дерман-Спаркс [Дерман-Спаркс Л., 2002].

Проте гендерне виховання дошкільників недостатньо представлене у дисертаційних дослідженнях сучасних науковців. Визначальне значення у самоідентифікації дітей відіграють сім'я, дошкільні заклади, найближче оточення дитини. Саме в умовах педагогічної взаємодії у ЗДО можна створити умови для максимального розкриття та реалізації здібностей дівчаток і хлопчиків.

На думку психологів (О. Кононко, Р. Павелків, Т. Піроженко, Т. Поніманська, Т. Прищепа та ін.), сьогодні заклад дошкільної освіти перестає бути «школою для маленьких» і поступово перетворюється на справжній «інститут соціалізації», основне призначення якого – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно увійти.

О. Кононко розглядає життєву компетентність як нову освітню стратегію, що змінює мету навчально-виховного процесу, спрямовує зусилля педагогів на створення сприятливих умов для того, щоб дитина оволоділа наукою і мистецтвом життя [Кононко О. Л., 2009, с. 4].

Як зазначають науковці, гендерний підхід в дошкільних закладах передбачає перш за все пом'якшення і переборення тих стереотипів, які заважають успішному розвитку індивідуального потенціалу дитини; зосередження уваги дорослих на тому, щоб поведінка дитини більше залежала від її особистісних здібностей, можливостей, ніж від необхідності вести себе «як потрібно». Впровадження гендерного підходу в дошкільну освітню ланку сприяє розвитку гармонійної партнерської взаємодії між статями, вихованню їх в дусі толерантності, забезпечує набуття дитиною гендерної компетентності як важливої складової життєвої компетентності [Кікінежді О. М., Говорун Т. В., Шульга І. М., 2015, с. 62].

Гендерна соціалізація, як процес засвоєння дитиною гендерної ролі, значною мірою визначається позицією батьків та соціальними інститутами, особливо ЗДО, що виконують функцію передачі соціокультурних норм і цінностей. Досліджували процес гендерної соціалізації Т. Говорун, П. Горностай, О. Кікінежді, В. Кравець, Т. Мельник, Т. Титаренко та інші вчені. Впливу сім'ї на процес засвоєння дитиною гендерної ролі присвятили наукові праці В. Заслуженюк, В. Романова, Л. Столярчук, В. Семиченко, Т. Таранова та ін.

У процесі викладання звертаємо увагу студентів на те, що гендерна соціалізація є двобічним процесом. Він включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом досвіду соціальної взаємодії відповідно до статевої належності через входження в соціальне середовище, а з другого боку – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом внаслідок його активної діяльності та включення у соціум. Лише повне і глибоке усвідомлення студентами гендерних проблем, на нашу думку, може забезпечити ефективне впровадження принципів гендерної рівності у професійну діяльність, позбавити її стереотипізації. Вихователь, як взірць для наслідування, не може проповідувати одні цінності, будучи носієм інших.

Перший соціальний світ дитини – це її батьки. Вони конструюють гендерні ролі дітей через стиль спілкування, манеру поведінки, одяг, ставлення, вибір іграшок та дитячої літератури. Гендерні ролі батьків є

взірцем поведінки для дітей, які формують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями.

Проаналізувавши значну кількість досліджень, Т. Говорун та О. Кікінежді стверджують, що «стилі виховання хлопчиків і дівчаток у батьківській сім'ї мають суттєві відмінності. Стосовно синів він демократичніший, орієнтований на самостійність, самовизначення дитини в діяльності; стосовно дочок – більш опікуючий. Унаслідок цього в дівчаток закріплюються риси залежної, підпорядкованої поведінки, орієнтація на сторонню підтримку» [Говорун Т., Кікінежді О., 2004, с. 152–153]. Для багатьох родин першою дитиною є бажаний хлопчик. Це зумовлено традиційним уявленням про вищу соціальну цінність чоловіків порівняно з жінками. Батьки більше стурбовані, якщо хлопці поведуться як «мамینی синочки», не звертаючи особливої уваги на неслухняну поведінку дівчат. Подібне стосується вибору одягу: для хлопчиків – за кольором і стилем вбрання має відповідати статі, тоді як для дівчат – не обов'язково. Одяг хлопчиків має бути зручним, не обмежувати їх діяльність; у дівчаток – він часто претензійний, прикрашений великою кількістю елементів, які не дозволяють вільно рухатися.

Провідною діяльністю дитини в дошкільному віці є гра, яка може організовуватися дорослими по-різному, залежно/незалежно від статі. Найсприятливіший вік для соціалізації дітей через гру охоплює два періоди: перший, коли провідною діяльністю є предметно-маніпулятивна діяльність (1–3 роки), та наступний, упродовж якого провідною діяльністю виступає сюжетно-рольова гра (3–6 років).

Узагальнивши дані психологічних досліджень, Е. Маккобі та Д. Рабл зробили висновок, що ігрове спілкування має яскраво виражені гендерні переваги. До двох років вибір ігрового партнера власної статі малопомітний, пізніше малюки більше спілкуються з одностатевими дітьми. Ці пріоритети простежуються чіткіше на третьому році життя спочатку в дівчат, а потім у хлопців. До 5 років ці переваги вже встановлені однозначно. Із формуванням гендерної ідентичності ігрове спілкування дітей, як і емоційна прихильність, все більше диференціюються за статтю. К. Джеклін та Е. Маккобі у своєму лонгітюдному дослідженні доводять, що у 4,5-річних дітей одностатеві ігри відносяться до різностатевих як 3:1, а у віці 6,5 року – як 11:1. Крос-культурні дослідження підтверджують, що ця тенденція спостерігається в

різних культурах, незалежно від ступеня їх розвитку і має схильність збільшуватися з віком.

Важлива роль в організації ігрової діяльності належить батькам. Вони забезпечують ігровий простір, можливість взаємодіяти з іншими дітьми, а також іграшки, які часто вибираються ними відповідно до статі дитини. Зазвичай, дівчаткам забороняють гратися солдатиками, пістолетами; хлопчикам – дитячим посудом, ляльками. Іграшки для дівчат найчастіше пов'язані з домашнім світом, вимагають посидючості, стереотипних дій, обмеженого простору; хлопчикам більше купують ігри, які розвивають фантазію, пошукову активність, сприяють змагальним та командним діям. Дитячі супермаркети чітко розмежовують світ дівчат та хлопців через гендерне маркування іграшок та одягу. Наведені приклади свідчать, що з раннього дитинства у дітей, залежно від статі, формується дихотомія чоловічого/жіночого, закріплюються якості особистості, які відповідають нормативним уявленням маскулінності/фемінності: у хлопчиків – активність, наполегливість, кмітливість, впевненість у собі; у дівчат – поступливість, залежність, пасивність.

Культурні традиції є визначальним чинником у вихованні, проявом владних взаємовідносин, що змінюються з інтересами, досвідом як окремих статей, так і суспільства. Суть гендерної проблематики – подолання ціннісних установок в культурі, котрі віддають перевагу маскулініним цінностям, уникнення сексизму та насилля, подолання гендерних стереотипів. Формування особистості на кращих зразках української національної культури – перевірений багатолітнім досвідом спосіб зберегти здорову, сильну, духовну націю. Фольклор відображає національну ідентичність та менталітет, спрощуючи специфіку певної культури, тому допомагає дошкільнятам асимілюватися в суспільстві. Різні жанри фольклору – казки, байки, приказки та прислів'я виражають духовність та глибоку мудрість народу, яка передається від покоління до покоління.

Казки є відображенням особливостей менталітету і побуту народу. Вони пропонують типові моделі поведінки, розподіл обов'язків між статями, вчать розуміти інших людей, ставити мету та поетапно її досягати, відстоювати власну думку, не боятися перешкод. Тому гендерний аналіз казок та літератури для дітей загалом є надзвичайно важливим елементом курсу. Студенти не лише вчать аналізувати тексти, а й критично осмислювати їх, усвідомлювати під «гендерним кутом зору».

Класифікація казок передбачає виокремлення наступних основних жанрів: соціально-побутові, казки про тварин, чарівні казки. Соціально-побутові казки не потребують додаткового пояснення. Казки про тварин подають архетипи як прообрази, культурні зразки, що узагальнюють досвід і взаємозв'язок поколінь, є акумуляторами етнічної ідентичності та менталітету. Відповідно до статевої належності персонажі тварин діти сприймають у чоловічих або жіночих образах, котрі впливають на них і підсвідомо формують спосіб життя та моделі поведінки. Чарівні казки найважче трактувати, тому, зазвичай, вдаються до аналізу головних героїв, які володіють надзвичайними здібностями.

Американський психолог Е. Берн вважає, що через наслідування улюблених героїв дитина створює власний життєвий сценарій. Для дівчаток це – принц на білому коні, який звільняє дівчину від усіх негараздів та вивозить її у далеке царство («Принцеса на горошині», «Дюймовочка», «Спляча красуня»). Пасивне очікування, зосередження на власній красі, відсутність самореалізації, перекладання труднощів на «сильного» чоловіка стають життєвим, а не казковим сценарієм. Підтвердженням виступають приказки: «Жінка без чоловіка як піщинка в річці», «Жінка без мужа і жити не дужа», «Чоловік без жінки – голова без тіла, жінка без чоловіка – тіло без голови».

Інший сценарій – шлях невдахи або сироти до успіху без прикладання особливих зусиль. Найчастіше героями таких казок є чоловіки, які за допомогою інших, щасливого випадку або магічних дій досягають високого статусу («Кіт у чоботях», «Летючий корабель», «Кресало»). Ця група казок утверджує патріархальний устрій суспільства, закріплює гендерні стереотипи та знаходить продовження у приказках: «Якщо жінці чоловік покориться, на мавпу перетвориться», «Хай чоловік як ворона, все ж жінці оборона», «Як жінка верховодить, то чоловік по сусідах ходить». Зазначимо, що серед казок є такі, які пропагують егалітарні цінності, зображають дівчат активними, розумними, сміливими, здатними подолати будь-які перешкоди («Мудра дівчина», «Молодильна вода»).

Казка вважається традиційним методом виховання кращих моральних якостей дитини. Любов до батьків, рідного краю, кохання до людини протилежної статі є сценарієм багатьох казок. Позитивним його стрижнем виступає віра у непереможну силу кохання, яке здатне здолати будь-які перешкоди. Проте прояви кохання у жіночої та чоловічої статей кардинально відрізняються. Головна героїня «Снігової королеви»

ніжністю, добром, терпінням, гарячими сльозами розтопила серце Кая. Чоловіки ж можуть використовувати для досягнення мети «силовий сценарій»: «Де ся люблять, там ся чублять». Викрадення нареченої, примус до шлюбу, як приклади системного тиску на жінок, в казках сприймаються захоплююче та романтично.

Саме у дошкільному віці розпочинається конструювання гендерного насилля. Оскільки казки переважно описують позитивний образ чоловіка, то вони мають більший потенціал щодо виховання маскулінності, ніж фемінності. Сучасний чоловічий ідеал мало відрізняється від описаного в казках – чоловік повинен бути сильним, сміливим, винахідливим, досягати поставленої мети, не цуратися агресивних проявів.

Раз, два, три, чотири, п'ять,
Вийшов зайчик погулять.
Тут мисливець вибігає,
прямо в зайчика стріляє!

Купила мама півника,
а півник без ноги ...
Яка хороша пісенька
Ги-ги-ги ...

Василихо-лихо!
Василь буде бити,
А хто ж тебе, Василихо,
Буде боронити?

Ці відомі дитячі віршики, на нашу думку, пропагують психологічне та фізичне насилля над слабшими, відтак, закарбовуючись у підсвідомості, можуть слугувати негативною моделлю поведінки. Тому від пояснення змісту народного фольклору та дитячої літератури, індивідуального розуміння його педагогом, вміння усвідомити гендерні стереотипи значною мірою залежить глибинне усвідомлення дітьми соціальних ролей. Вихователь повинен не лише володіти «гендерним кутом зору», а й уміти переконати батьків у доцільності пом'якшити вплив гендерних стереотипів.

Предметом обговорення зі студентами також є сучасна дитяча література, наприклад, відома книга Л. Денисенко «Майя та її мами», в якій описано різні моделі сучасних сімей. Журнал КПІ «Обрії друкарства»

анотує книжку наступним чином: «У виданні йдеться про клас однієї з київських шкіл, при цьому в кожного зі школярів – своя родинна історія. Тут немає «лелек» чи «дітей, знайдених у капусті», як і немає розмитого поняття «традиційної» родини. Натомість у книжці є реалії життя. В оповідачки Майї – дві мами, а батько – секретний донор. Данилка виховує тільки мама із самого народження, Софійка Перша та її сестра – діти «з пробірки». У Софійки Другої один тато та дві мами, а в Софійки Третьої, вимушеної переселенки з Луганська, – одна мама, тато ж зник на війні. В Аксани – дівчинки-білоруски є лише батько, а мама померла. Батьків Кирила було позбавлено батьківських прав, відтак він потрапив до інтернату. Ще один персонаж оповіді – Раїс, у контексті якого згадується історична трагедія кримськотатарського народу» [Фіялка С. Б., 2018, с. 275–276]. Така література сприймається слухачами неоднозначно.

Практика показує ефективність застосування інтерактивних методів навчання (мозковий штурм, кейс-метод, різноманітні вправи) при викладанні дисципліни. Їх новизна, вдалий підбір до змісту заняття фокусують нестандартний погляд на проблему і тим самим формують нові переконання. «Ціна стереотипу» допомагає зрозуміти, яку ціну «платять» чоловіки за роль «здобувача матеріальних благ», а жінки – за роль «берегині домашнього вогнища», бо те, що втрачає жінка, здобуває чоловік і навпаки. Інтерактиви формують різновекторний погляд на означену проблему, вчать аналізувати та розчленовувати ситуацію, розвивають критичне мислення.

Вправи, у яких за змістом має бути залучено обидві статі, наприклад, «Чим я схожа/схожий на тебе?», «Бюджет родини», найчастіше провести неможливо, оскільки студентські групи за спеціальністю «Дошкільна освіта» переважно жіночі.

Вправи на кшталт «Займи позицію» часто складні для слухачів не стільки змістом, скільки невмінням обґрунтувати власну точку зору, проявом «колективного мислення». Вони змінюють просторове розташування студентів в аудиторії, дають фізичне навантаження, формують міні-групи за нетривіальними ознаками.

Традиційним у викладанні є використання презентацій, відеороликів. Зазначимо, що відеоматеріали необхідно постійно оновлювати, оскільки студенти часто переглядають їх у соціальних мережах, тому втрачається ефект новизни. Докладний аналіз ролика, пояснення понять на конкретних прикладах, емоційне забарвлення тексту та особистісне ставлення до

проблеми викладача сприяють їх глибокому усвідомленню. Використання інтерактивних методів навчання є надзвичайно ефективним, проте не варто надто захоплюватися ними. Результативним є чергування різних форм роботи: теоретичної парадигми та реальних фактів, діалогів, диспутів, лекційних повідомлень, індивідуальних виступів студентів та інтерактивів.

Завдяки використанню інтерактивних методів навчання студенти вміють диференціювати прояви насилля, сексизму, формують критичне мислення, усвідомлюють суть гендерного підходу. Таким чином, підготовка фахівців дошкільної освіти здійснюється з урахуванням демократичних процесів, які відбуваються в Україні та спрямовані на досягнення гендерної рівності. Особливостями викладання курсу є: підготовка до організації діяльності дитсадків на засадах гендерного підходу в процесі його впровадження в теорію та практику дошкільної освіти; вивчення особливостей гендерної соціалізації дошкільнят; формування «гендерного кута зору» студентів з метою пом'якшення гендерних стереотипів та попередження насилля; вміння аналізувати дитячу літературу, фольклор для формування гендерної культури вихованців; орієнтація на співпрацю з батьками, фемінний склад аудиторії.

Список використаних джерел

1. Гендерна педагогіка: хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, І. Предборської; за ред. В. Гайденко. Суми: ВТД «Університетська книга», 2006.
2. Гендерні дослідження в педагогіці вищої школи: сучасний стан і перспективи розвитку: з досвіду діяльності науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді НАПН України і Тернопільського нац. ун-ту ім. В. Гнатюка / С. Т. Вихор, О. Б. Кізь, В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. *Педагогіка вищої школи в XXI столітті: сучасний стан і перспективи розвитку*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Одеса: ВМВ, 2010. Ч. 2. С. 107–109.
3. Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій // Рекомендації щодо впровадження гендерних підходів у систему дошкільної та початкової освіти України (О. Кікінежді, Г. Жирська, І. Гречин та ін.). 2010. Частина 1. Програма розвитку ПРООН в Україні. С. 5–75.
4. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.

5. Дерман-Спаркс Л. Антидискримінаційні методи виховання дітей дошкільного віку. Київ: Веселка, 2002. 262 с.
6. Кікінежді О. М., Говорун Т. В., Шульга І. М. Гендерне виховання дошкільнят: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. 192 с.
7. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2009. 208 с.
8. Кравець В. Гендерна педагогіка: навч. посібник для студ. вузів. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
9. Кравець В. П. Гендерні дослідження в контексті глобальних викликів сучасності. *Гендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія* / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 448 с.
10. Фіялка С. Б. Тематичне розмаїття дитячих книжок: уроки для України. *Обрії друкарства*. 2018. № 1 (6). С. 268–279. URL: <http://horizons.vpi.kpi.ua/article/view/132929>
11. Формування гендерної компетентності дошкільників у процесі організації навчально-виховної роботи за Базовою програмою розвитку «Я у Світі»: методичні рекомендації / За заг. ред. Туркот Т. І. Упорядник В. Гурєєва. Херсон; КВНЗ«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. 2012. 48с.

Ірина Кузьма

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У суспільстві постійно зростає роль медіа. Вони суттєво впливають на управлінські процеси держави, адже саме з допомогою новітніх технологій майбутні обранці створюють собі імідж серед народу; на стабільність існування країни, оскільки її інформаційна політика може зумовити як мирне співіснування, так і розгортання військового конфлікту.

У зв'язку зі зростанням значення засобів масової інформації в житті людей усе більшої актуальності набуває проблема формування їхньої медіаграмотності. Ця компетентність стає однією з

найважливіших у педагогічних працівників, зокрема й вихователів ЗДО, адже на часі необхідність реалізовувати медіаосвіту, починаючи з дошкілля. Зараз постійно знижується вік дитини, коли вона вперше контактує з медіа.

Проблема медіаосвіти дітей і молоді є предметом досліджень О. Волошенюк, А. Волошиної, В. Іванова, Л. Кульчинської, І. Мищишин, Л. Найдьонової, Г. Онкович та інших науковців. Вони визначили основні поняття, провідні форми й методи медіаосвітньої діяльності. Зарубіжні вчені медіаосвіту і медіаграмотність часто ототожнюють. Українські дослідники зазвичай розглядають медіаграмотність (медіакомпетентність) як результат медіаосвіти.

Американські вчені С. Шейбе і Ф. Рогоу трактують медіаграмотність як набір навичок. Науковці з'ясували, що для медіаграмотної особи необхідні навички:

- доступу (вона повинна мати фізичний доступ до сучасних медіатехнологій і високоякісного контенту, а також знати, як використовувати ці технології ефективно);

- розуміння (розуміти прості однозначні меседжі, які надходять із медіаджерел, як необхідну передумову для досягнення здатності ставити аналітичні питання стосовно цих меседжів);

- усвідомлення (звертати достатньо уваги, щоб помічати наявність медіамеседжів та їхню роль у житті);

- аналізу (декодувати медіамеседжі для їхнього критичного й самостійного осмислення);

- оцінки (робити свідомі обґрунтовані судження про цінність або корисність медіамеседжів для певних цілей);

- творення (створювати медіамеседжі для різноманітних цілей і використовувати численні медіаформати);

- рефлексії (розмірковувати, яким чином особистий досвід та цінності впливають на створення медіамеседжів і реакцію на них, а також оцінювати весь спектр потенційних наслідків продукування таких медіамеседжів для самого себе та для інших);

– участі (ініціювати спільні заходи або приєднуватися до них, що реалізовується як результат використання таких інтерактивних медіатехнологій, як Вікіпедія, соціальні мережі та віртуальні світи).

Необхідно акцентувати увагу, що С. Шейбе й Ф. Рогоу суттєвого значення в структурі медіаграмотності надають аналізу й рефлексії, а також бажанню творити, діяти, використовуючи здобуті знання [Шейбе С., Рогоу Ф., 2017, с. 60].

Отже, такий підхід до трактування і визначення структури медіаграмотності унеможлиблює ототожнення медіаосвіти з використанням комп'ютерних технологій, що часто припускають педагоги й батьки дошкільників.

Аналіз досліджень учених щодо визначення понятійного апарату й структури медіаграмотності дає підстави для висновку, що в їхніх працях недостатньо оцінено значення стратегічної компетентності (розмірковування про власне використання медіа; досягнення цілей за допомогою засобів масової інформації), на яку звертають увагу науковці Нідерландської організації *Mediawijzer.net* [Кузьма І. І., 2019, с. 63–64].

Розвідки щодо дошкільної медіаосвіти здійснюють Н. Ашиток, Н. Гавриш, О. Качура, Р. Кондратенко, К. Крутій, О. Олійник, О. Полєвікова, Ю. Семеняко, О. Соцька тощо. Дослідження К. Біницької, О. Кравчишиної, І. Мардарової та інших науковців присвячені підготовці майбутніх вихователів до реалізації медіаосвіти в ЗДО. О. Кравчишина, зокрема, з'ясувала, що більшість педагогів дошкільної освіти (91 %) не володіють методикою ефективного включення засобів медіаосвіти в освітній процес дитячого садка і потребують спеціального навчання [Кравчишина О. О., 2018, с. 70]. Проте в працях дослідниці не простежується кореляція між формуванням готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти та рівнем сформованості їхньої медіаграмотності. Крім того, не виявлено досліджень щодо визначення змісту, форм і методів формування медіаграмотності майбутніх вихователів.

У вирішенні цього завдання ключовим є встановлення трикомпонентної структури медіаосвіти: навчання про медіа, освіта

через медіа та для медіа (А. Анджеєвська, Ю. Беднарк, С. Дилак, О. Янкович), – а також її різноспрямованості та багатоаспектності. С. Шейбе й Ф. Рогоу порівнюють медіаграмотність зі складною плетеною тканиною з багатьох перехресних смуг різної ширини та кольорів, що деколи перекриваються, затемнюються, змішуються або існують у додаткових, але паралельних світах. Автори зазначають: «Різноманітні інтереси, які приводять людей до освіти з медіаграмотності, можуть бути дуже відмінні: від захоплення медіа (в дусі вивчення історії мистецтв або літературознавства) до освіти споживача (виникнення культури «покупцю, бережися») в суспільстві, коли очікується, що споживач має бути поінформований, щоб захистити себе), до культурології (яка вивчає взаємодію медіа та культури для пояснення, яким чином медіа формують суспільство, особливо ставлення до таких суспільних питань, як расизм, сексизм, гомофобія та матеріалізм), до питань батьківства та релігії» [Шейбе С., Рогоу Ф., 2017, с. 61].

Отже, різноманітність функцій медіаосвіти, складна структура медіаграмотності, суттєвий вплив медіа на виховання дошкільника зумовлюють актуальність формування медіаграмотної особистості майбутнього вихователя у педагогічному ЗВО.

Основною дисципліною, під час вивчення якої вирішується це завдання, є «Інформаційні технології». Її зміст цілком відповідає трикомпонентній структурі медіаосвіти: навчання про медіа, освіта через медіа та для медіа. Проте розглядаються лише новітні медіа: комп'ютер, інтернет, мультимедіа тощо, – а їхній спектр є значно ширшим. Це насамперед традиційні медіа: книга, газета, журнал, театр тощо. Окрім того, під час вивчення інформаційних технологій студент не має достатньо змоги сформувати набір навичок, визначений С. Шейбе і Ф. Рогоу. Ідеться передусім про аналіз, оцінку, рефлексію тощо, створення контенту для дітей (казок, оповідань), критичне мислення, особливо щодо дитячої продукції – мультиплікаційних фільмів, телевізійних програм для наймолодших.

Таким чином, медіаграмотний майбутній вихователь – це особа, яка усвідомлює цінність медіаосвіти для сучасної людини; володіє

знаннями в цій галузі; дотримується правил безпечного застосування медіа; використовує, створює і критично аналізує медіазасоби для досягнення професійних та особистісних цілей.

На основі студіювання наукової літератури, емпіричних досліджень виокремлюємо чотири компоненти формування медіаграмотності майбутніх вихователів у закладах вищої педагогічної освіти:

– методологічний (знання концептуальних документів про медіаосвіту; ключових принципів медіаосвіти та підходів до її реалізації, засад дошкільної педагогіки і психології);

– теоретичний (знання понятійно-категоріального апарату; класифікацій та функцій медіа; методів можливого маніпулювання свідомістю, генези медіазасобів та медіаосвіти дошкільників; напрямів медіаосвіти в ЗДО; шляхів співпраці з батьками; особливостей організації медіаосвіти дошкільників, діагностики сформованості медіаграмотності дітей);

– методичний (студіювання й створення методичних розробок для формування медіаграмотності дошкільників);

– практичний (формування вмінь і навичок у галузі медіаосвітньої діяльності: участь у тренінгах, семінарах, створення презентацій для батьків дошкільників з акцентуванням уваги на праксеологічних казках як новому медіапродукті; удосконалення інформаційної грамотності вихователів) [Кузьма І. І., 2019, с. 103–104].

Ми провели дослідження рівня методологічної і теоретичної медіакомпетентностей студентів магістратури заочної форми навчання ТНПУ ім. В. Гнатюка та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. В анкетуванні взяли участь 110 майбутніх фахівців, з них 97 (88,2 %) є працівниками ЗДО.

Лише 2 магістранти з анкетованих відповіли, що вони ознайомлені з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, інші 108 – ні. На запитання «Що Ви розумієте під медіаосвітою та медіаграмотністю?» 56 магістрантів (50,9 %) відповіли «Не знаю (не задумувалася)». Інші респонденти, хоча й намагалися відповісти, але здебільшого або звужували значення терміна, або відповідали

неправильно. Зокрема, 43 магістранти зазначили, що це освіта за допомогою радіо, телебачення або з використанням комп'ютерних технологій, медіатехніки; знання про різні медіазасоби; усі галузі освіти, втілені в одному проєкті; а медіаграмотність – це вміння правильно скористатися новітніми засобами та вміння самостійно шукати матеріал для саморозвитку. Ще 11 учасників анкетування зуміли використати мобільний інтернет і переписали визначення зі смартфона. Це стало зрозуміло з дослівного цитування (це частина освітнього процесу (напрям освіти), спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа). Отже, магістранти продемонстрували, що володіють уміннями пошуку інформації, тобто їм властивий певний рівень сформованості медіаграмотності.

Переважає більшість анкетованих (89 зі 110, що брали участь в експерименті) вважає, що варто формувати медіаграмотність у дітей старшого дошкільного віку; лише 9 заперечують таку необхідність, оскільки діти й так багато часу проводять за комп'ютерами; 12 – не змогли відповісти. Отже, 9 магістрантів переконані, що формувати медіаграмотність – це навчати працювати з комп'ютерною технікою. Аспект критичного, відповідального сприймання інформації недооцінюється, як і попередження загроз сучасних медіа для розвитку дитини.

106 магістрантів (96,4 %) усвідомлюють необхідність і важливість медіаосвіти в дошкільлі. Лише 4 респонденти, що становить 3,6 % опитаних, відповіли, що не хочуть детальніше ознайомитися з проблемами формування медіаграмотності у ЗДО.

На запитання «Чи формуєте в дітей критичне мислення; які форми, методи, прийоми для цього використовуєте?» 47 магістрантів (42,7 % опитаних або 48,5 % з тих, хто працює в ЗДО) відповіли, що ні. Проте 63 магістранти (57,3 %) вважають, що формують, проводячи бесіди, даючи проблемні завдання.

83 респонденти (75,5 % або 85,6 % від тих, які працюють у ЗДО) відповіли, що не проводять роботу з батьками щодо формування

медіаграмотності. Лише 27 магістрантів (24,5 %) здійснюють таку діяльність. Це бесіди про медіапродукцію, яку переглядають діти, а також про роль комп'ютера, смартфона в житті дитини.

Таким чином, незважаючи на популярність термінів «медіаосвіта» і «медіаграмотність», магістранти ЗВО, які водночас є працівниками дошкільних закладів, не знають чітко, що ці терміни означають, і асоціюють їх із комп'ютерною технікою та ІКТ, не пов'язуючи з критичним відповідальним сприйманням інформації. Проте всі опитані фахівці дошкільної освіти проявляють інтерес до проблем медіаосвіти й охоче обиратимуть медіаосвітні дисципліни в університетах, братимуть участь у лекціях та семінарських заняттях на ці актуальні теми» [Янкович О. І., 2018, с. 269–270].

Аналіз рівня сформованості медіаграмотності майбутніх вихователів (теоретичний і методологічний компоненти) дає підстави для висновку про необхідність спеціальної дисципліни в підготовці майбутнього вихователя – «Медіаосвіта і медіаграмотність». Така дисципліна є в навчальних планах із підготовки майбутніх фахівців в університетах Польщі. Під час її вивчення студенти знайомляться з видами, класифікаціями, функціями медіа; їхнім застосуванням в освіті; реальними й віртуальними загрозами для дітей і молоді. Вивчення дисциплін «Медіапедагогіка», «Медіаосвіта» відбувається з використанням спеціально створених підручників і посібників. На численних сайтах є розробки медіаосвітніх уроків для дітей від дошкільного до старшого шкільного віку [Кузьма І. І., 2018, с. 222].

В Україні різнопланова робота з написання книжок із медіаосвіти проводиться Академією української преси. Така література запропонована як у паперовому, так і в електронному форматах, зорієнтована на різні категорії зацікавлених осіб: учителі початкової школи, учителі-предметники середньої загальної освіти, медіатренери, батьки. Проте мотивація до опрацювання цих книжок, як і матеріалів для дошкільників, зростала б водночас із вивченням дисциплін «Медіаосвіта» або «Медіапедагогіка». Саме під час занять із цих курсів студенти змогли б навчитися відрізнити правдиву й неправдиву інформацію, пізнавати мову медіа, економічні й правові

аспекти застосування медіа, диференціювати низьковартісну і якісну медіапродукцію та допомагати батькам дошкільників у формуванні цього вміння.

Проблеми виховання ціннісних орієнтацій є одними з ключових під час реалізації медіаосвіти і вони продовжують зберігати актуальність. Так, питання використання мультиплікаційних фільмів у роботі з дітьми розглядала К. Крутій. Вона, зокрема, зазначила: «На жаль, як наприкінці минулого століття, так і до сьогодні мультиплікаційна індустрія переживає не найкращі часи. Мультфільмів виробляється замало, тому звільнену нішу на ринку медіапродукції посіли американські та японські мультфільми, які розраховані на іншу аудиторію, іншу ментальність і несуть у собі елементи іншої культури. На думку фахівців, більшість сучасних мультфільмів можуть мати небезпечні для дітей і суспільства наслідки» [Крутій К. Л., 2013, с. 86].

Варто звернути увагу і на деякі українські народні казки. Загрози для дитини й молодої людини становлять, зокрема, ті, у яких відображені родинні чвари, ненависть між членами сім'ї, агресія. Наприклад, уривок із казки «Про сімох братів-гайворонів і їх сестру» вражає жорсткістю: «Дуже хотіла мачуха звести з світу невістку, але ніяк це не вдавалось їй, бо царський син дуже кохав свою жінку і доглядав за нею, як за своїм оком.

– Як не згубить твій син своєї жінки, то згуби їх обох! – каже мачуха цареві. – Звели повісити їх або розстріляти! А як не зробиш цього, то я тобі не жінка, ти мені не чоловік.

Мусив-таки цар послухати її.

– Слухай, сину! Як ти не відведеш своєї жінки туди, звідкіль узяв її, та не уб'єш її, а до того ще не принесеш із неї серце, очі й обидві руки по лікті, то я мушу убити тебе самого! – каже він своєму синові.

Покірний був царевич, заплакав він гірко та й пішов із своєю дружиною на край світу» [Про сімох братів].

Далі в казці описано жорстокі дії, які вражають дорослу людину, не те що дитину. Якщо використовувати такі медіапродукти в процесі виховання молодого покоління, то, зрозуміло, що в цілому в країні

неможливо очікувати на формування в людей найвищих моральних чеснот. Читання подібних казок не сприятиме ні високому індексу людського розвитку, ні економічному процвітання, бо успішне суспільство починається там, де гармонійно розвинена особистість, яка вміє досягати цілей, зберігаючи при цьому моральні цінності, живе в щасливій сім'ї. Отже, наявна гостра потреба в якісних медіа, які б стали ефективним засобом виховних впливів на дітей.

У формуванні медіаграмотної особистості майбутнього вихователя важливими є такі вміння: стратегічні (досягнення цілей за допомогою медіазасобів), творення контенту для дітей (казок, оповідань). Серед медіапродуктів, що виконують інформаційну, виховну, лікувальну функції, – терапевтичні казки. Вони набули особливої популярності в другій половині ХХ ст. Саме тоді в науковому обігу з'явилось поняття «казкотерапія». Слухаючи казку, дитина переконується, що її мрії можуть стати реальністю і вона разом з казковим героєм здатна подолати страхи.

Ми пропонуємо новий медіапродукт і, відповідно, термін – праксеологічна казка. На прикладі казкових героїв дитина вчиться досягати життєвих цілей, долаючи труднощі, перешкоди. У створених казках обґрунтовані, зокрема, такі висновки: щоб багато здобутків мати, треба цілі визначати; досягнувши успіху, необхідно допомагати друзям; для роботи в команді потрібно приймати спільні правила гри; заможною стає та людина, яка дбає не тільки про власне благополуччя, а й про матеріальну підтримку друзів [Кузьма І. І., 2019, с. 139–144].

Отже, праксеологічна казка – це можливість набуття двох визначальних умінь, що притаманні медіаграмотній людині: стратегічні і творення. Адже це такий медіапродукт, для створення якого необхідні креативність, а також праксеологічні вміння, що формуються в майбутніх вихователів під час вивчення навчальної дисципліни «Організація успішної діяльності».

У процесі її опанування студенти засвоюють правила успішного цілеутворення, навчаються ставити життєві цілі, знайомляться з методикою подолання перешкод, визначають коефіцієнт власного

успіху та підвищують його під час виконання вправ, у проєктній, продуктивній діяльності [Янкович О. І., 2017, с. 32].

Уміння досягати життєвих цілей формується в майбутніх вихователів водночас і в єдності з формуванням медіаграмотності. При цьому використовуються медіазасоби: монографії з формування успішної особистості 6-річного першокласника, книги для батьків, у яких розроблені рекомендації з виховання успішної дитини.

Новітні форми, методи, технології медіаосвіти студенти опановують в процесі вивчення систем дошкільної освіти та її інновацій.

Отже, ураховуючи багатогранність і складноструктурованість поняття «медіаграмотність», можемо зробити висновок, що в майбутніх вихователів вона формується під час вивчення навчальних дисциплін: «Інформаційні технології», «Організація успішної діяльності», «Інновації в дошкільній освіті», «Системи дошкільної освіти» тощо. Перспективними ідеями вважаємо впровадження «Медіапедагогіки»; організацію інтегрованих занять (семінарів, конференцій) з ІКТ та психологічних, педагогічних дисциплін на теми медіаграмотності студентів і дошкільників.

Список використаних джерел

1. Кравчишина О. О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2018. 299 с.
2. Крутій К. Л. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2013. № 3. С. 85–90.
3. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за ред. проф. В. М. Чайки. Тернопіль: Вектор, 2019. 188 с.
4. Кузьма І. Формування морально-етичних цінностей дітей старшого дошкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного*

- університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». 2018. № 6/38. С. 219–228. URL: <http://lssp.ddpu.drohobych.net/article/view/119522>
5. Максимова О. О. Формування успішної особистості шестирічного першокласника: монографія / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: ЖДУ, 2013. 195 с.
 6. Про сімох братів-гайворонів і їх сестру. Українські народні казки. URL: <https://kazky.org.ua/zbirky/ukrajinsjki-narodni-kazky/pro-simoch-brativ-hajvoroniv-i-jich-sestru>
 7. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителів / пер. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.
 8. Янкович О. І., Біницька К. М., Очеретний В. О., Кузьма І. І. Підготовка майбутніх фахівців в університетах України та Польщі до реалізації медіаосвіти дошкільників. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2018. № 5. Т. 67. С. 264–276. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2323>
 9. Янкович О. І. Праксеологічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2017. № 3. С. 28–35.
 10. Andrzejewska A. Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych: aspekty teoretyczne i empiryczne. Warszawa: Difin SA, 2014. 272 s.
 11. Yankovych O. I., Chaika V. M., Ivanova T. V., Binytska K. M., Kuzma I. I., Pysarchuk O. T., Falfushynska H. I. Technology of forming media literacy of children of the senior pre-school age of Ukraine. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online. P. 126–144. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper07.pdf>

Тетяна Рожко-Павлишин

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна вітчизняна освіта дітей дошкільного віку зорієнтована на особистість та вибудовується на засадах формування базису особистісної культури дітей. Ключовим чинником у характеристиці культури особистості є її взаємодія із соціумом, опанування

моральних цінностей і почуттів. У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошується на необхідності формування в дітей навичок соціально прийнятої поведінки, вміння орієнтуватися у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим [Базовий компонент, 2012, с. 4–19].

Останнім часом помітна негативна тенденція до зростання агресивності серед дітей, яка проявляється вже в дошкільному віці. Цій агресії можна запобігти за умови відповідної роботи з дітьми у ЗДО. Незважаючи на це, суспільство частіше постає перед проблемою булінгу в дитячому садку, бо саме в дошкільній віці виникають чинники, які провокують в подальшому шкільний булінг.

Зазначимо, що у більшості програм дошкільної освіти задекларовано настанови на формування креативного потенціалу дитини, виведення його на авансцену. За лаштунками залишаються моральні й духовні цінності дошкільника, реальному вихованню яких надається все менше уваги. Не зрозуміло, чому потім дорослі звинувачують дітей у домінуванні в них матеріальних цінностей. Сучасне покоління наших дітей, цифрове покоління «зет», не звикло до співчуття, гуманного ставлення і толерантних взаємин, а милосердя для них – це взагалі загадка.

Віддаючи перевагу вихованню, ми забуваємо про вікові можливості розвитку в дошкільника такої якості, як емпатія. Водночас відзначимо, що виховання в дитини емоційних переживань може бути профілактикою дошкільного, відтак шкільного булінгу.

На жаль, нині чимало батьків і педагогів, дбаючи про розвиток коефіцієнта інтелекту, нічого не знають про коефіцієнт емоційності, одним із показників якого є емпатія - психологічний феномен, що дає змогу відчувати переживання в душі іншого, більше того – відобразити все це у власній.

Результати аналізу теоретичних основ дослідження свідчать про глибокий науковий інтерес в галузі психології до проблеми морального виховання дітей дошкільного віку (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн). Низку праць у сфері психології

присвячено теоретичному й експериментальному обґрунтуванню положення про те, що період дошкільного дитинства є надзвичайно сприятливим для морального розвитку особистості: пластичність психіки (Л. Виготський, С. Рубінштейн); виникнення «внутрішніх етичних інстанцій» (Л. Виготський); емоційна чутливість, що зумовлює успішність становлення емоційної сфери дитини (О. Запорожець) тощо. В дослідженнях вивчалися різні аспекти проблеми морального (Н. Горопаха, В. Котирло, О. Мельничук, В. Павленчик, Т. Поніманська, Т. Пономаренко, Т. Фасолько) та гендерного виховання дітей дошкільного віку (Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Шульга). Особливості розвитку емоцій у дітей дошкільного віку досліджували О. Запорожець, Я. Неверович. Вивченням особливостей розвитку гуманних почуттів у дошкільному віці займалися С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько. Дослідженню проблеми становлення і розвитку емпатії на етапі дошкільного дитинства приділяли увагу В. Абраменкова, Т. Гаврилова, О. Запорожець, А. Рояк, Л. Стрелкова.

У теорії сучасної дошкільної освіти пропонуються різноманітні засоби розвитку емпатії: спеціально організовані музичні заняття (А. Гогоберідзе, В. Деркунська, О. Радинова); слухання казок і художніх творів (Л. Гуревич, Л. Стрелкова); ознайомлення з природою (Н. Ніколаєва, Н. Рижова); зображувальна діяльність (Т. Комарова) тощо.

Булінг – явище інтернаціональне і досліджується вченими багатьох країн: США, Великої Британії, Канади, Норвегії, Фінляндії та ін. Із 1980-х років булінг став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем [Кон І., 2006, с. 15].

Перші публікації з проблеми цькування з'явилися ще у 1905 р. Ґрунтовніші дослідження провели зарубіжні науковці, зокрема скандинавські і британські, серед них Д. Лейн, Е. Мунте, Д. Олвеус, А. Пікас, Д. Таттум й ін. На початку 90-х років ХХ ст. проблема булінгу почала вивчатись у США. Центральне місце в розвитку теорії

булінгу зайняла робота Д. Ольвеуса; розроблена автором модель булінгу в освітньому середовищі послужила основою подальшого вивчення проблеми [Olweus D., 1993].

Дослідження українських науковців здебільшого опираються на зарубіжний досвід [Лушпай Л. 2010, с. 124–126]. Проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють С. Бурова, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панок, В. Синьов та інші вчені. Заслужують уваги також праці А. Барліт, О. Барліт, А. Король та ін. Науковий інтерес до булінгу лише з боку педагогів і правознавців не дає змоги комплексно, міждисциплінарно окреслити сутність цього явища, а отже, спричиняє потребу ретельного аналізу (поряд з окресленими) проявів булінгу у вимірах психологічної науки, що дасть змогу всебічно підходити до психопрофілактичної роботи та корекції його наслідків в освітньому середовищі ЗДО.

Відповідно до Нової концепції української школи, наскрізним є процес виховання, який формує у дітей загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні та соціально-політичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до себе та інших людей, патріотизм тощо) [Нова Українська школа, 2016]. Якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування у молодших школярів умінь з мовлення, читання, математичну, природничу і соціальну компетентності, вміння вчитися, про що йдеться у дослідженні «Дошкільна освіта і догляд в Європі: долаючи соціальну та культурну нерівність» (2009).

Формування гуманних почуттів та взаємовідносин починається в дитинстві, з найперших контактів дитини з іншими людьми – дорослими, однолітками, молодшими дітьми. У спільній діяльності й спілкуванні, якщо вони правильно організовані, з'являється єдність емоційних переживань, виникає можливість збагачення іншої людини почуттями. Моральна вихованість неминуче орієнтується на здатність людини співпереживати, співчувати, сприяти іншому. Як обов'язкова вимога до виховання моральних взаємин дітей розглядається розвиток їхньої соціальної орієнтації, емпатії. Тому очевидності набуває потреба у формуванні в дітей дошкільного віку емпатії – необхідної

умови успішного становлення гуманних стосунків дошкільників, соціально схвальної, моральної поведінки неповнолітніх.

Деякі дослідники вважають емпатію вродженим почуттям людини, спираючись на тезу, що плач дітей перших місяців життя вже може бути «колективним». Однак не можна не прислухатися до аргументів інших учених, які відносять емпатію до форм просоціальної поведінки. Вона виникає в півтора-два роки, коли дитина вже може співпереживати горю іншого в зв'язку з розвитком власного «Я». Щоби дитина адекватно проявляла емпатію, крім емоційної чуйності, їй необхідно так само «дозріти» й до розуміння, коли і чому їй емпатія необхідна всім, з ким вона знайомиться чи зустрічається.

На думку психологів (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Т. Дуткевич, О. Кононко, Р. Павелків, Т. Піроженко, С. Ладивір, К. Карасьова), розвитку емпатії в дошкільників повинні сприяти три важливі компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Завдяки когнітивному компоненту дитина може уявити, що відчуває той, кому необхідна її емпатія в знайомій ситуації. Емоційний компонент дає зрозуміти те, що дитина співчуває комусь. А поведінковий - виражається в діях, продиктованих емпатією і спрямованих на допомогу тим, хто її потребує [Піроженко Т. О., Ладивір С. О., Карасьова К. В., 2014].

Як вважає психолог А. Валлон, дитина на другому році життя вступає в «ситуацію симпатії», а в 4–5 років – у «ситуацію альтруїзму», безкорисливого бажання допомогти іншому [Валлон А., 1967, с. 178–180].

У зв'язку з тим, що емпатія - це двосторонній процес, батьківська емпатія чи емпатія вихователя не просто приймається дитиною, а завжди служить їй прикладом для наслідування. Фундамент емпатії - перший її рівень, в основі якого лежить наслідування матері та інших важливих для дітей людей.

Безумовно, високий рівень емпатії в дорослих, що оточують дитину, здатний сформувати високий рівень емпатії і в неї.

Крім цього, звертаємо увагу на певні фактори ризику, котрі вихователям заважають проявляти емпатію до дошкільників. На нашу думку, серед таких чинників найбільш значущими є:

- емоційне неприйняття дитини;
- відсутність емоційної чуйності;
- низький рівень емпатії;
- дефіцитарний та помилковий емпатичний профілі педагога;
- емпатійна сліпота;
- відсутність навичок емпатичного спілкування;
- дратівлива поведінка вихованця;
- байдужість до долі дитини;
- нелюбов до дітей;
- відсутність почуття задоволеності від своєї професії;
- синдром хронічної втоми;
- синдром емоційного вигоряння;
- переповненість груп дитячого садка.
- постійне відчуття браку часу у виконанні режимних моментів у групі.

Водночас є чимало факторів, які заважають прояву емпатії дитини до вихователя дошкільного закладу. Серед антиемпатійних чинників у дошкільників, на нашу думку, найчастіше трапляються такі:

- віковий егоцентризм;
- високий рівень тривожності дітей;
- низька емоційна чуйність вихователя;
- відчуття неприйняття себе вихователем групи;
- прискіпливість дорослих;
- постійні закиди щодо поведінки та успіхів на заняттях;
- навішування вихованцю негативних ярликів;
- постійні скарги вихователя на поведінку дитини його батькам і керівнику ЗДО;
- порівняння дитини з іншими;
- жорстоке ставлення вихователя до дітей;
- відсутність у педагога емпатії до тварин, яку він не приховує;
- постійна відмова виконувати прохання дітей, ігнорування їх;

- демонстрація вихователем своєї влади над вихованцем;
- нелюбов до педагога.

Зазвичай, небажання емпатіювати вихователю в потрібний момент – це своєрідна реакція протесту дитини, незадоволеної спілкуванням з ним. Тому поява такого вихованця в групі ЗДО має спонукати вихователя замислитися: чому він так поводить, що змушує дитину саме так реагувати на педагога. Важливо з'ясувати, що заважає прояву емпатії дитини до однолітків. Дошкільники не завжди проявляють свою емпатію не тільки до дорослих, а й до своїх ровесників. І для цього в них теж є вагомі причини.

Ми визначили фактори, які часто заважають прояву емпатії дитини до однолітків. Це:

- віковий егоцентризм;
- антиемпатійні настанови в сім'ї;
- невміння співпереживати та співчувати;
- низька емоційна чуйність;
- відсутність навичок емпатійної поведінки;
- ревності й суперництво між дітьми;
- гендерне виховання хлопчиків;
- заздрість до досягнень інших дітей;
- холеричний темперамент;
- відчуття психологічного дискомфорту.

У кожного дошкільника у ставленні до інших дітей можуть бути свої, суто індивідуальні фактори ризику, які дорослі мають розпізнати, щоб допомогти йому налагодити свої взаємини з друзями, необхідні для нормального життя в соціумі.

Безумовно, розвиваючи емпатію в дітей, батьки і вихователі насамперед повинні взяти до уваги наявність чи відсутність факторів, що сприяють або перешкоджають її прояву в дошкільника. Серед чинників ми звернули увагу передусім на такі:

- ступінь близькості з людиною, яка потребує емпатії (батьки, родичі, сторонні);
- оцінка самої дитини: ким є для неї ця людина (хороша чи погана);

- частота спілкування дитини з конкретною людиною (дуже часто, часто, рідко, дуже рідко, побачив уперше і т. д.);
- причина прояву емпатії, стимул до неї (плач, ридання, переживання болю на очах дитини, покарання, радість тощо);
- темперамент дитини (меланхолік, флегматик, сангвінік, холерик);
- особливості її характеру (м'якість, чуйність, агресивність);
- життєвий досвід (чи бачила дитина приклад для емпатійного наслідування, переживання болю, покарання, радості й ін.);
- яка за рахунком дитина в родині (перші діти більш схильні до емпатії);
- скільки дітей у сім'ї (єдина дитина, не знаючи ревнощів та суперництва, схильна до емпатії);
- наскільки виражений у дитини альтруїзм (чим більше альтруїзму, тим вищою є емпатійність).

Ці чинники, пов'язані з проявом або відсутністю емпатії, необхідно знати як батькам, так і вихователям, щоб вчасно звернути на них увагу, зробити відповідні висновки й педагогічно грамотно зреагувати. Завдяки своєчасному впливу на названі чинники можна виховати високоемпатійну дитину.

Очевидно, від усіх перелічених вище факторів ризику позбутися не вдасться, адже неможливо повернути минуле, в якому зроблено багато помилок, або перебороти незалежні від людей обставини. Однак є й такі чинники, які можна і треба змінювати сьогодні. Наприклад, із факторів, що заважають вихователям проявляти емпатію до вихованців, можна змінити всі, підібравши на цю посаду високоемпатійних працівників, які люблять дітей, толерантно ставляться до їхніх витівок і пустощів.

Крім того, у ЗДО необхідно послідовно здійснювати профілактику синдрому емоційного вигорання і хронічної втоми педагогів. Керівники ЗДО мають стежити за кількістю дітей у групах, що регламентовано відповідними нормативами, а також розподіляти режимні моменти так, щоб вихователі й діти не відчували постійного цейтноту, який призводить до стресу.

Із чинників, що заважають дітям проявляти емпатію до педагогів, можна усунути ті, котрі залежать від ставлення вихователів групи до дошкільників, стосунків, які викликають у вихованців всілякі реакції протесту, шляхом недопущення докорів, приклеювання ярликів, постійних порівнянь дітей один з одним, скарг батькам та завідувачу ЗДО на поведінку дошкільника, жорстокого поводження з дітьми, демонстрації влади над вихованцями, постійної відмови від виконання їхніх прохань тощо.

З-поміж факторів, які заважають дитині проявляти емпатію до однолітків, можна усунути ті, що пов'язані із заздрістю, ревнощами й суперництвом між ними. У профілактичних та корекційних заходах, покликаних нівелювати фактори ризику, які заважають прояву емпатії, необхідно ретельно шукати найменшу можливість протидіяти таким обставинам, намагатися звести кількість цих чинників до мінімуму.

Усе сказане вище допоможе виростити не лише високоемпатійну дитину, а й значно знизити кількість випадків прояву «садкової дідівщини».

Проаналізовані позиції дослідників стосовно проблеми булінгу в середовищі ЗДО дають змогу констатувати, що це явище негативно позначається на психічному розвитку дітей дошкільного віку і це відображається на їхній емоційній сфері, соціальних контактах, різних видах діяльності, успішності в них. Розповсюдженість агресивних проявів і цькування дошкільників зумовлює актуальність наукового підходу до визначення способів профілактики та корекції наслідків. Вирішення проблеми булінгу може бути досягнуте завдяки розробленню і впровадженню в теорію і практику діяльності ЗДО більш результативних програм із профілактики булінгу на основі існуючих та апробованих у багатьох країнах світу з урахуванням національної специфіки.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4–19.

2. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи /упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін. Київ, 2016. 35 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1967. 195 с.
3. Кікінежді О. М., Говорун Т. В., Шульга І. М. Гендерне виховання дошкільнят: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2015. 192 с.
4. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15–17.
5. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.
6. Піроженко Т. О., Ладивір С. О., Карасьова К. В. та ін. Дитина у сучасному соціопросторі: навчальний посібник / за ред. Т. О. Піроженко. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
7. Пономаренко Т. О. Формування доброзичливого відношення до однолітків у дітей молодшого дошкільного віку. *Гуманітарний вісник «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 3 до вип. 36. Т. II (18): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ: Гнозис, 2016. С. 117–125.
8. Olweus D. *Bullying at school*. Blackwell Publ. 1993. 215 p. URL: <http://books.google.com.ua>

**Kateryna Kruty, Larysa Zdanevych,
Olena Demchenko, Olha Demianenko**

PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO THE IMPLEMENTATION OF «ANJI PLAY» EDUCATIONAL PRACTICE IN THE TRAINING PROCESS DURING REFLECTION WORKSHOPS

Higher education didactics is constantly replenished with new approaches and teaching technologies, responding to the demands of the changing society and best practices in education. In order to improve teaching of pedagogical disciplines, interactive forms and methods oriented both on the process and on the result are increasingly implemented. The value of such technology lies not only in what is said, but also in what happens to the student, which processes take place both in the subjective world and in interpersonal interaction. Interactive learning

implies a different logic of the educational process, namely: formation of new experiences through theoretical reflection, and then its introduction and use. The experience and knowledge of the participants of educational process serve as a source of their subsequent mutual learning and mutual enrichment.

Interactive technologies are related to the concept of contextual learning by A. A. Verbytskiy, who distinguished three blocks of teacher training: learning/teaching activity of academic type, quasi-professional activity and educational and professional activity [Verbitski A. A., 1999].

According to L. V. Zdanevych, the essence of *quasi-professional activity* is simulation of future teaching activity in the classroom (social and subject content of this activity is modeled). Using educational, simulation, business games in the process of learning pedagogical disciplines, it is possible to precisely reproduce the context of future professional activity (to simulate lesson elements and episodes, relationships of a future educator and a child, solving complex conflicts situations and various correction methods of interaction with pupils) [Zdanevych L. V., 2016; Zdanevych L. V., 2015].

Thus, the personality of the teacher as a professional is formed and most clearly reveals in the process of direct teaching activity or during practical training in «*quasi-pedagogical activity*», under which we understand the simulation of diverse situations of professional activity in the teacher-training classroom.

For formation of a future teacher as a subject of professional growth and development, both lectures and practical classes are important. However, we believe that the activity of students is to some extent formed during practical classes, when the conditions for the organization of quasi-professional activities are created. Among the methods of conducting practical classes on pedagogical disciplines in high school, we should distinguish a training, which involves the use of interactive learning methods aimed at activating the students in the process of deepening and apprehending the theoretical foundations, formation of practical skills and development of professional and pedagogical qualities [Krutii K. L., 2016].

Using the training format in working with students has *a number of advantages*, including the following:

- conditions are created for the development of the personalities of future teachers and formation of the necessary competences;
- group work experience helps in solving interpersonal problems and improving individual reflection;
- possibility of receiving feedback and support from other participants in solving problems advance;
- in a group, a student can learn new skills from peers;
- group activity facilitates the processes of self-development, self-observation, self-learning;
- the atmosphere of openness and freedom of communication between the participants, the climate of psychological security creates conditions for the formation of the emotional intelligence in future teachers;
- the use of different methods and techniques during the training helps to withstand a high pace of work, increase its intensity;
- alternation of various activities gives participants the opportunity to relax, makes the training more exciting [Krutii K. L., 2004; Krutii K. L., Pasiuk O. V., 2015].

Recently, the interpretation of the concept «training» has expanded place. In determining the place of training among the higher education formats, the answers to two questions are essential: «What is meant by training?», «How exactly can this format be most effectively implemented in the educational process?».

Concerning the answer to the first question, there are several approaches to the interpretation of the term «training». Thus, *training* is a short-term event or a series of activities aimed at gaining knowledge, acquiring skills, and educating participants in the process of it. Knowledge-based training is generally classified as a seminar during which students receive information and knowledge in a particular field or subject; the one that is aimed mostly at forming skills, is usually called *practical training* or *training*.

There is no universal classification of trainings, but most researchers tend to distinguish the following types of trainings:

– *by customer: personal*, when the customer is an individual; *institutional*, when the customer is an institution (a group of people, an institution, a community); *mixed* when the customer is both an individual and an institution;

– *by eligibility: corporate*, when the participants of the training are only employees of a specific institution or social group; *open*, when participants of the training do not belong to a specific institution or social group;

– *by duration: short-term* (several hours), *one-day or long-term*;

– *by the basic skills* that training is aimed at: communicative, educational, etc.

As for the answer to the second question, it should be noted that the training is not a substitute for traditional forms of practical classes, but a quality addition to traditional training formats. Trainings should be included in the process of learning pedagogical disciplines after mastering the theoretical course or closer to the completion of professional training. However, maximum effectiveness can be achieved by conducting a cycle of trainings with a certain periodicity, which will make the educational process more meaningful, both in terms of accumulating theoretical knowledge and developing practical skills. Classroom training, in any case, is determined by the main goals: acquiring new knowledge and its evaluation.

Organizing trainings in the process of future teachers' preparation, the following requirements should be met:

According to N. S. Ladyzhets, first of all, the training should be a short-term event – within one or two classes, conducted with familiar participants. Consequently, there is no need to use the whole set of interactive games offered by trainers, and in case of transferring the lecture material into the training format even the possibilities of the thematic promotion are reduced, as the time for acquaintance of the participants with each other, motivating them, etc. is not spent [Ladyzhets N. S., 2010].

Secondly, training can be used for acquiring of interconnected modules, which presuppose the consistency and coherence of the content delivery, as well as the teacher's creative work on content restructurings (in the format of theory blocks, partly compressed into assignments and

cases of new information). Under this approach, the learnt information will make an expanded and strengthened methodically practical cycle of material.

Thirdly, supplementing the course with full-text demonstration materials in PowerPoint format, which students can download and track on their PCs simultaneously with the on-screen classroom version, changes the format of lessons, combining elements of a lecture, a seminar and a training.

In our opinion, the most fully interactive methods of teaching at a higher school are implemented in a *workshop* as one of the formats of short-term group trainings, which encompasses the acquisition of theoretical knowledge, discussions on the topics offered by a teacher or students and practical exercises. *Workshop*, as a form of training, aims, first of all, at maximizing the use of potential, knowledge and experience of each participant; at creating the phenomenon of «group learning» by applying special techniques. In view of this, we consider a group of students as a community of people characterized by a limited number of members (up to 15 people, optimum number is 7 ± 2), direct contacts, distribution of roles and positions, interdependence of participants, common goals, values and norms.

The program of a workshop should be developed taking into account the classroom settings. Such an innovative format of training requires *a special organization*, since it does not fit into the traditional academic schedule, which more closely corresponds to the format of study at a higher education institution:

- the specificity of a workshop provides some flexibility in its implementation: while preserving the conceptual integrity of the syllabus, the time allocated to particular topics is regulated in general;

- the choice of one or another method of teaching during the workshop is determined by the following factors: its content, group characteristics, peculiarities of the situation, potential of the workshop facilitator;

- despite the diversity of training methods, there is a certain structure, which will make the training effective, namely: psychogymnastics (warm-up); facilitation; moderation; elementary exercise; game (business, role-playing, metaphorical); sharing.

Table 1

Characteristics of workshop methods

№	Method title	Comments	Degree of participants' involvement
1.	Exercise is working out a certain behavioral experience or strategy in a group	To develop certain skills and acquire behavior strategies	High: each participant develops skills
2.	Psychogymnastics (warm-up) is interaction between the participants, aimed at activating mental functions and processes, modification of interpersonal interaction	The wrap-up should be a «bridge» to the topic of the training session. To regulate the mental state, awareness of personal states and characteristics, optimize interpersonal interaction	High
3.	Role playing is performing certain roles in modeling, simulating a situation with further analysis	Everyone plays a certain role and behavior rules in specific situations	High
4.	Facilitation is a structured collection of participants' opinions on a particular problem	Participants feel they are heard; optimizing of interpersonal relationships	From high to low
5.	Group discussion is discussion by participants of ideas, concepts and regularities	At the discretion of the game leader	From high to low
6.	Moderation is the development of a new concept on the same criteria that are similarly understood and accepted by each participant.	To develop a unified semantic field of the group	Middle
7.	Mini-lecture is a presentation of new material	At the choice of the head. Getting of new information	Low
8.	Brainstorming is a generation of ideas or a solution of a particular task	Usually used for performing a group assignment or creating a project	Various: from high to low
9.	Business game is a joint activity of participants to perform a specific task and develop algorithms for effective work of professional or quasi-professional character	Involvement through participation in the creation of new projects	Various: from high to low
10.	Blitz-game is a game when students have limited time to think the moves over	Held according to certain rules, except for a few specifics	Various: from high to low

Under *sharing*, we understand the feedback – reaction to a verbal message: answers to questions, agreement or disagreement, etc. Feedback can take the form of action: after listening to the speaker, the participants act according to the recommendations; these are verbal and non-verbal messages sent intentionally or unintentionally by a participant in response to a message from another participant.

In the table we describe the methods that it makes sense to use during the seminar, depending on the purpose and tasks that the facilitator wants to achieve (Table 1). When planning a workshop, developers should carefully choose the methods that they will use to build professional competencies for future teachers.

Performing of professional tasks by students in the context of real situations of quasi-professional activities and experiences arising in the process of forming future teachers is the essence of reflexive training procedures. Therefore, the use of a workshop in the system of training future teachers will contribute to the development of students' ability to reflect. Reflexive processes accompany all the stages of pedagogical activity: practical interaction of the teacher and students, when the teacher tries to adequately understand and purposefully regulate thoughts, feelings and actions of students; designing students' activities, when the teacher develops training goals and constructive schemes for their achievements, taking into account peculiarities and possibilities of their development; self-analysis and self-evaluation of the results [Demchenko E. P., 2018; Demchenko O. P., 2008].

The peculiar feature of this kind of training is that students, consistently performing the roles of «a teacher» and «a child», deeper learn themselves as personalities, as subjects of future professional activities, mastering professional roles. The procedure involves a group format of education (formula 7 ± 2 participants), where each participant carries out the role of «a teacher» and «a child». «A teacher» develops and conducts classes according to the topic previously offered by the leader of the training.

Bellow we shall consider an example of the «*Anji Play*» workshop with the students of the speciality «Preschool Education», which was

developed by the authors of the article on the basis of the modified and adapted reflection training of A. A. Biziaieva [Bizjaeva A. A., 2004].

To conduct this kind of interactive training, in the schedule one academic hour should be included. The lesson 15–25 minutes long (depending on the age of «children»), is aimed at teaching any practical skills which can be easily assessed (the role of imaginary «children», «teachers», «parents» performed by students of the group). Offered by the facilitator various lesson topics, which have specific learning goals, encourage the «teachers» to actively seek and implement all new educational strategies. An important characteristic of the workshop is that the lesson topics offered to students are not related to their major subject. That is, a special emphasis in their activities and further analysis is placed on the professional interaction in the «teacher-child-parents' system».

The following steps are related to the analysis conducted by two participants of the training session, which is based on the principle of mirroring the educational situation through the eyes of «a teacher» and «students». This technique provides an opportunity for all the participants of the training to reflex their actions, relationships and views.

Students' self-preparation activities for the «Anji Play» workshop

Upon mastering of the topic «Playing activities of preschool children», the teacher of the discipline «Pedagogy of early and preschool age» plans a workshop on implementation of the new educational practice. Before the workshop, the students receive the assignment: to get acquainted with the information about «Anji Play», to ask questions to the text, to find answers, to watch the videos by the links:

<https://www.youtube.com/watch?v=TKbz9WutGAY>

<https://www.youtube.com/watch?v=HV0JIjxisUc>

<https://www.youtube.com/watch?v=tLRZS55P2iM>

The students should be invited to explore Anji methods, be taught to clearly understand the concept of «Anji Play» and have experience in the «Anji Play» spirit research to understand why they have to be able to adapt it and how they can scale «Anji Play» to the specific pre-school setting. «Anji Play» can convey the essence of Chinese culture and become a more

comprehensive, systematic, harmonious educational program for preschool children in Ukraine.

The educational practice of «Anji Play» is not entirely innovative, because the game is not something new to humanity. However, *at the very core of this educational practice is how and what we think about the game.* Valuing the play of children is not a new concept. It was recognized and affirmed two hundred years ago. Nevertheless, the unavoidable reality is that adults have always anticipated using so-called «instruction», to didactize their interaction with children, while children seek natural to them «independent learning».

The founder of «Anji Play», Cheng Xueqin, came to an important conclusion that *game is the best mode of learning for children, and this is the main type of activity through which children grow and develop.* It is essential, that it is not about didactic game, but about an independent, free, spontaneous, game organized by children (without the participation of an adult). Chinese educators abandoned the unified teaching curriculum; they became researchers of children, developed and implemented various local gaming materials. This reform led to revealing of an important *secret of self-determination* that children gain in the game. The *peculiar feature of «Anji Play»* is that the play environment is mainly created in the open air and is minimally controlled. In 130 kindergartens implementing the educational practice of «Anji Play», there are no toys and bright playing grounds with slides and sandboxes, but there are carefully arranged and sorted in a prominent and accessible place other very important materials to play with. Instead of toys, children have instruments made of natural materials, such as ropes, bamboo ladders, clay pots, barrels, tires and other items of everyday use. Children interact with these things by creating their own games according to their own rules, while adults do not interfere in the game, but only observe and record what is happening. In the evenings, children and adults watch videos of their play and discuss what discoveries they made during the day, what new things they learned in interaction with others. Thus, children learn to trust each other, to understand their peers, to make decisions, to independently solve conflicts and to cooperate. Such a

game without a pre-written instruction, where children come up with the rules, concepts of justice, honesty, equality themselves, is called Anji Play.

It is worth mentioning that in economically underdeveloped rural areas of China, pre-school teachers in kindergartens lack a high level of education, and the majority children attending these kindergartens are unique, that is, they belong to the so-called Chinese phenomenon of the «left-behind child». However, the result is that in these kindergartens, children achieve a high level of development by play, when teachers do not interfere, just because they do not know how to do it.

The first thing that surprises at the «Anji Play» kindergarten is that when 9:00 am arrives, the children fly out of the school building and move from the areas surrounding the yard the materials that they wanted to play with. Another surprising thing is that there is no teacher explaining the rules of play, no activities organized by the teacher, children independently forming into groups and entering into a variety of play contexts. In the play, no teacher directed children to do or not do anything. Teacher do not instruct the children what to do or not to do. The game space is placed in the open air [anjiplay.com, 2019; Yukelson A., 2018].

In the first part of the day, at least one hour and a half, teachers patiently stand by and observe how the process of choosing the necessary materials, design, team discussion and game activity takes place. Adults can only intervene when there is a direct threat to the lives and safety of children. After the play, children return all the materials to their place. In the second part of the day, children, together with teachers, watch the records, discuss what they were doing, what they learned, how they interacted with each other. Children also depict schematically the process of designing and playing in their drawings. Teachers note how the structures made by children gradually become more complex; how much more meaningfully they settle the risk boundaries, and naturally acquire teamwork, problem solving and conflict solving skills [anjiplay.com, 2019; Yukelson A., 2018].

It is worth mentioning that elementary school teachers attend «Anji Play» kindergartens to learn to understand the students who will come to their «Anji Play» schools.

**Love, risk, joy, engagement and reflection are
at the core of «Anji Play»**

The main rule for «Anji Play» educators is: «Mouth shut; hands down; ears, eyes and heart open». The minimum of control, safety by watching, no unnecessary intervention make a real challenge for many adults who came to work in such kindergartens. Teachers learned to keep silent and watch children closely. Throughout the day, children are given the opportunity to reflect on their game and discuss it. Daily, children draw or represent in their own made up characters the story of their play and then their teacher writes the exact words of the child's explanation on the same piece of paper. At some point during the day, the teacher's guide a group discussion of the play that happened that day. While teachers are observing, they are required to keep a record of the play happening through photographs and videos allowing a deeper understanding of how the children are playing and use these artifacts during group discussions.

Anji Play's motto is *giving children back their right to play*. The children spend their school days playing with open-ended projects based on real life objects that are moldable and natural that allow them *to explore their creativity, imagination and childhood, which helps them develop their true play*.

Thus, educational practice «Anji Play» presents a real play without a pre-written «scenario» where children themselves establish rules and limit their capabilities, and is based on five core principles: love, risk, joy, engagement and reflection [anjiplay.com, 2019].

Below we shall consider these principles in detail.

The principle of love is the foundation of all meaningful relationships. In the atmosphere of love, the whole concept of «Anji Play» is built. Only in the environment that supports complete freedom and self-expression, children can confidently overcome physical, emotional, social difficulties; learn and discover the universe; ask questions and find answers. In kindergartens, teachers not only love every child as their own, but also spread love among children, raise love in the family, and in educators' community.

The principle of risk. With no risk, it is impossible to acquire problem solving skills. *Without proper experience, it is impossible to resolve learning issues.* Children, guided by their own circumstances, time and place, choose the obstacle they want to overcome. They have a perfect opportunity to collaborate and enjoy physical, social, and intellectual adventures. They find, explore and overcome difficulties according to their capabilities. Educators watch and support children, but do not interfere, do not give orders (unless there is a direct threat, or a child has exhausted all available methods).

The principle of joy. Without joy, the play can not be a true play. Joy is an independent, unconscious process. By choosing the degree of difficulty, the reverse effect, the appropriate reaction is formed. The main criterion for «Anji Play» teachers' work is *achievement the feeling of joy by children during their day at the kindergarten.* In a joyful state, children can express emotions quietly, with concentration, noisily or expressively. The spirit of joy constantly feeds preschoolers.

The principle of engagement. The real engagement comes from passionate in-depth learning of something by children; the process of discovering the environment, society. «Anji Play» *gives children the greatest freedom,* when they are engaged in dynamic outdoor activities, immersed in the process of studying fully, exploring and discovering the world around them.

The principle of reflection is of key importance in the process of gaining knowledge. Children get help in considering and analyzing their actions, verbalization of their experience in everyday life in different ways from teachers, parents, the environment, and various materials.

Can «Anji Play» model work as an international model for preschool education?

In 15 years of profound experience, «Anji Play» has not only provided deep change and an entirely new perspective to the world of Chinese early education, but today it has also entered the world, and is currently influencing the development of global early education by bringing joy to children of diverse ethnicities in different countries. Among those captivated by «Anji Play», there are educators and child psychologists

from different countries and regions who come here looking in search of Anji's secrets to educate their country or region. Kindergartens in Canada, England, Australia, Brazil, Indonesia, India, Nigeria, Korea and other countries are already part of, or have expressed an interest in becoming a part of «Anji Play», and the secret of this approach is becoming global. We hope that our attempts to acquaint the Ukrainian educational community with «Anji Play» will be successful.

**Why does «Anji Play» have a hope
of becoming an international model for early education?**

Coffino Jesse Robert who plans, organizes and helps implement «Anji Play» outside of China explains that growing income inequality and centuries of racism in America have had a negative impact on many children. «Children who live in poverty, who experience intergenerational trauma, and who live in environments of de facto segregation are being forced to learn, because people with decision making authority see this as a strategy to solve unequal outcomes» [Coffino J. R., 2016].

Basing on the analysis and synthesis of the information received during the preparation for the workshop, students are encouraged to study the Anji methods, learn to clearly imagine the concept of «Anji Play» and participate in the study of the spirit/specificity of «Anji Play» to understand why and how it can be adapt to the national features of education and how exactly to scale/implement it in the conditions of a specific institution of pre-school education. On the one hand, «Anji Play» can convey the essence of Chinese culture; on the other hand, it is able to become a more complete, systematic, harmonious educational practice for preschool children in Ukraine.

Sharing V. M. Agapova's opinion, that the educational practice of «Anji Play» is considered as an effective mechanism for the transfer and preservation of cultural values, we can express this idea in the following way: «*Anji Play*» *arose on a specific cultural ground, therefore, a direct transfer to another cultural environment is impossible* [Agapova V. N., 2018].

During the workshop, *the transfer channel* is cognitive communication, aimed at transferring knowledge from a communicator to

a recipient. The information regulator is an educational program with a cultural and ethnographic inclination/context. Students become *recipients*, a prepared audience who seek to learn about new educational practices and implement them in their future professional activities. As a result, the development of cultural values of another country has a systematic, stage-by-stage nature and results not only in increasing knowledge, but also in strengthening the given value systems, the development of cultural literacy and the conscious desire to participate in the adaptation of new conceptual approaches [Agapova V. N., 2018].

In particular, an intercultural training is one of the most effective methods of developing the cultural intelligence of a personality. Among the objectives of the training, there are awareness of the influence of cultural factors on the educational process; practical mastering of values, norms, rules of behavior of representatives of other cultures; elaborating of ethno-cultural stereotypes; defining of ethno-cultural identity, etc. The most important thing is that intercultural training makes it possible to transfer the received knowledge to new situations in practice. The development of components of cultural intelligence contributes to the use of special methods and techniques in the structure of training, developing empathy [Demianenko O. Ye. 2016].

It is impossible to deny that intercultural training contributes to the formation of the future specialists' qualities that help to operate the main cultural concepts and to trace culturological patterns in any phenomena. In the process of intercultural training, students must be aware of the actions at the cultural level, that is, the actions aimed at achieving the understanding of a single fact as part of the general human process, because it can be the main factor for the formation of culturological understanding of reality [Demianenko O. Ye. 2016].

As a result, the educational practice «Anji Play» can be considered as a mechanism for transfer and preservation of cultural values in various contexts, including Ukrainian educational realities.

Peculiarities of practical preparation of the materials necessary for the «Anji Play» Reflection Workshop

First, the instructions for a student-«teacher» who will conduct the workshop are prepared. Contents of the instructions:

«Please read carefully all sections of this assignment. You are the participant of the group who is given the opportunity to test yourself in the art of teaching. You are offered to conduct a lesson for a group of «teachers». Try to prepare and conduct it so that your «teachers» could successfully master new knowledge or skills and feel they have achieved the goal».

Instructions to the lesson you will conduct: it is necessary to demonstrate (to present) in the learning process the practical skills that the «teachers» have to master, namely: using the principles of educational practice «Anji Play», they should choose the most appropriate and correct scheme for observation of the game activity of children of the senior preschool age. You are free to choose a training strategy (how to make a presentation).

Your goal is to ensure that within a 25-minute period your «teachers» can learn on their own and without mistakes how to make a plan for monitoring children, and to choose a way to record the children's activity. When you are sure that all your «teachers» are ready, let your supervisor know that the class is over. The goal can be achieved faster than within a 25-minute period, but not later.

Next, you need to check the learning outcomes: assess each «teacher» individually. You will have to do it within another 25-minute period. Everyone has to present the results of his/her work. Inform the «teachers» about the assessment criteria (see «Performance Table»). Distribute the «Sharing Cards» to the «teachers» and, as long as they are filling them in, add the points received to the «Performance Table». Collect the cards and read them carefully. Now you can get down to the discussion of the lesson in small groups, if necessary prepare the review questions.

Teaching materials to be prepared for the training seminar by the facilitator: 5–7 preliminary variants of protocols for the monitoring of the children's play activities, the forms of «Sharing Cards (Feedback)» and

«Performance Table»; «Review questions» to discuss the conducted lesson.

Additional materials for the workshop

1. Feedback card (filled in by participants)

Date _____

Topic: _____

Name of the participant: _____

1. Circle the number of points for your satisfaction with the explanation of the teacher (from 1 to 10 points)

_____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. In your opinion, what went well during the lesson?

3. In your opinion, what didn't work well? What problems did you experience? Why? How might it be improved?

2. Performance Table (filled in by the facilitator)

Date _____

Topic: _____

Name of the participant: _____

<i>№</i>	<i>Participant's Surname and Name</i>	<i>Number of Points</i>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
<i>Number of participants who completed the assignment from the first attempt</i>		

Assessment Criteria: 3 points – assignment is completed correctly from the first attempt; 2 – assignment is completed from the second attempt; 1 – assignment is performed with the help of a facilitator or a teacher; 0 points – assignment is not completed.

2. The question to the facilitator who conducted the class to discuss the results of the reflection workshop

1. Considering the results of the «teachers», evaluate the effectiveness of the class.

2. Taking into account the impressions of the participants from the class expressed in the Feedback Cards, analyze the factors that influenced it: the content of the class, your behavior as a «teacher», competence, teaching skills, the style of interaction with the participants, psychological environment, etc.

3. How successful and effective was your chosen teaching strategy? What are its strong or weak points?

4. What, in your opinion, worked definitely well?

5. What prevented the achievement of the goals, acquiring the material and gaining the feeling of satisfaction?

6. What did you give priority to when you were preparing and conducting class: the content of the training materials; the method of explanation, that is, the teaching technology; your behavior, how you will be perceived and understood; individual peculiarities of participants, their behavior, their attitude to learning; possible difficulties they might encounter, etc.?

7. To what extent have your intentions, hopes and concerns been realized in the class? Why do you feel satisfied (dissatisfied) now? What new things did you discover in the art of teaching?

8. What would you recommend to other facilitators and «teachers»?

3. Questions for the discussion of the reflection workshop (facilitator and participants)

1. What, in your opinion, has had the greatest impact on how the lesson was conducted: content of the material; age and individual features; class settings; supporting (visual, technical) teaching aids; the personality and role of the teacher in the learning process (attitude to the class, competence, emotional state), etc.

2. What do you feel about the class? (Participants are invited to briefly share their impressions about the experience gained, to tell about their «vision» of the class).

3. How successful and effective was the chosen learning strategy? What are its advantages and disadvantages?

4. What were the reasons for the class to be a success? What enabled the participants to learn the material and to enjoy the lesson?

5. Was there anything that prevented the «teacher» from achieving the optimal result?

6. What new things did you discover for yourself that you would like to remember and use later – both in teaching and in learning?

On the whole, in the process of development of the forms and methods for preparing future teachers in the current conditions of higher education reforms, interactive learning is attached a great importance. The students will be able to develop the skills necessary for various aspects of their professional activity most effectively in the process of quasi-professional activities during practical training in pedagogical disciplines. One of the innovative ways to conduct practical classes is training with the main accent on interactive teaching methods in its structure. Through active participation during the training, interaction with each other, the students significantly increase their personal involvement, learn to use knowledge about the new educational practice «Anji Play» in the new conditions, activate reflexive processes.

References

1. Agapova, V. N. (2018). *Obrazovatelnaia praktika kak mekhanizm peredachi i sokhraneniia kulturnykh tsennostey na primere russkikh shkol Londona* [Educational practice as a mechanism of the transfer and preservation of cultural values on the example of Russian schools in London]. *Chelovek i kultura – Man and culture*, 5, 7–12.
2. Bizjaeva, A. A. (2004). *Psikhologia dumajushchego uchitelia: pedagogicheskaiia refleksia* [Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection]. Pskov: PGPI.
3. Verbitskiy, A. A. (1999). *Novaya obrazovatelnaia paradigma i kontekstnoje obuchenie* [New educational paradigm and contextual learning]. Moscow: Issledovatelski tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.

4. Demchenko, E., Kit, G., Golyuk, O., Rodyuk, N. (2018) Razvitie subektnosti budushchikh pedagogov v kontekste podgotovki k rabote s odarennymi detmi [Development of the subjectivity of future teachers in the context of preparing for work with gifted children]. *Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th*, pp. 507–519.
5. Demchenko, O. P. (2008). Refleksyvni zdibnosti v strukturі hotovnosti vchytelia do stvorennia vykhovnykh sytuatsii [Reflective abilities in the structure of teacher's readiness to create educational situations]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of Vinnytsia Mikhail Kotsyubynsky State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 22, 139–144.
6. Demianenko, O. Ye. (2016). Motyvatsiyni kulturnyi intelekt i kroskulturna adaptatsiia [Motivational cultural intelligence and cross-cultural adaptation]. *Kulturnyi intelekt – Cultural intelligence* (Part 1.3, pp. 43–60). Mykolaiv: FOP Shvets V. M. [in Ukrainian].
7. Demianenko, O. Ye. (2016). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv yak instrument efektyvnoi kros-kulturnoi vzaiemodii v umovakh hlobalizatsii vyshchoi osvity [Formation of multicultural competence of future teachers as a tool for effective cross-cultural interaction in the context of globalization of higher education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (58), 237–243. [in Ukrainian].
8. Zdanevych, L. V. (2016). Psykholoho-pedahohichna sutnist interaktyvnykh metodiv navchannia v protsesi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do roboty z doshkilnykamy [Psychological and pedagogical essence of interactive teaching methods in the process of preparing future preschool teachers to work with preschoolers]. *Liudynoznavchi studii: «Pedahohika» – Human studies: Pedagogy*, 3/35, 109–117. [in Ukrainian].
9. Zdanevych, L. V. (2015). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu yak odnogo z instrumentiv profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Implementation of the competence approach as one of the tools of future teachers' professional training in higher education institution]. *Pedahohichni dyskurs – Pedagogical discourse*, 18, 90–96. [in Ukrainian].
10. Krutii, K. L. (2016). Vymohy do kontseptualnoi strukturno-funktsionalnoi modeli pidhotovky maibutnikh vykhovateliv DNZ do profesiinoi diialnosti [Requirements to the conceptual structural and functional model of preparation of future preschool teachers of pre-school educational institutions for professional activity]. *Modeli pidhotovky maibutnikh vykhovateliv DNZ do profesiinoi diialnosti – Models of preparation of future preschool teachers of pre-school educational institutions for professional activity* (pp. 18–48). Khmelnytskyi: vyd-vo KhHPA. [in Ukrainian].

11. Krutii, K. L. (2004). Mistse interaktyvnykh metodiv navchannia pedahohiv u zdiisnenni movlennievoho rozvytku doshkilnykiv [The place of interactive methods of teaching teachers in the implementation of speech development of preschoolers]. *Luhanskyi visnyk – Lugansk Bulletin*, 10, 140–143. [in Ukrainian].
12. Krutii, K. L., Pasiuk, O. V. (2015). Shliakhy znaiomstva studentiv bakalavriatu z osnovamy sotsio-ihrovoi pedahohiky [Ways to introduce undergraduate students to the basics of socio-game pedagogy]. *Zabezpechennia yakisnoi pidhotovky maibutnikh bakalavriv doshkilnoi osvity v protsesi vykorystannia suchasnykh tekhnolohii – Providing quality training for future bachelors of pre-school education in the use of modern technologies: Proceedings of the International (correspondence) scientific and practical conference*, (pp. 121–126). Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].
13. Ladyzhets, N. S. (2010). Trenynhy so studentamy kak forma orhanyzatsyy obrazovatelnoho protsessa y razvyvaiushcheho dosuha [Training with students as a form of organizing the educational process and developing leisure]. *Vestnyk Udmurtskoho unyversyteta. Fylosofyya. Psykholohyya. Pedahohyya. – Udmurt University Gazette. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 1, 3–17. [in Russian].
14. Coffino, J. R. (2016). How Did «Anji Play» Go Global? / Originally Published in China Education Daily. 26 October. Section A1. Retrieved from <https://medium.com/@AnjiPlay/how-did-anji-play-go-global-18e1e4bca996>
15. *Anji play* [Web site]. <http://www.anjiplay.com/home#anjiplay>.
16. Yukelson, A. (June 7, 2018). Anji play. Retrieved from <https://adamyukelson.com/blog/2018/6/7/anji-play>

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Біницька Катерина Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Бойко Марія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Васильківська Надія Адамівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Вихор Світлана Теодозіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Гладюк Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Гладюк Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хімії та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Демченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Дем'яненко Ольга Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Жаркова Ірина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної

освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Зданевич Лариса Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Кізь Ольга Богданівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, директор Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді НАПН України Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Крутії Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Кузьма Ірина Ігорівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; викладач кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти

Матіяш Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Одинцова Галина Степанівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Онишків Зіновій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та

дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Писарчук Оксана Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Рожко-Павлишин Тетяна Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Турко Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Чайка Володимир Мирославович – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Чайковська Ганна Богданівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; професор кафедри дошкільної та початкової освіти Куявсько-Поморської вищої школи (м. Бидгощ, Польща).

Наукове видання

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ: СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ**

Колективна монографія

Підписано до друку 29.10.2019.

Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний 80 г/м². Друк електрографічний.

Умов.-друк. арк. 13,49. Обл.-вид. арк. 11,32

Тираж 300 примірників. Замовлення № 10/19/3-2.



*Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.*