

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЯКІСНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Пріма Р. М., Пріма Д. А.

ВСТУП

Динамічні соціокультурні зміни в сучасному суспільстві потребують підготовки вчителя, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно приймати рішення, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє ставити педагогічні цілі й досягати їх, зорієнтований на успіх і вибудовування стратегічної лінії власного професійного вдосконалення. При цьому у руслі гуманізації освіти, що декларує провідні теоретичні положення щодо смислового виміру існування особистості, набуває особливого значення проблема розвитку ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя, оскільки формування свідомої, суспільно активної особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації, є одним із нагальних завдань вищої школи.

Прийняття Закону України «Про освіту» (2017 р., зі змінами 2018 р.), введення в дію «Концептуальних засад реформування середньої освіти» (2016 р.), «Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.); Професійного стандарту «Вчитель початкових класів загальної середньої освіти» (2018 р.), «Державного стандарту початкової освіти» (2018 р.) спонукає вчителя стати агентом сучасних змін й успішної їх системної реалізації в контексті європейського професіоналізму зі збереженням найкращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей.

Учитель, зважаючи на нову ситуацію в освітньому просторі України й реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, відповідно до «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)», Концепції Нової української школи повинен уміти ставити цілі та досягати їх, працювати за умови вибору педагогічної позиції, не обмежуючись оцінкою навченості учнів, а стимулюючи їхні особисті досягнення.

Відтак, актуалізується необхідність формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи як важливої складової його якісної фахової підготовки і професійного становлення, категорії, яка відображає суть професіоналізації вчителя, що, власне, дозволяє йому не прилаштовуватися до динамічно змінюваних умов навколишньої дійсності, а змінювати ці умови, впливати на ситуацію з метою реалізації своїх особистісних, професійних якостей, творчого потенціалу. У площині порушеної проблеми проаналізуємо і схарактеризуємо сутність поняття «професійна позиція вчителя початкової школи», соціально-особистісний контекст та прогресивні ідеї формування професійної позиції вчителя початкової школи у вітчизняному і зарубіжному досвіді.

1. Сутність і характеристика поняття «професійна позиція вчителя початкової школи»

Передусім відзначимо, що професійна позиція вчителя початкової школи має свої специфічні ознаки, пов'язані зі своєрідністю професійної діяльності вчителя сучасної початкової школи, яка полягає в тому, що вона будується як спілкування, тобто як взаємодія і комунікація у системі «учитель – учні», коли навчання є творчим спілкуванням учителя і учнів, процесом спільного пошуку і дії, де реалізується гуманістична стратегія педагогічної взаємодії, актуалізується активна суб'єктна позиція учня, розвиваються його здібності в аспекті самокерування власною діяльністю, здійснюється перехід до розуміння професійної педагогічної діяльності з позицій професійного розвитку, зокрема стратегії самозмінювання (В. Вухрущ, В. Маралов, Л. Мітіна, О. Орлов, Є. Рогов та ін.).

Проведений аналіз наукових праць засвідчив, що одним із перших дослідників, що схарактеризував професійну позицію педагога був російський учений В. Татищев. Зокрема, ним виокремлені такі важливі якості, якими має володіти вчитель загалом, і початкової школи зокрема: «...приверженные истинному богословию, научены благонравным правилам, не ханжи, лицемеры и суеверы, доброго рассуждения, жен и детей имеющие, к науке способные, в своей науке довольно ученые, способные к научению других, не скверные, не предерзкого нрава к младенцам» [1, с. 130]. При цьому дослідник цілком правомірно підкреслює значущість професійної спрямованості вчителя у системі «людина-людина», компетенції якого відображають професійні якості (що відповідає сучасній

освітній парадигмі – автор.) і сприяють вихованню психічно і морально здорової людини.

В означеній площині професійну спрямованість ми розглядаємо як найважливішу передумову становлення професійної позиції вчителя початкової школи, позаяк її формування починається з вибору професії, тобто прояву професійної спрямованості.

Як слушно відзначає А. Маркова, професійна спрямованість, – це «інтегральна характеристика мотивації професійної діяльності, що визначається також всіма спонуканнями в мотиваційній сфері й особливою мірою виражається в інтересах, відносинах, цілеспрямованих зусиллях» [2, с. 72].

Звертаємо увагу на те, що науковці дещо по-різному характеризують поняття «професійна спрямованість». Так, наприклад, Н. Кузьміна визначає цей феномен як стійкий інтерес, схильність до професії, позитивне емоційне ставлення до неї, мотиви професійної діяльності. Спрямованість включає в себе уявлення про мету, мотиви, які спонукають до діяльності, емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею [3, с. 58].

Інші вчені (В. Сластьонін, І. Ісаєв) включають у поняття професійно-педагогічної спрямованості певні особистісні якості, зокрема такі, як: інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, психолого-педагогічна пильність і спостережливість, педагогічний такт, педагогічну уяву, організаторські здібності, справедливість, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, урівноваженість, витримку [4].

В умовах сьогодення конструктивними нам видаються погляди В. Сухомлинського, який одним із перших проголосив обов'язковою любов до дитини в освітньому процесі закладу освіти: не як особливе індивідуальне ставлення окремих педагогів до дітей, а любов як обов'язкову педагогічну позицію вчителя і всього шкільного колективу. Звертаємо увагу на те, що професійну педагогічну позицію вчителя учений розглядав як першорядне свідчення його професіоналізму, наголошуючи на важливості вміння вчителя відкривати в людині нове, що дозволяє виділити творчу позицію вчителя як прояв його професіоналізму. Таких поглядів дотримується і Ш. Амонашвілі, визначаючи педагогічну позицію як особистісно-гуманний підхід до дитини, базований на професійних знаннях, професійному досвіді, творчому підході до педагогічної праці, і наголошуючи при цьому на творчій позиції вчителя як на меті педагогічного управління [5].

Крізь призму окресленого постає необхідність нових підходів до осмислення професіоналізму сучасного педагога. При цьому серед основних характеристик, пов'язаних із досконалістю професійної підготовки вчителя початкової школи, формування його професійної позиції здебільшого розглядаються професійна компетентність і педагогічна майстерність. Означені педагогічні категорії, віддзеркалюючи, на наш погляд, одну й ту ж проблему, мають при цьому свої змістові відтінки, що суттєво доповнює уявлення про феномен «професійна позиція вчителя початкової школи» й уточнює його трактування. Відтак, уважаємо за необхідне звернутися у першу чергу до довідкових джерел. Так, за Новим тлумачним словником української мови «компетентність» характеризується як ознака значення «компетентний»:

1) знаючий, поінформований, авторитетний у певній галузі; 2) що володіє компетенцією [6, с. 234]. У словнику іншомовних слів дефініція «компетентність» подається як: 1) володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку; здатність до дії; 2) «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність» [7, с. 648]. Компетенція ж здебільшого розуміється як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має повноваження, знання, досвід» [8, с. 541].

Звертаємо увагу на те, що певні акценти у визначенні цього феномену подаються у «Словнику української мови» та «Тлумачному словнику української мови» через близькі до нього дефініції «компетентний», «компетенція», де остання є ключовою щодо вищезазначених. Зокрема, перше довідкове джерело трактує поняття «компетентний», по-перше, як таку якісну характеристику особистості, що є свідченням її достатніх знань у якій-небудь галузі; по-друге, як із чим-небудь добре обізнаний, тямущий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований [6, с. 248].

У «Тлумачному словнику української мови», акцентується на таких характеристиках цього поняття: 1) який має достатні знання в певній галузі: компетентний фахівець. Синоніми: знаючий, тямущий; 2) який має певні повноваження [з лат. *competens* (*competentis*)] – «відповідний, спроможний». «Компетенція» ж аналогічно подається як ключова ознака, що характеризується доброю обізнаністю із чим-небудь: мати достатню компетенцію; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи (з лат. «*competentia*» відповідність, узгодженість) [9, с. 189].

Отже, з урахуванням вищезазначеного є підстави зробити узагальнення, що у вітчизняній науковій літературі поняття «компетентність» здебільшого визначається як сукупність знань, умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості [10, с. 67].

Зважаючи на те, що у теорії педагогічної освіти поняття «професійна позиція» розглядається як невід’ємна складова професійної компетенції (І. Колеснікова, А. Маркова та інші) і поділяючи цю позицію, звернемося до аналізу поняття «професійна компетентність».

Зауважимо, у педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається у руслі різних підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знанневого та інших) і трактується як інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини (І. Зимняя), базований на знаннях; система знань і умінь педагога, що виявляється при вирішенні виникаючих на практиці професійно-педагогічних завдань (Г. Сухомська); сукупність професійних знань і умінь, а також способи виконання професійної діяльності (О. Шахматова).

Існує думка (В. Косарева, А. Крючатова, М. Лобанова та ін.) професійна компетентність визначає якість діяльності педагога, виражається в стійкому характері діяльності, в здатності в умовах нестабільності, різних труднощів об’єктивного і суб’єктивного характеру, знаходити адекватне, раціональне рішення педагогічної проблеми, яке забезпечує цілеспрямовану педагогічну дію, що враховує широкий спектр її наслідків.

Конструктивною нам видається думка Є. Рогова щодо розгляду педагогічної компетентності як «професіоналізму педагога», включаючи в це поняття такі сукупні характеристики, які відображають психофізіологічні, психічні та особистісні зміни, що відбуваються в роботі педагога під час оволодіння і тривалого виконання діяльності й забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань [11].

Студіювання Ю. Варданяна доводить, що становлення і розвиток професійної компетентності педагога – це складний процес оволодіння комплексом стратегічних, тактичних і оперативних умінь фахівця і надання їм значної професійної спрямованості стосовно себе як діяча, об’єкта і предмета професійної діяльності [12], що є

суттєвим у контексті дослідження. Резюмуючи викладене щодо співвіднесення понять «професійна позиція» і «професійна компетентність», відзначимо, що об'єднуючим уважаємо визначення В. Сластьоніним професійної компетентності педагога як «єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності», з яким ми погоджуємося [13, с. 40].

Характеристикою високого рівня педагогічної діяльності, який ґрунтується на аналогічному фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, відповідно до довідкових джерел, є педагогічна майстерність. Необхідними підставами означеної характеристики є гуманістична позиція й професійно значущі особистісні риси та якості вчителя [14, с. 251], що є суттєвим у руслі порушеної проблеми.

Звертаємо увагу на те, що у психолого-педагогічній літературі репрезентовані різні дефініції поняття «педагогічна майстерність», а саме:

- високий рівень професійної діяльності викладача (М. Дьяченко, Л. Кандибович);
- вища форма професійної спрямованості (В. Сластьонін);
- сукупність певних якостей особистості педагога (Н. Кухарев);
- поєднання високої культури й ерудиції, знань і вмінь (Н. Кузьміна);
- смислоутворюючий чинник діяльнісної характеристики педагогічного професіоналізму (Н. Гузій);
- вияв учителем свого «Я» у професії, самореалізація особистості в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня (І. Зязюн, І. Кривонос, Л. Крамущенко, Н. Пивовар, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін.);
- активність учителя, що проявляється у доцільному використанні методів творчої взаємодії з учнями (А. Козир).

Відзначимо, гуманізація педагогічної діяльності, педагогічної позиції вчителя, його самосвідомості як провідна тенденція сьогодення актуалізує значущість підготовки до гуманістичної педагогічної взаємодії – діалогічної, творчої та індивідуалізованої. При цьому ми підтримуємо думку О. Орлова [15], що інтегрованою й системоутворювальною характеристикою педагогічної діяльності є центрація вчителя. Означена дефініція розглядається в гуманістичній психології та педагогіці як особливим чином вибудована взаємодія вчителя й учнів, що базується на емпатії, безоцінності, толерантності, конгруентності. Серед визначених науковцем семи головних центрацій (егоїстична, бюрократична, конфліктна, авторитетна, пізнавальна,

альтруїстична, гуманістична) виокремлюємо чотири, на нашу думку, домінуючі у педагогічній діяльності вчителя, передусім, початкової школи загалом та в конкретних педагогічних ситуаціях: *авторитетна* (центрація на інтересах, запитах батьків учнів); *пізнавальна* (центрація на вимогах технологій навчання і виховання); *альтруїстична* (центрація на інтересах, потребах учнів); *гуманістична* (центрація вчителя на загальнолюдських цінностях, потребах, достоїнствах і чеснотах людини). Ми солідарні із узагальненням ученого, що професіоналізація вчителя потребує зміни спрямованості центрації – децентрації вчителя через поступове оволодіння педагогічними цінностями та технологічними аспектами гуманізації педагогічної взаємодії.

Децентрація (від лат. de – префікс, що означає «заперечення», «скасування» та centrum – «центр кола», «зосередження» [16, с. 179]) розглядається більшістю науковців як альтернатива центрації [17; 18] – «здатність особистості змінити свої розумові позиції» (за Ж.Піаже), що характеризується як властивість особистості, спроможної відійти від власної егоцентричної позиції, сприймаючи думку іншої людини [17]. Однак, змістова сутність означеного психологічного феномену, попри значну кількість наукових досліджень, є все ж невизначеною.

У контексті дослідження децентрація визначається як особистісна властивість учителя, як його здатність зайняти позицію учня – партнера в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії – і водночас координувати її зі своєю власною позицією (пізнавальною, емоційною, поведінковою). Таким чином, джерелом децентрації є безпосереднє спілкування, в ході якого відбувається зіткнення різних позицій, що спонукає суб'єкта діяльності до оперативного коригування власної ролі. Основне смислове навантаження цієї властивості акумулюється у двох елементах: зміна позиції (умовне ототожнення суб'єктів педагогічної діяльності, виявлення власної функції як підгрунтя координації) і зміна перспективи (виникає внаслідок зміни позиції – як професійна якість, здатність учителя усвідомлено актуалізувати механізми децентрації) [10, с. 57].

У науково-педагогічній літературі відзначається, що формування професійної позиції забезпечує ефективність роботи вчителя щодо інтелектуального й духовного розвитку учнів; дозволяє формувати в них широкий світогляд, систему культурних і суспільних цінностей на основі власного життєвого досвіду; забезпечує результативність форм, методів і засобів педагогічного впливу, які вчитель застосовує під час роботи з дітьми; сприяє формуванню людини як особистості. Професійна позиція виражає готовність педагога до виконання свого

професійного призначення відповідно до вимог і запитів суспільства й визначається усвідомленим, відповідальним ставленням учителя до діяльності, до себе як суб'єкта діяльності, до результатів розвитку учнів [19].

Суттєвим у контексті нашого дослідження є твердження В. Слассьоніна про те, що професійна позиція вчителя є засобом його самовираження як активного суб'єкта педагогічної діяльності, позаяк саме у власній позиції вчитель здатен виявляти свій інтелект, емоції, почуття, волю, професійні переконання, темперамент, характер і формувати на цій основі систему ставлень до педагогічної діяльності й професійного оточення. Вчений наголошує, що через професійну позицію вчитель реалізує вимоги й очікування суспільства, а також власні мотиви діяльності, цінності, цілі, світоглядні ідеали. Професійна позиція педагога має різні контексти: *педагогічно-особистісний*, який виявляється в роботі вчителя з дітьми й виражається в професійних діях, зумовлених індивідуальним ставленням до кожної конкретної дитини; *професійно-педагогічний*, що зумовлює вираження педагогом через позицію свого культурного розвитку, цілей діяльності, прагнень здійснювати результативну роботу, розвиватись як творча особистість [13, с. 27].

Вивчення феномену професійної позиції вчителя, зокрема початкової школи, у межах педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що професійну позицію вчителя розглядають як: ознаку педагогічного професіоналізму; структурний складник професійної компетентності педагога; невід'ємну умову здійснення педагогічної діяльності й компонент педагогічної культури та професійно-педагогічної спрямованості; показник творчого підходу вчителя до педагогічної професії [13].

Вартісною у контексті порушеної проблеми є класифікація типів педагогічних позицій учителя, які, вочевидь, доводять різноаспектність і глибинність змісту феномену професійної позиції вчителя. Так, М.Боритко виокремлює такі педагогічні позиції: *когнітивістського типу* (коли основним педагогічним результатом вважають оволодіння знаннями), *біхевіористського типу* (досвід поведінки й діяльності, вміння та навички) та *екзистенціального типу* (емоційно-ціннісні відносини, життєва позиція) [20].

Ця класифікація, на нашу думку, є науково узагальненою і може слугувати підґрунтям для розробки інших, більш розгалужених типологій педагогічних позицій. Зокрема, оригінальний підхід до класифікації професійних позицій педагога пропонує С. Жезлова [21], виокремлюючи позиції типу *консультанта, модератора*,

тьютора. Зауважимо, щодо майбутнього вчителя початкової школи така класифікація співвідносна з освітніми вимогами сучасності, коли в пріоритеті постає групова та дистанційна роботи, що вимагає високого рівня самостійності від особистості сучасного студента.

Крізь призму проаналізованих типологій педагогічних позицій цілком правомірно стверджувати, що професійна позиція вчителя, зокрема початкової школи, відображає рівень його педагогічної майстерності, професійної культури, здібностей; рівень об'єктивності сприйняття навколишньої дійсності; здатність до рефлексії власної діяльності; характер ставлень до учнів як суб'єктів освітнього впливу. Наприклад, педагог може через професійну позицію утримувати певну дистанцію між собою й учнями, підкреслювати своєрідну відстань між власним і учнівським рівнем духовного, інтелектуального, культурного розвитку; показати ступінь щирості у взаєминах, відповідальності до виконання обов'язків, дружнього ставлення до вихованців; висловити бажання допомагати учням, спільно реалізовувати їхні творчі задуми; виявити повагу до індивідуальності кожного учня; прийняти їхні інтереси й потреби, сподівання як особистісні цілі професійної діяльності. Тобто вчитель дає змогу вихованцям зрозуміти межі цієї відстані (далеко, близько, поруч), мотивуючи їх до навчання, розвиваючи прагнення до самовиховання й самовдосконалення.

Окрім цього, у професійній позиції вчителя простежується рівнева градація ієрархічних зв'язків педагога з вихованцями в процесі їхньої спільної діяльності. Ця градація виявляється у визначенні вчителем початкової школи свого місця серед учнів:

- він може позиціонувати себе на рівні з учнями, визнаючи в дитині Людину, прагнучи до взаємної поваги у спілкуванні та взаємодії;

- уважати себе вищим за учнів за багатьма параметрами й поводитись відповідно, чинити адміністративний і моральний тиск на дітей;

- залежати від вихованців і підпорядковуватись їхнім вимогам, потурати їм, боячись негативних наслідків від утручання в процес їхнього особистісного розвитку.

Слід відзначити, що важливою ознакою професійної позиції вчителя, і передусім початкової школи, є її *кінетична характеристика* (М. Боритко), яка полягає у віддзеркаленні становища вчителя щодо учнів і становища кожного окремого учня відносно педагога та однолітків, які характеризують ступінь участі кожного в спільному русі до досягнення поставлених цілей. Зокрема, у професійній позиції

вчитель може демонструвати своє бажання бути попереду учнів, а може віддавати таку перевагу їм, що сприятиме розвитку їхнього інтересу до навчання; педагог може виявляти бажання в усьому бути разом із вихованцями, що дозволить дітям відчувати постійну підтримку при подоланні перешкод, бути впевненішими у своїх силах, прагнути до рівності й партнерства, взаємоповаги в спілкуванні. Це свідчить про те, що успішна професійна позиція вчителя виявляється в умінні педагога виражати ціннісне ставлення до учнів, яке дозволяє вихованцям відчувати, що вчитель завжди з ними поруч, іноді – нарівні, у труднощах і важливих справах – разом і весь час – трохи попереду. Отже, від вибору педагогічної позиції залежить успішність професійної діяльності вчителя початкової школи, його емоційне сприйняття й задоволеність умовами й результатами праці; упевненість у власних можливостях; ефективність, результативність і продуктивність його роботи; перспективи подальшого особистісного й професійного розвитку.

Таким чином, резюмуючи викладене, зауважимо, що в межах наукових студій феномен професійної позиції вчителя початкової школи за смыслом ототожнюється з поняттям «педагогічна позиція» і характеризується єдністю ставлень педагога до різних сторін своєї професії, зокрема: ставленнями до себе і свого призначення у професійній діяльності, до учнів та їхнього розвитку як особистісної цінності, до вибору методів і форм спілкування і взаємодії з учнями й колегами.

Існує думка [22, с. 20], що пошук сенсу життя як позиції визначає існування суб'єкта, його поведінку і діяльність. Природа ж діяльності зумовлена її особливостями й характером мислення людини як класифікаційними критеріями, за якими професія вчителя, хоча і належить до типу «людина – людина» (за Є. Климовим), але відрізняється від інших професій цього ж типу способом мислення педагога, підвищеним почуттям обов'язку та відповідальності, що виокремлює її в окрему групу як «реформаційних і одночасно управляючих» (В. Сластьонін) [13, с. 43]. Уточнимо, що під діяльністю, за О. Леонтьєвим, розуміється «процес, що спонукається і спрямовується мотивом – тим, у чому опредмечена та чи інша потреба» [23, с. 188]. Тому цілком правомірно розглядати педагогічну діяльність як багаторівневу систему (метасистему), яку, як слушно відзначає Н. Кузьміна, «можна визначити як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей» [24, с. 11].

В умовах сучасної педагогічної реальності, коли у вчителя «зароджується необхідність у приватній ініціативі, доводиться покладатися на самого себе й ті процеси, які прийнято відносити до соціальної й особистої самоорганізації, самоврядування, саморегуляції, самопомоги та саморозвитку» [25], коли він має можливість самостійно формувати підстави для своєї діяльності, змінювати власну професійну позицію, все актуальнішим постає питання про з'ясування механізмів розвитку педагогічної діяльності, розширення уявлення про її структуру та специфіку.

Передусім звертаємо увагу на те, що зміст феномену «педагогічна діяльність» трактується неоднозначно. Так, наприклад, за твердженням В. Сластьоніна, педагогічна діяльність – це «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, на створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовку до виконання соціальних ролей у суспільстві» [13, с. 11].

У контексті порушеної проблеми змістовно ємкою вважаємо дефініцію, запропоновану науковцями (О. Морозова, В. Сластьонін, Ю. Сенько): «професійна діяльність учителя – це діяльність суб'єкта, яка спрямована на виховання, навчання, розвиток учнів на основі оволодіння історично накопиченим у педагогіці науковим і практичним досвідом людства і на саморозвиток суб'єкта» [26, с. 8]. На наш погляд, понятійний апарат педагогічної діяльності розширюється її розумінням як процесу рефлексивного управління (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), управлінської діяльності, або метадіяльності, що надбудовується над діяльністю учнів (І.Зязюн), коли «йдеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнями. Її суть полягає в тому, щоб організувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб'єктом, здатним до керування власною діяльністю» [19, с. 18-19].

Аналогічної думки дотримується Ю. Вавилов, виокремлюючи специфічні ознаки праці педагога як єдність трьох основних її боків – діяльність, спілкування і особистість учителя. При цьому, характеризуючи означені складові, науковець обґрунтовано доводить своєрідність педагогічної діяльності вчителя як метадіяльності щодо іншої – діяльності учнів, позаяк вона нібито надбудовується над останньою: цілі, які ставить перед собою вчитель, формуються як потенційні показники розвитку учнів; процес досягнення цих цілей реалізується через організацію діяльності школярів; оцінка успішності роботи педагога визначається результативністю досягнень учнів [27, с. 55].

Заслуговує на увагу думка А. Маркової щодо розгляду педагогічної діяльності під технологічним кутом «уключеності» в неї трьох базових категорій (діяльність, спілкування, особистість): «педагогічна діяльність – це «технологія» праці вчителя, педагогічне спілкування, клімат та атмосфера цієї праці, а особистість – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішні сенси роботи вчителя» [28, с. 6].

Отже, як бачимо, поняття «педагогічна діяльність» має різні сенсові відтінки. З урахуванням наявних визначень під педагогічною діяльністю (у нашому дослідженні вчителя початкової школи) розуміємо опосередкований культурою процес системної організації та самоорганізації учасників педагогічної взаємодії, який, передбачаючи виконання педагогічних завдань та ситуацій, забезпечує розвиток та саморозвиток його суб'єктів, формування професійної позиції вчителя.

Щодо структури педагогічної діяльності, то в контексті дослідження вартісними нам видаються наукові узагальнення стосовно опису означеного феномена через професійні складові. Зокрема, А. Маркова у структурі педагогічної діяльності виділяє:

- професійні, психологічні та педагогічні знання;
- професійні педагогічні вміння;
- професійна позиція й настанови вчителя;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями [28].

Вочевидь, професійна позиція посідає чільне місце у структурі педагогічної діяльності вчителя, оскільки позиція педагога – це позиція людини, що самовизначилася в усій повноті своєї професії [29]. За такого підходу цілком правомірним вважаємо вживання такого поняття, як «соціально значуща педагогічна позиція», яке Є. Бондаревська [30] характеризує як досягнення педагогом певної гармонії, що дає йому соціальну стійкість і продуктивну включеність у суспільне життя і педагогічну працю, а також психологічний комфорт. При цьому вчена також стверджує, що формування активної педагогічної позиції є центральним моментом життєвого і професійного самовизначення вчителя в світі загальнокультурних та педагогічних цінностей. Таким чином, є підстави стверджувати, що набуття професійної позиції – не одноразова подія, а безперервний процес її становлення в педагогічній діяльності вчителя початкової школи.

Як слушно відзначає М. Боритко (ми погоджуємося з цим твердженням), кожна позиція включає в себе *екран*, за допомогою якого контекст діяльності представлений у своєму ставленні до цієї позиції та до її змісту, але одночасно прихований у своїй дійсності,

заміщений своєю перетвореною формою. Відмінність складних діяльностей і систем діяльності від систем, що розгортаються за природними законами (природними чи технічними), пов'язана саме з ефектом *екранування*, заміщення.

Позиція як одиниця діяльності, наголошує вчений, включена в два типи відносин, пов'язаних із двома структурними шарами діяльності:

– *поверхневим*, пов'язаним із тими визначеннями, що відбуваються, які можуть виступати безпосередніми фактами досвіду, який відбувся (зміст діяльності розглядається як певні зміни);

– *глибинним*, який виявляється в результаті особливої розумової процедури і не представлений безпосередньо нікому з учасників діяльності (позиція включена в структуру розгортання змісту як синтетична єдність, в якому дія може бути виконана настільки, наскільки вся цілісність того, що відбувається, екранована і представлена у своєму ставленні до даного локального акту) [29, с. 26].

Поза сумнівом, позицію, як особистість у цілому, утворює діяльність. Позиція – це умова розвитку особистості. А відтак, на нашу думку, має рацію О. Леонтьєв, розглядаючи позицію як процес самостійної діяльності особистості, суть якої виявляється у моральному виборі. При цьому, усвідомлюючи свою позицію, особистість піднімається на новий рівень розвитку. Таким чином за допомогою позиції О. Леонтьєв пояснює механізм формування особистості як суб'єкта суспільних відносин (діяльність – позиція – свідомість – особистість). Припускаємо, Є. Бондаревська [30, с. 75], вважаючи, що для розуміння сутності педагогічної позиції важливі ці обидва підходи, виділила в структурі професійної педагогічної позиції її *світоглядну і поведінкову сторони*.

Світоглядна сторона включає усвідомлення суспільної значущості педагогічної професії, переконаність у правильності професійного вибору, сформованість системи педагогічних принципів і гуманістичних ціннісних орієнтацій на роботу з дітьми.

Поведінкова сторона педагогічної позиції – це здатність учителя самостійно приймати рішення в різних ситуаціях навчання, виховання і життя дітей і нести за них відповідальність. Це активність у захисті інтересів дітей та надання їм допомоги, створення сприятливих умов для їхнього розвитку.

Однак якою буде позиція педагога, залежить від його ставлення до своєї професійної діяльності. Тому вважаємо за необхідне у структурі педагогічної позиції вчителя початкової школи виділити і *морально-етичний аспект* як єдність суспільно значущих і особистих мотивів педагогічної діяльності, інтерес і захопленість

педагогічною професією, ставлення до педагогічної праці як до головного сенсу життя, любов і повага до дітей, прояв відповідальності за долю кожної дитини.

Учитель початкової школи, реалізуючи гуманітарну природу своєї професії як транслятора цінностей та ініціатора ціннісно-мотиваційного розвитку суб'єктів освітнього процесу, повинен уміти працювати за умови вибору педагогічної позиції – системи ціннісно-смыслових ставлень до дійсності, що визначає активність особистості, не обмежуючись оцінкою навченості учнів, а стимулюючи їхні особисті досягнення, коли професія вимагає від нього постійної творчої готовності до адекватної особистісної оцінки педагогічних ситуацій, до пошуку і прийняття глибоко осмислених професійних рішень.

Вартісним у руслі окресленої проблеми нам видається твердження М. Боритко [31, с. 10) щодо важливості настанов, цінностей педагога в його професійній позиції, їхня вираженість стосовно учасників освітньої взаємодії, а також чинників її становлення і формування:

- *рефлексія* як осмислення учителем своєї професійної діяльності;
- *самооцінка* як оформлення професійних смислів у цінності;
- *самосвідомість* як здатність до довільності професійної діяльності і поведінки, що, по суті, віддзеркалює Я-концепцію майбутнього вчителя.

Як слушно зауважує Н. Щуркова [32, с. 65], ключовим моментом у формуванні професійної позиції є «ставлення» і «розташування» педагога в «просторі» з дитиною, де відображається психологічна культура педагога, стиль відносин. Нам імпонує підхід А. Маркової [28], відповідно до якого поняття «професійно-педагогічна позиція» позначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності.

У руслі сказаного особливо важливою є думка І. Беха [22, с. 76], який вказує на унікальність педагогічної позиції, оскільки вона одночасно є і особистісною, і професійною. Вчений наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом» (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку.

Доцільним у контексті нашого дослідження є зауваження В. Сластьоніна [4, с. 27] про те, що професійна позиція вчителя є засобом його самовираження як активного суб'єкта педагогічної діяльності, позаяк саме в позиції вчитель здатен виражати свій

інтелект, емоції, почуття, волю, професійні переконання, темперамент, характер і формувати на цій основі систему ставлень до педагогічної діяльності й професійного оточення. Дослідник зазначає, що через професійну позицію вчитель реалізує вимоги й очікування суспільства, а також власні мотиви діяльності, цінності, цілі, світоглядні ідеали. Професійна позиція педагога має різні контексти: *педагогічно-особистісний*, який виявляється в роботі вчителя з дітьми й виражається в професійних діях, зумовлених індивідуальним ставленням до кожної конкретної дитини; *професійно-педагогічний*, що зумовлює вираження педагогом через позицію свого культурного розвитку, цілей діяльності, прагнень здійснювати результативну роботу, розвиватись як творча особистість.

Процес формування професійної позиції в певному сенсі є процес самовизначення, результатом якого є вихід людини за цілі, напрямки та способи активності, адекватні її індивідуальним особливостям і сформованій духовній самоцінності. Саме з самовизначення людини, її цілей, підвалин її світогляду (ідей, цінностей, ідеалів) виростає позиція людини – основа її освіти, самореалізації, самовираження, самовдосконалення у змінюваному просторі життя, і професії. При цьому повноцінне професійне самовизначення, активна професійна позиція вчителя, зокрема початкової школи, зумовлюється необхідністю глибокого осмислення й емоційно-ціннісного ставлення до професії, виявлення її суб'єктивного сенсу, і водночас, наповнює її особливим змістом та спрямуванням, пошуком і прийняттям глибоко осмислених професійних рішень.

Теоретичний аналіз поняття «професійна позиція вчителя початкової школи» засвідчив, що найближчими суміжними щодо нього категоріями виступають «професійна спрямованість» і «професійна компетентність». Ми виходимо з того, що формування професійної позиції починається з вибору професії, тобто прояву професійної спрямованості, яку розглядаємо як найважливішу передумову становлення професійної позиції педагога. Професійна педагогічна позиція – поступове оволодіння основними професійними компонентами – індивідуально-особистісними, професійними і соціальними.

Отже, професійна позиція вчителя початкової школи, відображає рівень його педагогічної майстерності, професійної культури, здібностей; рівень об'єктивності сприйняття навколишньої дійсності; здатність до рефлексії власної діяльності; характер ставлень до учнів як суб'єктів освітнього впливу. Професійна

позиція виражає внутрішню готовність учителя до взаємодії з учнями різних вікових категорій і з різними особистісними рисами, до дій стосовно дітей і колег у професійних ситуаціях різної складності, до результатів власної педагогічної діяльності. Відтак, спираючись на результати міждисциплінарного аналізу досліджуваного феномену, під *професійною позицією вчителя початкової школи* розуміємо інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему його ціннісних ставлень до професійно-педагогічної діяльності та до учасників освітнього процесу і виявляється в професійно-педагогічних орієнтаціях, моральному самовизначенні, поглядах, уявленнях, настановах, поведінці і вчинках, які відстоюються і реалізуються нею в професійній діяльності.

2. Соціально-особистісний контекст професійної позиції вчителя початкової школи

Сьогодні, крізь призму глобальних змін у соціальній, політичній та економічній сферах життя України, демократизації суспільства, вимагає вирішення нових завдань формування всебічно розвиненої особистості вчителя, зокрема початкової школи, як носія моральної культури соціуму, важливої постаті у вирішенні проблем культурного й духовного відродження України, яка б гармонійно поєднувала риси національного, загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально неповторного.

Це, по-перше, загострює питання якості педагогічної освіти, зумовлює необхідність формування активної професійної позиції педагога, позаяк саме вчитель, передусім початкової школи, буде виховувати покоління людей, яким належить будувати майбутнє нашої держави, творити добробут народу, турбуватися про нинішнє та прийдешні покоління. По-друге, актуалізує соціально-особистісний контекст професійної позиції вчителя початкової школи у площині вітчизняного і зарубіжного досвіду через виокремлення таких домінант професійної позиції вчителя початкової школи:

- соціальна позиція;
- громадянська позиція;
- особистісна (гуманістична, професійно-суб'єктна, рефлексивна, рольова) педагогічна позиція.

Схарактеризуємо означені позиції. Передусім ми виходимо з того, що будь-яка позиція, за Б. Паригінім, – це ставлення людини до системи норм, правил, шаблонів поведінки, що впливають із його

соціального стану і пропонуються навколишнім середовищем». До того ж, наголошує вчений, позиція як місце людини в системі суспільного життя, пов'язана з системою очікувань або вимог, які, «прийнято поділяти за їх функцією на ролі, норми, цінності, символи» [33, с. 122].

Звертаємо увагу на те, що одним із основних компонентів системи очікувань є категорія «роль», що докладно розробляється вітчизняною і зарубіжною наукою. Зокрема, І. Кон стверджує: «Особа, яка обіймає певну позицію, виконує певну соціальну роль. Під роллю розуміється функція, нормативно заданий спосіб поведінки, очікуваний від кожного, хто займає цю позицію». «Наприклад, від вчителя очікують певної професійної діяльності, з якою асоціюються деякі особистісні якості (скажімо вміння розбиратися в характерах) [34, с. 253].

Щодо поняття «соціальна норма» як наступної складової системи очікувань, то воно, за Б. Парігіним, «позначає правила або моделі поведінки, санкціоновані соціальними групами й очікувані в реальній поведінці осіб, що входять до цієї групи». При цьому всі норми, наголошує вчений, можна представити у вигляді норм-рамок, «що регламентують поведінку та взаємини людей в сьогодні» (норми-заборони, норми-права і норми-обов'язки) і норм-ідеалів, які «проектують найбільш оптимальні моделі та шаблони поведінки людей на майбутнє» [33].

Соціальна позиція (Social position) – соціальна ідентичність у певній групі або в певному суспільстві. Соціальна позиція за своєю природою може бути дуже загальною (наприклад, те, що пов'язується з гендерними ролями) або значно більш специфічною (як у випадку з професійним статусом) [35, с. 667].

Зауважимо, у соціальній позиції вчителя виявляються мотиви і мета, його захоплення, переживання, світогляд, ідеали, громадянські цінності, громадянська поведінка і діяльність. Вочевидь, соціальна позиція педагога відбиває вимоги, очікування, можливості, які висуває до нього суспільство.

При цьому ми, погоджуючись із Л. Калашніковою, виходимо з того, що важливість соціальної позиції педагога зумовлено:

– його роллю і місцем у прогресивному розвитку суспільства та системі формування зростаючої особистості як майбутнього громадянина, позаяк педагог є втіленням і носієм духовно-моральної й національної культури;

– необхідністю забезпечення:

а) соціальної вмотивованості педагогічної діяльності;

б) високоморального, гуманного, демократичного характеру спілкування і взаємодії педагога й учнів;

в) цілісного педагогічного впливу на особистість учня;

г) передбачення, оцінки «не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальної, політичної, освітній тощо)» [36, с. 22].

Звертаємо увагу на те, що соціальна позиція особистості вчителя – це, по суті, ідеальне відображення і регулювання моральних відносин у сфері педагогічної діяльності. Відтак, нам видається, що формування соціальної позиції вчителя початкової школи, як і формування його професійної компетентності, не можна зводити лише до набуття певних професійних знань і навичок. Цей процес означає, передусім, розвиток професійно значущих особистісних якостей, реалізацію базових цінностей педагога в його відносинах з іншими людьми.

Зауважимо, соціальна позиція, як стверджують науковці (О. Попова, В. Радул, І. Тисячник [37] та інші), виявляється в соціальній активності особистості – соціально-комунікативній, громадсько корисній, суспільно-політичній, а також в активності, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самовдосконалення. Ця активність, наголошує І. Тисячник, полягає в набутті способів діяльності, творенні світу речей та ідей, управлінні людськими стосунками і в самопізнанні, самореалізації, розвитку своєї суб'єктивності [37, с. 42]. Саме цілісність, цілеспрямованість і стійкість соціальної активності визначає рівень соціальної позиції особистості.

Крізь призму викладеного вище, соціальна позиція вчителя початкової школи розглядається нами як складова його професійної позиції, що є системою мотиваційно-ціннісних, інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, навколишньої дійсності, педагогічних обов'язків, які є джерелом його професійної та громадської активності. Поза сумнівом, наявність чітко визначеної соціальної позиції вчителя початкової школи є необхідною умовою його особистісно-професійного самовизначення, формування громадянської професійної позиції.

Одним із найактуальніших завдань сьогодення в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство є середовищем розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Особливо актуально це завдання постає перед майбутніми вчителями початкової школи, яким належить виховати покоління людей, що будуватимуть майбутнє нашої

держави, творитимуть добробут народу, будуть піклуватися про сьогоднішнє та прийдешнє покоління. Сучасний учитель повинен володіти не тільки професійно-моральними якостями (альтруїзм, милосердя, толерантність, чуйність, повага до учнів, справедливість), необхідними для здійснення продуктивної професійно-педагогічної діяльності, а й якостями громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію. При цьому формування громадянської позиції майбутнього вчителя крізь призму нормативних документів («Концепція громадянської освіти в Україні», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Освіта» («Україна XXI століття») та ін.), де відображено різні аспекти означеної проблеми, цілком правомірно вважати важливим стратегічним напрямком сучасної державної політики.

Сучасному суспільству, поза сумнівом, потрібні фахівці з новим баченням громадянськості, з потенціалом громадянської активності. Це актуалізує завдання громадянського виховання студентської молоді, формування не просто професіонала, а особистості з соціально значущими ціннісними орієнтаціями, «яка здатна мислити критично, усвідомлює своє місце і роль у процесі становлення громадянського суспільства, має чітко виражену громадянську позицію й активно проявляє її у професійній діяльності» [38, с. 9]. У такому контексті вихідними для розкриття дефініції «громадянська позиція», на наш погляд, є такі поняття, як «громадянин», «громадянське виховання», «громадянськість», «професійна позиція». А відтак, уважаємо за необхідне звернутися до їх теоретичного аналізу, що, наш погляд, поглибить визначення сутнісних основ поняття «професійна громадянська позиція».

За тлумачним словником української мови «громадянин – 1. особа, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами й виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави. 2. дорослий чоловік, а також форма звернення до нього в юридичній практиці. 3. той, хто підпорядковує особисті інтереси громадським» [39, с. 77].

«Виховання громадянина, як наголошував свого часу В. Сухомлинський, – одна із складних проблем не тільки теорії, а й практики педагогічного процесу.... Виховати громадянина – означає виховати справжню людину. Ідеал громадянина включає такі якості: соціальний оптимізм, уміння дорожити святинями як особистими цінностями та святинями свідомості й серця, розуміння сенсу життя; гармонійна єдність загальної та особистісної гідності; почуття обов'язку як стрижня етичної культури; усвідомлена громадянська

позиція, що глибоко переживається. Бути справжньою людиною та громадянином – означає жити правильно, любити дітей, високо оберігати свою гідність патріота, громадянина, трудівника» [40].

Громадянськість, як зазначено у «Концепції громадянської освіти та виховання дітей і молодів України», – це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади [41].

Відзначимо, що громадянськість – якість, яка не надається людині формально, а виховується в ній. Ця думка підтверджується у визначеннях провідних вітчизняних науковців. Так, О. Вишневський, розглядаючи «громадянськість» як кінцевий результат громадянського виховання особистості, виокремив основні громадянські якості та їх показники, які мають бути у будь-якій особистості, а саме: пошана до законів та рівність громадян перед законом, відстоювання прав людини на життя, власну гідність, безпеку життя, приватну власність, рівність можливостей, самовідповідальність людини тощо [42].

Громадянськість характеризується Л. Пархоменко як цілісне особистісне утворення, що складається з особистісних якостей, найважливішими з яких, на думку дослідниці, є: громадянська самосвідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської відповідальності, громадянська совість, громадянська мужність.

Заслуговує на увагу авторське бачення громадянськості, запропоноване Ю. Залевським [43], згідно з яким громадянськість характеризується як зовнішня і внутрішня сторони структури особистості, які не просто взаємопов'язані, а є продовженням одна одної, оскільки внутрішня суть громадянськості особистості спонукає до прояву громадянських якостей у зовнішній формі: вчинках, діяльності, взаємовідносинах, а зовнішня форма прояву посилює внутрішню сутність громадянськості, актуалізує прояв громадянської позиції чи закріплює її.

Суттєво, що громадянськість – якість, яка характеризує стан свідомості індивіда, неформальне ставлення громадянина до своєї держави, що не надається людині формально, а виховується в ній. Отже, у контексті вищевикладеного, ми солідарні з думкою М. Павленко: громадянськість є поняттям інтегративним і досить складним у структурному сенсі, що виражається: в усвідомленні й оцінці особистістю свого положення в суспільстві, державі, своїх прав і обов'язків громадянина, у сукупності громадянських почуттів і якостей, за допомогою яких особистість має змогу зміцнити своє

положення громадянина в суспільстві, в усвідомленості людиною своєї громадянської позиції в контексті соціально значущої діяльності [44, с. 22]. Тобто можна стверджувати, що наявність громадянськості засвідчує сформованість в особистості громадянської позиції й готовності до її вияву у професійній діяльності.

Стосовно поняття «громадянська позиція», акцентуємо увагу на тому, що в науковій літературі існує певна неоднозначність щодо його визначення, оскільки ця категорія є предметом активного вивчення багатьох наук і є однією із найбільш інтегративних. Зокрема, наголошується на важливості соціально-психологічних аспектів у визначенні поняття «громадянська позиція», згідно з якими громадянська позиція виявляється у ставленні особистості до соціальних проблем і стану суспільства загалом та до власної ролі у цих подіях, а також відображає реальні дії, спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей при розумному співвідношенні особистих і суспільних інтересів (М. Чельцов та ін.).

Як слушно відзначає Н. Нікітіна, громадянська позиція людини виявляється в її здатності аналізувати сучасні процеси й ситуації, обирати адекватні форми і способи дії у непередбачуваних ситуаціях, у відповідальності за результати власної діяльності, послідовності й виваженості власної позиції, у прагненні молодої людини не дотримуватися усталених формулювань, у змозі виявити самостійність суджень і самостійність мислення, відстоювати власні переконання, у цілеспрямованості, дисциплінованості, самостійності, наполегливості тощо [45, с. 126–130]. Слід також зазначити, що ця позиція характеризується вміннями практичного характеру, що спостерігаються під час виконання індивідом доручень, які виявляються, формуються в системі відносин у колективі і виступають стимулами розвитку самооцінки, самопізнання, умовами самореалізації, саморозвитку, а також активними і конкретними діями, вчинками громадянського спрямування [45]. При цьому результатом вияву громадянської позиції в активних діях і вчинках, а також результатом соціальної активності особистості є її громадянська поведінка, яка за твердженням Г. Хітрової, може виступати у таких формах: дотримання поведінкових (моральних, правових, соціальних) норм суспільства, їх виконання й використання під час практичної діяльності. При цьому сприйнятті свідомістю поведінкові норми відбиваються через: потреби особистості кожного громадянина; його

інтереси; особистий досвід; реальні життєві обставини й ставлення до суспільства та держави [46, с. 38].

Зауважимо, у розумінні сутності поняття «громадянська позиція» провідним, на нашу думку, є педагогічний аспект, оскільки цей феномен не є вродженою особистісною якістю, а формується в процесі життєдіяльності людини в різних сферах її життя, під впливом різних соціальних інститутів, на підставі соціально-політичних, моральних та правових цінностей.

У педагогічному сенсі (Н. Савотіна, М. Чельцов та ін.) громадянську позицію визначено як усвідомлено обрану людиною життєву позицію, що базується на громадянських ціннісних орієнтаціях та спрямовану на ідеали демократичного громадянського суспільства, підкріплена мотивацією громадянського обов'язку, що реалізується у формах громадянської поведінки на основі сформованих особистісних якостей громадянина. У такому контексті громадянська поведінка може розглядатися також як критерій громадянської вихованості особистості, показниками якої виступають уміння проявляти громадянську активність, відстоювати соціальну справедливість, дотримуватися норм соціальної взаємодії.

Учителю початкової школи потрібно також володіти такими якостями і характеристиками, котрі засвідчують його професійну громадянську зрілість, яка, на думку Т. Мироненко, є моральним феноменом, «що визначається не віком, а поглядами, вчинками гармонійно і всебічно розвинутої людини з гуманістичним світоглядом. Громадянсько зрілій особистості, наголошує науковець, притаманний процес постійного самовдосконалення, високий рівень національної самосвідомості і планетарної свідомості, знання культури й історії рідної країни, гуманістична мораль, знання і виконання обов'язків, соціальна відповідальність, високий професійний рівень, стійкі переконання» [47, с. 6].

Важливість громадянської позиції вчителя, поза сумнівом, обумовлена його роллю і місцем у системі формування зростаючої особистості, оскільки: педагог є втіленням і носієм духовної і моральної культури; педагогічна діяльність морально вмотивована; спілкування і взаємодія вчителя й учнів обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер; саме вчитель цілісно впливає на особистість учня, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінки іншої людини; саме вчитель має здатність (і повинен її мати!) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій,

зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальної, політичної, освітньої тощо).

Отже, на підставі вищевикладеного можна констатувати, що поняття «громадянська позиція» є багатограним і розглядається науковцями як інтегративна категорія, що визначає систему ціннісних орієнтацій особистості, висвітлює її ставлення до суспільних процесів і дозволяє активно діяти на благо держави. Громадянська зацікавленість у долі дітей – це найкращий спосіб професійного виховання майбутнього вчителя початкової школи, формування його професійної громадянської позиції, що є виявом його громадянськості і гуманізму, є стрижнем учительської професії, адже майбутні вчителі повинні будуть власним прикладом здійснювати громадянську освіту підростаючого покоління, проявляти власну громадянську позицію у своїй професійній діяльності.

Кардинальні зміни у світі соціальних стосунків зумовлюють нове світобачення, новий світогляд, в основі якого орієнтація на гуманізм і духовні цінності, а відтак, актуалізують практичну реалізацію гуманістичної парадигми в усіх сферах соціального життя, гуманізацію ставлення до дитини як до найвищої цінності як однієї з ключових проблем сучасного соціуму і виховання дітей в умовах сучасного соціального розвитку. При цьому особливої гостроти набуває проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, який поставлений в ситуацію вибору стратегії власної діяльності, пов'язаної з об'єктивною необхідністю визначати для себе цілі і сенси, приймати відповідальність за глобальні наслідки педагогічних дій. Отже, важливого значення набуває *гуманістична професійна позиція вчителя*, яка базується на філософському визнанні людини найвищою цінністю буття, на ставленні до дитини як представника й унікальної одиниці людства, творця майбутнього соціального життя. Саме таке ставлення, опосередковане особистістю педагога, детермінує професійну діяльність, а його професійна позиція стає чинником гуманістичного виховання.

Сучасні науковці розглядають гуманізм як одну з фундаментальних характеристик суспільного буття та свідомості, певний напрям мислення та діяльності, що орієнтується на благо всіх людей як найвищу цінність і найвищий сенс життя при безумовній повазі до свободи кожної особистості [48].

Відзначимо, за своєю природою педагогічна професія є гуманістичною, позаяк гуманістично орієнтований учитель має

безумовне позитивне ставлення до учня, приймає дитину такою, якою вона є, сприяє становленню в кожній дитині почуття власної гідності, прагне забезпечити умови для її повноцінного розвитку як цілісної особистості. На підтвердження цього слід згадати Ш. Амонашвілі, який, виступаючи перед студентами, запропонував їм засвоїти такі заповіді: «Любіть дитину, якщо хочете розвинути в собі Божий дар педагога, любіть дитину; олюднюйте довкілля..., робіть її доброю, чуйною, оптимістичною; проживіть в дитині своє дитинство» [49].

У руслі окресленої проблеми нам видається суттєвою ідея П. Каптерева щодо розвитку дитини як саморозвитку. При цьому, обґрунтовуючи її, він наголошує, що в освітньому процесі вчитель є «служителем саморозвитку» дитини, а, отже, повинен здійснювати взаємодію з дитиною на особистісному рівні [50, с.163]. Вважаємо, що ця справді новаторська ідея і сьогодні не втратила свого гуманістичного пафосу.

Поза сумнівом, без любові і поваги до дітей розмови про гуманність і людяність безпідставні. Вражаючим є ставлення В. Сухомлинського до виховання людяності та чуйності як основних характеристик гуманної людини: «Моїм непохитним педагогічним переконанням є істина: чуйність і м'якість – та духовна сила, яка здатна уберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості і байдужості, від безсердечно тупого ставлення до усього доброго і світлого в житті, передусім, до сердечного доброго слова. Це людяність. Це сама суть, сама серцевина педагогіки» [51, с. 90]. Педагог-гуманіст стверджував, що найважливішим педагогічним інструментом є вміння глибоко поважати людську особистість у своєму вихованцеві, підкреслював необхідність утвердження в кожній дитині людської гідності, почуття гордості.

Зауважимо, педагогіка В. Сухомлинського – це педагогіка доброти, людяності, гуманності, де тема загальнолюдської моралі, загальнолюдських цінностей була стрижневою. При цьому він уважав, що метою виховної роботи має бути утвердження в юних серцях думки про те, що Людина – найвища цінність, що людський дух безсмертний, що у величч, повноті, моральному багатстві життя полягає мета, до якої справжня людина прагне все життя.

Існує думка, що гуманність слід розглядати не як рису особистості, а як її засадничу якість: «гуманність слід розуміти як інтегративну характеристику особистості, що включає комплекс властивостей особистості, котрі відображають ставлення людини до людини. Ці властивості виявляються і формуються у сфері людських

взаємостосунків. У гуманних стосунках знаходять відображення духовні потреби особистості, прагнення бачити в людині друга, брата, жити для блага людей, бути задоволеним життям, щасливим. Саме гуманне ставлення до людей визначає гуманістичну сутність особистості» [52, с. 352].

Нам імпонує позиція Ш. Амонашвілі, згідно з якою «справжній освітній процес, будований на гуманно-особистісному підході, є, насамперед, процес освіти душі і серця дитини, розвиток і утворення в ньому вмінь духовного життя. В душі і серці учня мають бути поселені: почуття краси, прагнення до самопізнання і саморозвитку, відповідальність за свої думки, мужності й безстрашності, почуття турботи і співчуття, радості і захоплення». При цьому, відзначає вчений, «гуманна педагогіка може бути реалізована лише в тому випадку, якщо через відповідні їй принципи будуть переосмислені всі основні компоненти педагогічного процесу: і урок, і методи, і програми, і підручники, і особистість учителя, і класна кімната, і колективна творчість учителів. А найголовніше в усьому цьому – взаємовідносини вчителя з дитиною, дітьми, характер його спілкування з нею і з ними» [53, с. 50].

Конструктивною нам видається думка В.Горшкової щодо ставлення до дитини: «Ставиться як до рівного, як до повноцінного суб'єкта – це значить бачити в дитині унікальну істоту, відмінну від себе, і тому таку, що відчуває, думає, волевиявляє інакше, ніж будь-який інший чоловік. Це означає вміння бачити в дитині вільну істоту, здатну самостійно вибирати свою позицію, вчинок, дію, і поважати її вибір, який диктується органічною для неї потребою, яка витікає з природи її» [54, с. 54].

А відтак, особливого значення у впровадженні гуманної педагогіки в освітянському процесі набуває особистість майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, як педагога-гуманіста, доміантними особистісними якостями якого визначені [55, с. 143-145]: гуманність – любов до вихованців, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку; громадянська відповідальність, соціальна активність; справжня інтелігентність – високий рівень загальнокультурної освіченості, ерудиції, у поєднанні з високим рівнем етичної культури як морального стрижня способу життя та професійної діяльності; правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і

прийняття творчих рішень; любов до предмета, який викладається, потреба у знаннях, у систематичній самоосвіті; здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, який визначає стиль поведінки вчителя, формує впевненість студентів у доброзичливості педагога, його чуйності, доброти, толерантності.

Отже, резюмуючи викладене вище, цілком правомірно стверджувати, що гуманістична педагогічна ідея, крокуючи крізь віки, за своєю суттю зводиться до двох основних постулатів, які випливають із філософського осмислення призначення людини та цілісного психологічного погляду на дитину, і на наш погляд, є підґрунтям гуманістичної професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи: найвищою цінністю на Землі є Людина, позаяк саме в ній відображений не пізнаний ще сенс всесвіту, і саме людина є носієм духовності і засобом її розвитку; дитина – це рівноправна особистість, що знаходиться на етапі розвитку, а відтак, потребує дбайливої участі педагога у сприянні цьому розвитку для набуття здатності до побудови життя, гідного Людини.

Гуманне педагогічне мислення як вічний пошук істини і як стрижень будь-якого вищого педагогічного досягнення своїми основними постулатами – *віра в можливість дитини, розкриття її самобутньої природи, повага й утвердження її як особистості, спрямування її на служіння добру й справедливості* – сприяє виникненню особистого творчого педагогічного досвіду, власної професійно-суб'єктної позиції вчителя початкової школи.

Передусім, відзначимо, що значущість формування професійно-суб'єктної позиції вчителя початкової школи зумовлена сучасною освітньою ситуацією, що висуває особливі вимоги до системи компетентностей, професійної поведінки та особистісного саморозвитку студентів, котрі, своєю чергою, припускають таку організацію педагогічної взаємодії, в яку вони були б включені суб'єктно, тобто виявляли професійно-суб'єктну позицію.

Зауважимо, суб'єктність як педагогічний феномен є цілісною аксіологічною характеристикою особистості, що розкривається у продуктивності діяльності, в ціннісно-смісловій самоорганізації поведінки (Т. Ольхова). У руслі окресленої проблеми видається за необхідне зупинитися на механізмі становлення суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи. При цьому ми, поділяючи думки С. Рубінштейна і представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), уважаємо, що людина детермінована і вільна одночасно.

Ми виходимо з того, що сутність понять «суб'єкт», «суб'єктність» випливає з провідних положень теорії діяльності і принципів єдності зовнішніх і внутрішніх процесів, що лежать в їх основі (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), а також вітчизняних і зарубіжних теорій розвитку особистості (В. Давидов, І. Зимняя, В. Зінченко, З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг та ін.), де враховуються рушійні сили становлення суб'єктності: біосоціальна й етико-культурна зумовленість розвитку людини, страхи і біологічні потяги, подолання комплексу неповноцінності, внутрішні конфлікти особистості, прагнення до самоактуалізації, енергії психічного поля групи, емоції інтересу й досягнень, безмежність природного потенціалу людини [56, с. 20].

Крізь призму вищезазначеного суб'єктність студента – майбутнього вчителя – цілком правомірно розглядати як загальну здатність особистості до розвиваючої діяльності, критично-перетворювального ставлення до навколишнього світу і власної діяльності. Відтак, цілком правомірно стверджувати, що успішність професійної та особистісної реалізації майбутнього вчителя, визначеність його професійної позиції залежать від того, наскільки соціально цінно і особистісно значуще він реалізує себе, на які сфери життєдіяльності спрямовані його інтереси, в яких формах і наскільки його поведінка у навколишньому світі є усвідомленою.

Відзначимо, показником професійного розвитку, характеристикою, що визначає вибір суб'єктом свого професійного шляху, реалізації діяльності, спілкування, поведінки, у наукових дослідженнях (Г. Абрамов, Е. Зеєр, В. Сластьонін та ін.) визнається професійно-педагогічна позиція. Причому саме суб'єктність особистості майбутнього вчителя є системоутворювальною властивістю, що надає професійній позиції відносної цілісності і внутрішньої узгодженості. Існує думка, що в основі цієї властивості лежить самоставлення людини до себе як суб'єкта, ставлення до інших як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної та інноваційної, в якій відбувається її саморозвиток. Відтак, цілком очевидно, що за логікою дослідження позиція суб'єктності визначається через категорію «ставлення» і розуміється, насамперед, як стійка система ставлень до себе як до діяча та до інших як до суб'єктів їх життєдіяльності.

У руслі викладеного формування суб'єктності майбутнього вчителя є цілісним процесом розширення ставлення до світу, що динамічно розгортається у часі і освітньому просторі закладу вищої освіти, до себе та інших, що передбачає, як слушно відзначає

І. Левицька, «перехід від центрованості на самому собі до ціннісно-конструктивного освоєння і перетворення себе і всього спектру життєдіяльності» [57, с. 122]. При цьому показниками сформованості його професійно-суб'єктної позиції виступають: активність, здатність до цілевизначення, свобода вибору і відповідальність за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння і прийняття іншого, саморозвиток.

Конструктивною у контексті дослідження нам видається думка А.Трещева [58], згідно з якою процес формування професійно-суб'єктної позиції є тривалим, складним і цілісним процесом, який складається з послідовних етапів: адаптації, самовизначення, індивідуалізації.

Зокрема, на *етапі адаптації* відбувається пристосування студентів до нових умов їхньої діяльності та формування мотиваційно-ціннісного ставлення до власної особистості, свого саморозвитку, професійної діяльності й інших як рівноправних та унікальних партнерів.

На другому етапі – *самовизначення* – відбувається професійне самовизначення особистості, суть якого полягає в актах виявлення й утвердження своєї професійно-суб'єктної позиції в різноманітних проблемних ситуаціях. Результатом самовизначення є (у нашому дослідженні), з одного боку, «вихід» майбутнього вчителя на цілі, напрями і способи активності, адекватні його особливостям а з іншого боку, – на формування духовної самоцінності, здатності через цілевизначення самобутньо і самостійно реалізувати своє покликання.

Третій етап – *етап індивідуалізації*, суть якого пов'язана з самобутністю індивіда, зі здатністю майбутнього вчителя бути самим собою, бути самостійним, суверенним, незалежним.

Наголошується на необхідності забезпечення наступності всіх етапів процесу формування професійно-суб'єктної позиції студентів. Узагальнюючи вище викладене, цілком правомірно стверджувати, що професійно-суб'єктна позиція – це позиція особистості у професійному середовищі, що відображає її ставлення до професійної діяльності, до якості її виконання, до своїх колег, інших суб'єктів освітнього процесу, до самого себе як фахівця. Відзначимо, суб'єктною є лише та позиція, що характеризує активність, усвідомленість, творчість, самостійність, ціннісно-сміслову, емоційне, вибіркове ставлення до світу, людей, самого себе.

Отже, нами проаналізовано теоретичні аспекти формування професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя початкової

школи як актуальної наукової проблеми. Професійно-суб'єктна позиція майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами як інтегративна система усвідомлених ставлень особистості до себе, професійної діяльності та інших суб'єктів освітнього процесу, базована на сукупності компетентностей (знань, умінь, практичного досвіду), що виявляється в професійній поведінці. Лише суб'єктність професійної позиції, за образним висловом Ш.Амонашвілі, забезпечує реалізацію предмета педагогіки загалом, коли «Людина – творець Людини».

Професійно-суб'єктна позиція передбачає визнання і прийняття за собою та іншими активності, здатності до цілевизначення, свободи вибору і відповідальності за нього, розуміння і прийняття іншого, унікальності, самостійності, здатності до саморозвитку. Нам видається, що за такого підходу майбутній учитель початкової школи має розуміти й усвідомлювати свою причетність щодо отримання якісної освіти, бути зацікавленим у цьому процесі, прагнути до підвищення рівня своєї фахової підготовки.

Зауважимо, сучасний етап розвитку педагогічної системи, коли значущими є ідеї випереджувальної освіти, актуалізує формування здатності до рефлексії як механізму розвитку цілісної особистості. При цьому науковці (Б. Вульф, В. Іванов та ін.) акцентують увагу на збільшенні ролі внутрішнього контролю: «самоаналіз, усвідомлений вибір професії і способів існування в ній», де рефлексія є активним фактором виживання, оскільки саме вона стимулює важливі якості конкурентоспроможності – розкутість, гнучкість, твердість у досягненні поставлених цілей. Ми також виходимо з того, що формування особистості майбутнього педагога не є можливим без становлення його позиції, позаяк відсутність виробленої позиції спричиняє швидке виснаження можливостей, ставлячи особистість у зони життя, наповнені суперечностями і труднощами [59]. Відтак, актуалізується необхідність формування *рефлексивної позиції* як особистісного утворення майбутнього вчителя, зокрема початкової школи.

Виявлено, що вперше поняття «рефлексивна позиція» використав Г. Щедровицький, вивчаючи цей феномен в ситуації, коли індивід відчуває потребу зайняти «зовнішню» позицію по відношенню до здійснюваної ним діяльності, з метою її аналізу і побудовування плану майбутньої діяльності, задіюючи при цьому рефлексивні процеси. Вочевидь, учений називає зовнішню позицію людини-діяча рефлексивною позицією [60, с. 12-28].

Аналіз наукової літератури засвідчив відсутність однозначного визначення феномена «рефлексивна позиція», оскільки, на наш погляд, наявні дефініції демонструють залежність від контексту досліджень. Так, Т. Бондаренко розглядає позицію рефлексії як компонент рефлексивної культури особистості; Є. Слободнюк, Л. Яковлева визначають позицію рефлексії як чинник формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя; В. Белоногова репрезентує позицію рефлексії як умову ефективності процесу гуманізації взаємодії сім'ї і школи, як здатність суб'єкта до осмислення життєвих реалій, співвіднесення їх з настановами, поглядами, уявленнями на основі життєвого досвіду, як здатність проявляти дану систему відносин в нових способах діяльності; О. Копцева інтерпретує позицію рефлексії як динамічний прояв ціннісно-вольової сфери; А. Христева під рефлексивної позицією розуміє складову педагогічної діяльності вчителя, яка характеризує особистісно-ціннісне ставлення майбутнього вчителя до цієї діяльності, до себе як до професіонала, до учасникам цієї діяльності; Е. Єріна визначає рефлексивну позицію як готовність суб'єкта до осмислення навколишньої дійсності і себе, готовність до подальшої свідомої активності, спрямованої на саморозвиток.

Як бачимо, означені трактування поняття рефлексивна позиція відображають сутнісні характеристики даного явища. Однак крізь призму попередньо викладеного, зважаючи на специфіку професійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, вважаємо за необхідне уточнити поняття «рефлексивна позиція» щодо його особистості як суб'єкта професійної підготовки. Саме тому видається доцільним розгляд категорій, що становлять семантичне ядро означеного феномена, з метою подальшого формулювання уточненого його визначення. Спочатку, для уточнення поняття «рефлексивна позиція», розглянемо його змістову складову – «рефлексивна» як похідну від категорії «рефлексія».

Передусім відзначимо, поняття «рефлексія» (від лат. Reflexio – «звернення назад») використовується представниками різних галузей знань, що пояснюється багатозначністю змісту явища, позначеного цим терміном.

Так, уперше поняття «рефлексія» почало використовуватися в філософії як усвідомлення практики, предметного світу, культури [61, с. 499] або як відображення і дослідження пізнавального акту; як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, яка спрямована на осмислення власних дій та їх законів, діяльність самосвідомості, яка розкриває особливості духовного світу людини.

До того ж, що суттєво, філософське осмислення рефлексії репрезентує її як здатність свідомості споглядати самого себе, свої здібності, стану і прояву (І. Кант, Дж. Локк, Шеллінг, Фіхте, Г. Гегель), «здатність вже не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що ти знаєш» (П. Тейяр де Шарден).

У педагогічних дослідженнях (Н. Самоукіна, Ю. Суховерша, Г. Цукерман та ін.) рефлексія визначається як роздум, самоспостереження, як здатність людини, що акумулює «побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, зіставлень та оцінок»; осмислювати свій досвід для того, щоб розуміти по-новому, оцінювати й обґрунтовувати власні переконання і ціннісні відносини, здатність звертатися до підстав власних дій, виявляти недостатність колишніх засобів і способів дії в умовах нового завдання і виходити за межі наявних знань і умінь у пошуках нових знань, без яких успішно діяти в новій ситуації не є можливим.

Автори психологічних досліджень аналізують рефлексію як родову здатність людини, що виявляється у зверненні пізнання до самого себе, свого внутрішнього світу та його місця у взаєминах з іншими, а також до форм, способів пізнавально-перетворювальної діяльності. Так, Л. Виготський визначає теоретичну роль рефлексії у психічному розвитку, відзначаючи, що «нові типи зв'язків і співвідношень функцій припускають в якості своєї основи рефлексію, відображення власних процесів у свідомості» [62]. Пов'язує рефлексію з появою свідомості і С. Рубінштейн, стверджуючи: «В міру того, як із життя і діяльності людини, з його безпосередніх несвідомих переживань виділяється рефлексія на світ і на самого себе, психічна діяльність починає виступати в якості свідомості. Свідомість – це завжди знання про щось, що поза ним» [63].

Заслуговує на увагу думка А. Карпова, згідно з якою «рефлексія – це одночасно і властивість, унікально властива лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту» [64, с. 86].

Вартісним також нам видається твердження вчених (І. Семенов, С. Степанов) щодо розгляду рефлексії як форми динамічного особистісного переосмислення людиною тих чи інших змістів своєї свідомості, що є гарантом успішного здійснення діяльності.

Проблема рефлексії, відповідно до класифікації, запропонованої С. Степановим і І. Семеновим, досліджується в чотирьох аспектах, а саме:

1) *кооперативний*, де рефлексія трактується як «вивільнення» суб'єктів від процесу діяльності, як його «вихід «у зовнішню позицію стосовно неї»;

2) *комунікативний*, який характеризує рефлексію як складову розвинутого спілкування і міжособистісного сприйняття, що визначається як специфічна якість пізнання людини людиною;

3) *особистісний*, згідно з яким рефлексія розглядається як процес переосмислення, як механізм інтеграції «Я» у неповторну цілісність;

4) *інтелектуальний*, що визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити власні дії з предметною ситуацією [65].

У площині окресленого рефлексію цілком правомірно розглядати як найпотужніший інструмент саморозвитку особистості, оскільки «будь-яка інтелектуальна система змінюється під впливом знань про себе» (Г.Щедровицький). При цьому рефлексивну природу саморозвитку особистості становлять глибинні психічні процеси: самосвідомість як вихідний початок мотивації, що посилюється в міру розвитку потреб, і насамперед, освітніх, – самовизначення – самовираження – самоствердження – самореалізація – саморегуляція.

Вочевидь, рефлексія інтегрує всі психічні функції з метою забезпечити існування людської діяльності як одне з джерел існування самої людини. Рефлексія інтегрує «Я» в «неповторну цілісність». Вона стимулює розвиток якостей особистості, збагачуючи і посилюючи їх; водночас рефлексія є механізмом, за рахунок якого особистість самоорганізується, а отже, саморозвивається. Рефлексія – необхідний елемент людської діяльності і засіб її вдосконалення, присутній у всіх формах діяльності людини, складає їх основу, своєрідне підґрунтя, «несучу конструкцію».

Існує думка [66], що для того, щоб набути рефлексивної позиції, педагогу необхідно навчитися усвідомлювати мету власної діяльності, подумки даючи собі відповіді на запитання:

- «Що я роблю?» (гармонійний внутрішній світ);
- «Як я це зроблю?» (виховання працелюбності);
- «Як зробити, щоб не нашкодити?» (толерантне ставлення до вихованців);
- «Що буде, якщо я ...?» (гнучкість професійної позиції);
- «Чому або навщо я це роблю?» (смыслотворча діяльність педагога).

При цьому майбутній учитель, намагаючись таким чином мислити або рефлексувати, чітко усвідомлює мету професійної

діяльності, визначає ланцюжок послідовних дій (завдань для виконання), що сприяють її досягненню.

У контексті педагогічної діяльності завдяки рефлексії відбувається усвідомлення її основних компонентів – сенсу, мети, способів здійснення отриманих результатів, а значить, привласнення досвіду діяльності особистості та його становлення. А відтак, цілком правомірно припустити, що вищим рівнем педагогічної рефлексії є *роздуми про себе в професії*. Необхідність наявності рефлексивної позиції у професійній діяльності вчителя визначається поліфункційністю рефлексії, оскільки вона потрібна педагогу для аналізу власних дій та якостей, є механізмом конструктивної взаємодії (між ним і учнями та іншими учасниками освітнього процесу), що, поза сумнівом, формує і збагачує особистісний досвід.

Отже, рефлексивна позиція вчителя – це така інтегративна якість, яка проявляється у здібності особистості до самоаналізу, самоосмислення, переосмислення, що стимулює процеси самосвідомості, збагачує «Я-концепцію», сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати і гармонізувати її емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко керувати ним, є важливим чинником власного самовдосконалення.

Зауважимо, реформування української школи, пов'язане з переходом від знаннєвої до діяльнісно-компетентної моделі освіти, розширення спектру отримання інформації, вимагає зміни ролевих позицій сучасного вчителя в індивідуальній освітній траєкторії дитини, які трансформувалися з навчання та виховання у здійснення супроводу, що спрямований на створення умов для раціонального саморозвитку дитини.

Для повноти відображення поняття «рольова позиція педагога» звернемося до поняття «роль». У словниках «роль» визначається як: соціальна функція, модель і спосіб поведінки, об'єктивно задані соціальною позицією особистості в системі суспільних або міжособистісних відносин [39]; певний вияв себе в чому-небудь. У цьому випадку слід говорити про рольову поведінку особистості, що виписується за допомогою засвоєних і прийнятих нею (інтерналізація) або вимушено виконуваних соціальних функцій і зразків поведінки – ролей, що впливають з її соціального статусу в цій спільноті або соціальній групі [67, с. 12].

Крім того, роль можна визначити як форму поведінки (дії), що очікується від суб'єкта в різних ситуаціях в силу його приналежності до тих або інших груп і соціальних позицій. Відзначається, що

очікуваність – не єдина характеристика ролі, вона також пропонується, освоюється, виконується, порушується, до прийняття або відхилення [67, с. 19].

Як бачимо, у наведених вище визначеннях поняття «роль» очевидним є, передовсім, соціальний аспект життєдіяльності людини. Як слушно відзначає О. Кустова «соціальна роль» передбачає модель поведінки, що припускає нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований спосіб взаємодії відповідно до визначеного соціальним статусом; роль соціально запрограмована, однак ступінь її інтерналізації і трансляції варіативний відповідно до соціального досвіду, системи цінностей і ступеня інтеграції особистості в суспільство. Соціальна ж роль учителя розуміється як модель його професійної поведінки, що припускає нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований спосіб взаємодії з учасниками педагогічного процесу відповідно до соціального статусу вчителя [68, с. 86].

Провідною в освітньому процесі є *професійна роль педагога* – керівника й організатора навчально-виховного процесу, транслятора культурної і мовної картини світу тощо [69, с.36]. Професійна роль педагога – це сукупність нормативно схвалених розпоряджень (вимог), що пред'являються до професійної поведінки педагогічного працівника, яка контролюється уявленням його самого й оточуючих про характер цієї ролі, про необхідні дії в конкретній педагогічній ситуації [70, с. 12].

При порівнянні змісту понять «позиція» і «роль» зазначається схожість характеристик цих понять. Однак відзначається, що саме поняття «рольова позиція «до сих пір залишається недостатньо теоретично опрацьованим у вітчизняному і зарубіжному дискурсі. Зокрема, на думку зарубіжних авторів, рольова позиція – це: прийняття очікуваної поведінки від людини та виконання нею певних ролей у ситуації взаємодії; сукупність рольових приписів, об'єктивних вимог, що пред'являються до осіб, які займають ту чи іншу позицію [70]. Рольова позиція (за Е. Берном) – один із можливих станів Его: Батька, Дорослого чи Дитини. Его-стан – сукупність відносно незалежних і відособлених у внутрішньому світі людини емоцій, настанов і схем поведінки. Ці стани дискретні і можуть проявлятися в поведінці людини в формі ніби виконуваної ролі, яку займає позиція. Але це не ролі в звичайному розумінні, а якісь феноменологічні реальності; особливий патерн (англ. *pattern* »зразок, шаблон; форма, модель) мислення, почуттів і поведінки [71, с. 225].

Ю. Гібадулліною рольова позиція розглядається як стратегія взаємодії педагога з суб'єктами освітнього процесу (учнями, колегами, батьками та ін.), спрямована на створення умов для розвитку, навчання та виховання дітей у змінюваному соціокультурному просторі. При цьому науковець відзначає (ми солідарні з цим твердженням), що для сучасної освітньої ситуації характерне розширення рольових позицій і функційних обов'язків учителів, що свідчить про перехід від традиційної системи освіти до системи розвивальної, адаптивної й індивідуальної освіти, позаяк від вибору рольових позицій педагогом залежить кінцевий результат його спільної діяльності з учнями [72].

Вітчизняними науковцями (В. Гусак, М. Кондратьєв та ін.) поняття «рольова позиція педагога» характеризується в контексті визначення його місця в безпосередній взаємодії, в актуальній ситуації, в системі ставлень: «педагог-дитина», «педагог-педагог», «педагог-батьки». Так, М. Кондратьєв підкреслює, що рольова позиція учителя передбачає обов'язковість виконання ним низки функцій, безпосередньо пов'язаних із прийняттям різноманітних рішень, які визначають життєдіяльність шкільного колективу [73, с. 101].

Заслуговує на увагу думка А. Маркової щодо виокремлення таких ролей, які науковець називає професійними позиціями вчителя: «діагност», «самодіагност» – пов'язані з вивченням учнів і самого себе; «методист» – із відбором методів навчання; «суб'єкт педагогічної діяльності» – з постановкою для себе цілей і завдань, прогнозуванням свого подальшого розвитку; «дослідник» – з формулюванням важко вирішуваних питань практики мовою наукової проблеми, з поведінкою цілеспрямованого спостереження, здійсненням педагогічного експерименту, рефлексії [2].

Зважаючи на те, що помітною проблемою сьогодення є динамічне зростання нових функцій педагога, відповідно, унеможлиблюється виконання багатьох із них. При цьому можливий вихід бачиться у визначенні та реалізації інтеграційних функцій. Так, згідно з дослідженнями Є. Піскунової, «лінійні» функції навчання і виховання, що змінюється в соціокультурній ситуації, трансформуються в функцію сприяння освіти учнів. Причому функція навчання зазнає змін через акцентуацію особистісних цілей навчання, а функція виховання набуває особливого змісту, пронизуючи весь педагогічний процес і формуючи умови для відтворення цінностей. Функція сприяння освіти учнів розглядається як провідна в професійно-педагогічній діяльності та спрямована на створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву

самостійності, творчості, відповідальності учня в освітньому процесі, формування у нього мотивації безперервної освіти [74, с. 42]. Зауважимо, що в дослідженні Є. Піскунової функції педагога розглянуті щодо учнів, проте, на наш погляд, вони можуть бути екстрапольовані і на студента.

У низці робіт (Л. Бендова, Є. Комраков, Т. Сергєєва та ін.) обговорюється проблема введення нових позицій і ролей викладача в дистанційній освіті, зокрема, таких, як модератор, фасилітатор, методолог, організатор (менеджер), консультант, тьютор і ін. Отже, цілком очевидно є потреба в розширенні рольового репертуару, яка характерна не тільки для вчителів школи, а й педагогів закладів вищої освіти. Однак, якщо в традиційному навчанні педагог вищої школи відіграє роль «фільтра», що пропускає через себе навчальну інформацію, то в сучасному – роль помічника в роботі, активізує взаємоспрямовані потоки інформації.

Існує думка (І. Черкасова, Т. Яркова та ін.), що для супроводу і підтримки діяльності студентів у сучасній вищій школі затребувані ролі викладача-модератора, консультанта, тьютора, дослідника, ментора, технолога, фасилітатора, організатора (менеджера), методиста, експерта, «сценариста» (режисер, проєктувальник), інноватора (генератор ідей) і ін.

У площині окресленої потреби в зміні рольової позиції сучасного педагога, вчителя, вважаємо за необхідне схарактеризувати деякі ролі, оволодіння якими в процесі професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти має важливе значення для майбутньої успішної професійної діяльності вчителя, зокрема, початкової школи.

Педагог-модератор. Слово «модератор» семантично походить від латинського «moderator» – керівник, наставник. У науковій розвідці Л.Верзунової зазначається, що за кордоном модераторами називають теле– і радіоведучих, тобто тих, хто керує дискусією під час передачі. Провідна функція модератора в цій сфері – посередник між широкою публікою і змістом проблеми, між експертом і дилетантами, між людьми різних поглядів і переконань [75, с. 29].

М.Суртаєва та В.Нікітіна наголошують на супроводжувачій і підтримуючій ролі модератора, який, організовуючи розумну поведінку учасників взаємодії, виконує роль своєрідного каталізатора громадської думки [76, с. 30].

Слушною нам видається думка Г. Хаусманн і Х. Штюрмер, згідно з якою узагальненою метою модерації може слугувати організація групової роботи в режимі співробітництва при дотриманні рівноправності її учасників [77]. Саме цей аспект визначеної мети

підтверджує можливість використання модерації в професійній підготовці майбутнього педагога.

Педагог-фасилітатор. В основі діяльності педагога-фасилітатора лежить особистісний підхід, що дозволяє виявляти ресурсні можливості учнів, демонструвати довіру, здійснювати пошук внутрішньої мотивації, активізувати мислення тощо. Серед його особистісних характеристик виокремлюємо пунктуальність, точність, емпатію, відкритість, виразність мовлення, темп мовлення, ініціативність тощо.

До ключових кваліфікацій педагога-фасилітатора, за твердженням О. Шахматової, належать: дієвий педагогічний гуманізм; соціально-комунікативна компетентність; соціальний інтелект; наднормативна професійно-педагогічна активність; соціально-психологічна толерантність; педагогічна рефлексія; соціальна відповідальність [78, с. 375].

Педагог-тьютор (від англ. «tutor» – наставник, репетитор, помічник, опікун) є досить новою професійною роллю для вітчизняної освіти, але провідною фігурою британської системи освіти. Звертаємо увагу на те, що виникнення феномену тьюторства пов'язують з історією університетів Великої Британії – Оксфордського і Кембріджського (XIV ст.), де процес самоосвіти був основним в отриманні університетських знань, і тьюторство від початку виконувало функції його супроводу, вважалося формою університетського наставництва [79]. І сьогодні в Оксфорді й Кембріджі тьютори займають важливе становище як штатні одиниці, забезпечуючи зворотній зв'язок між студентом і конкретним викладачем та всім професорсько-викладацьким складом, а отже – зберігаючи цілісність академічної освіти [80].

Роль *тьютора* передбачає створення умов для неперервного зростання учня як суб'єкта власної життєдіяльності (навчання), який чітко знає для чого він навчається (цілі), як здійснювати продуктивне навчання (способи та засоби). Існує думка (І. Акіншина, Л. Бендова, А. Зінченко та ін.), що у системі професійної освіти педагог-тьютор допомагає студентам усвідомити професійні інтереси і побудувати індивідуальний освітній маршрут для професійного самовизначення і розширення освітнього простору студента.

Вартісними видаються дослідження, проведені американським ученим М. Таленом, який виділив такі типи професійних позицій педагога: «Сократ» – педагог як шанувальник дискусій і суперечок; «Керівник групової дискусії»; «Майстер» – взірць для наслідування; «Генерал» – вважає себе завжди правим, а відтак, вимогливий, чітко

слідкує за слухняністю; «менеджер» – педагог заохочує ініціативу й самостійність учнів у вирішенні навчальних завдань; «тренер» – педагог є натхненником групових зусиль, де атмосфера спілкування пронизана духом корпоративності; «гід» – педагог – «ходячка» енциклопедія, але часто відверто нудний [81]. В ідеалі педагог повинен уміти поєднувати всі зазначені позиції.

Нам видається досить оригінальним авторський підхід М. Боритко щодо виокремлення типів позицій педагога-вихователя. Вчений, беручи за основу три казкові типи – педагог-пастух, педагог-флейтист, педагог-пасічник, виявлені у статті В. Редюхіна [82, с. 30], визначає відповідно три символічних образи педагога, три типи рольової педагогічної позиції: пастир – орієнтація в якості основного педагогічного результату на пріоритет знання, когнітивний досвід дитини (в інтерпретації вченого – *позиція наставника*); флейтист – орієнтація на розвиток умінь дитини, досвід діяльності (*позиція тренера*); пасічник – орієнтація на самостановлення дитини, її досвід емоційно-ціннісних відносин (*позиція консультанта*).

Таким чином, проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив виділити і охарактеризувати поняття «рольова позиція» педагога, виходячи зі змісту поняття «роль», сукупності характеристик різних видів позицій, а також обґрунтувати потребу розвитку у студентів нових рольових позицій педагога, необхідних для успішного вирішення професійних завдань у сфері освіти.

Отже, резюмуючи викладене, цілком правомірно стверджувати, що соціально-особистісний контекст професійної позиції вчителя початкової школи акумулює такі домінуючі позиції: соціальну, громадянську й особистісну (гуманістичну, професійно-суб'єктну, рефлексивну, рольову) педагогічну позицію, що поглиблює розуміння сутності досліджуваного феномену.

3. Прогресивні ідеї формування професійної позиції вчителя початкової школи: зарубіжний досвід

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасної системи вищої освіти України, яка відповідно до глобалізаційних процесів, викликів українського суспільства, міжнародних тенденцій підготовки висококваліфікованих фахівців перебуває у стані інтенсивного реформування. При цьому значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, які, відповідно до світових стандартів, демонструють високий рівень фахової підготовки педагогів, базований на міцних, історично перевірених освітніх традиціях, що сприяє їх провідній ролі у галузі

науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

Звертаємо увагу на те, що в економічно розвинених зарубіжних країнах професійна підготовка вчителя, професіоналізм педагога є пріоритетними напрямками розвитку суспільства, визначальними чинниками освітнього успіху. На ключовій ролі вчителя у продуктивних змінах в освіті та суспільстві як на сучасному етапі, так і в майбутньому наголошується у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти тощо). При цьому особлива увага приділяється проблемам інтелектуалізації праці вчителя, де основними компонентами визначені: фундаментальна освіта, компетентність, творча ініціатива, тенденція акмеологічного навчання протягом усього життя [83, с. 161]. Поза сумнівом, ефективне поєднання означених компонентів визначає як рівень професійної майстерності вчителя, так і формування його професійної позиції. Відтак, вважаємо за необхідне окреслити ключові прогресивні ідеї зарубіжного досвіду, пов'язані з формуванням професійної позиції майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, у контексті його професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Насамперед, звернемося до досвіду Польщі – європейської країни, що досягла значних позитивних зрушень у різних сферах суспільства, і зокрема, в освіті. Унікальність цього досвіду у контексті дослідження базується на розумінні того, що професійна підготовка педагога передбачає, передусім, сформованість у студентів здатності стати вчителем, спроможним відповідати на виклики сучасності, виконувати різні ролі й функції (виступати в якості наставника, фасилітатора, організатора, мати творчі здібності та вміння ініціювати зміни в дитячому колективі тощо), зосередженні уваги не лише на засвоєнні ними певного обсягу знань, умінь, навичок, компетенцій, але й на тих змінах, яких зазнає його особистість у процесі професійного розвитку [84]. Вирішення цього ключового питання педагогічної освіти задеклароване у різних концепціях щодо підготовки вчителя у Республіці Польща. Конструктивними у руслі порушеної проблеми нам видаються концептуальні ідеї педагогічних теорій сучасного дослідника Т. Левовіцькі (Lewowicki) [85]. Зокрема, акцентуємо увагу на виокремленні автором концепції, спричиненої орієнтацією на розвиток педагога як особистості, індивідуальності й активного

суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтується на принципах особистісно зорієнтованої педагогіки і, відповідно, розширює перспективи фахової підготовки майбутнього вчителя у процесі навчання в педагогічному закладі вищої освіти, позаяк у такий спосіб, як слушно відзначає Н. Євтушенко, створюються можливості для особистісного зростання, формування характеру майбутнього вчителя, становлення його індивідуальності.

Ми солідарні з думкою вченого, що означена концепція базується на визнанні того, що тільки сам педагог усвідомлює свої сильні і слабкі сторони, має власне бачення особливостей процесу виховання й навчання дітей, з урахуванням тієї шкільної реальності, в якій він працює. І що найголовніше, такий учитель відкритий до сприйняття того нового, яке існує поза щоденною освітянською рутинною, дбає про власний розвиток, усвідомлюючи його як необхідну умову розвитку його учнів [84, с. 57].

Не менш значущим у площині окресленої проблеми є й те, що підготовка майбутнього вчителя до професії в контексті зазначеної концепції дозволяє у процесі навчання апелювати до методів, пов'язаних із пізнанням власного «Я» (своїх психологічних особливостей, нових можливостей тощо), що, на наш погляд, співзвучне феноменологічному напрямку західної теорії особистості (найбільш яскраво його ідеї відображені у К. Роджерса), який підкреслює, що ключову роль у визначенні зовнішньої поведінки людини відіграє його суб'єктивна здатність осягати дійсність, його внутрішня система відліку. Феноменологи вважають, що люди вільні в рішенні, яким має бути їх життя в контексті природжених здібностей і обмежень. Переконання в тому, що самовизначення – суттєва частина людської природи приводить їх до висновку, що люди відповідальні за те, що (і хто) вони є.

У руслі викладеного заслуговує на увагу «Я-концепція» К. Роджерса, однією з найважливіших умов для розвитку якої він уважав стратегію безумовної позитивної уваги до особистості, що базується на створенні психологічної атмосфери, де людину (особливо ту, що зростає) цінують і люблять тільки за те, що вона є, не допускаючи виходу за рамки розумної дисципліни. Таке ставлення дозволяє дитині розвивати свої власні цінності, незалежно від «схвалення» інших.

Суттєво, що, говорячи про спрямованість людини до «доброго життя», К. Роджерс увів поняття «повноцінно функціонуюча людина» для позначення осіб, які використовують свої здібності й таланти, реалізують свій потенціал, рухаються до повного пізнання себе і сфери

своїх переживань. При цьому дослідник не мав сумнівів у тому, що люди можуть робити вільний вибір і відігравати активну роль у формуванні свого життя, вибудовуванні власної поведінки [86].

Вартісною нам видається й наступна концепція Т. Левовіцькі (Lewowicki) – проблемна, або прогресивна, створення якої спричинене глобалізацією, динамічністю і неперервністю, утвердженням демократичного стилю управління державою, розвитком технологій та ринкової економіки. Ця концепція акумулює таку ключову ідею: у швидкоплинному світі майбутній учитель має бути підготовлений до розв’язання різноманітних проблемних ситуацій, які виникають у щоденному шкільному житті. А відтак, від нього вимагається наявність критичного й рефлексивного ставлення до реальності та вміння відстоювати власну професійну позицію. Згідно з проблемною концепцією найбільш ефективним методом навчання студентів педагогічних навчальних закладів, які надихаються власною діяльністю й діяльністю інших, є відкриття нових внутрішніх ресурсів, пошук можливих виходів із кризових ситуацій, подолання труднощів і переживань, пов’язаних із сучасними проблемами освіти [84, с. 58].

У контексті дослідження звертаємо також увагу на те, що динамічні інтеграційні процеси в сучасній Європі генерують низку змін у галузі освіти. При цьому професія вчителя, зокрема вчителя початкової школи, визнана такою, що вимагає особливої відповідальності, складності якої пов’язана з потребою в діяльності, спрямованій на учня як на суб’єкта навчання. Ця причинає зміну стилю діяльності вчителя, потужні пізнавальні й прагматичні зусилля щодо власної професійної позиції. Учитель постає тим суб’єктом, поле діяльності якого передбачає різний ступінь свободи, що виявляється у формулюванні мети й завдань, особистому ухваленні рішень, виборі, а також у реалізації незалежної або частково незалежної діяльності, у контролі результатів порівняно з досягненнями інших людей [87].

Вартісним нам видається досвід практично-професійної підготовки вчителя у Франції, суть якого полягає у поєднанні періодів теоретичної підготовки на базі сучасних Вищих шкіл вчительства та виховання (ВШВВ) (фр. – Ecoles supérieures du professorat et de l’éducation (ESPE) – колишні Університетські інститути підготовки вчителів (УІПВ) (фр. – Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)) та активної професійної практики на шкільному майданчику, де відбувається формування необхідних професійних умінь та навичок майбутніх учителів, розробляються та

апробуються нові механізми зустрічі, супроводу та професійної підготовки стажерів, тобто в пріоритеті є наставницька діяльність (фр. – le tuteur).

Наставник (le tuteur) – це досвідчений професіонал, який має високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю: комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, які дозволяють ефективно поєднувати теоретичні знання студентів з їхньою професійною практикою та здійснювати цілеспрямовану педагогічну підтримку і взаємодію (*Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*).

Наставник, спостерігаючи за професійним становленням майбутнього вчителя, має зрозуміти потреби стажера та, враховуючи його досвід, сильні й слабкі сторони, надати йому корисні поради, зорієнтувати в подальших діях. При цьому він повинен уникати нав'язування власної моделі поведінки й дій, а лише пропонувати можливі шляхи та підходи, що сприятимуть набуттю необхідних професійних умінь та навичок, переходу стажера з позиції студента в категорію вчителя (*Guide du tuteur et du chef d'établissement*).

Цінним для нас є й таке не менш важливе завдання наставника як оцінювання стажера (діагностичне й навчальне). При діагностичному оцінюванні ставиться за мету визначення первинної професійної позиції через з'ясування наявності педагогічного досвіду, виявлення рівня сформованості необхідних професійних якостей згідно з вимогами Міністерства національної освіти, вищої освіти та досліджень Франції щодо «оволодіння професійними компетенціями». На базі цього тьютор розробляє програму свого подальшого супроводу та консультування майбутнього вчителя.

У професійному середовищі, спостерігаючи за діями та поведінкою стажера, наставник використовує засоби навчального оцінювання з метою відзначення здобутків підопічного, його професійний ріст щодо первинного оцінювання. Для цього заповнюється дві карти успішності стажера (фр. – fiches de positionnement) та супровідний документ професійної підготовки (фр. – document de suivi du parcours de formation) як керівна документація в написанні фінального рапорту (кінець квітня – початок травня) для журі академії, яке на основі звітів наставника та академічного інспектора приймає рішення щодо професійної придатності майбутнього вчителя (*Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*).

Забезпечення зв'язку вищої освіти з розвитком громадянського суспільства, інтеграції України у світовий освітній простір актуалізує необхідність пошуку нових шляхів підвищення рівня якості надання освітніх послуг, залучення майбутніх учителів до активної громадської діяльності, що дає їм змогу не лише здобувати професійні знання, але й бути відповідальними громадянами своєї держави, формувати особистісну позицію. Саме у цій площині конструктивним вважаємо досвід, базований на інтеграції навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів, відомий як академічно-громадське навчання, що набуло широкої популярності та стало складовою системи вищої освіти США [88, с. 2].

Існує думка (J. Reed-Bouley, M. Wernli, A. Sather, E. Zlotkowski), що академічно-громадське навчання є освітньою стратегією, що застосовується у системі університетської освіти США з метою формування громадянської позиції студентів, їхнього розуміння культурних відмінностей і соціальної справедливості, а також для ефективного оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, підвищення їх пізнавальної й соціальної активності, що сприяє позитивним змінам у розвитку особистості та водночас вирішенню певних проблем громади.

Конструктивною у руслі порушеної проблеми вважаємо думку І. Брандibuри, яка, спираючись на досвід Дж. Аннетт (J. Annette) щодо характеристики поняття «академічно-громадське навчання» як «навчання через суспільно корисну працю – форми емпіричного навчання, де студенти навчаються шляхом виконання роботи для покращення добробуту громади. Воно охоплює рефлексивні види діяльності, що дозволяє студентам розвинути необхідні навички, підвищити рівень громадянської свідомості і сформувати активну громадянську позицію» [89].

Доречним нам видається твердження Т. Косої, що «змістовий характер стратегії проектує зміст, методи і форми становлення і розвитку необхідних рис особистості студента. При цьому мета і дидактичні завдання сприймаються як об'єктивно задані, коли педагог шляхом залучення таких стратегій шукає способи впливу на особистість згідно з поставленими навчальними та виховними цілями» [90, с. 42].

Як слушно відзначає А. Збруєва, дослідження традиційних та нових цінностей американської виховної системи підтверджують існування тенденції розвитку *соціальної* орієнтації у вихованні молоді поряд із традиційно *індивідуалістичною*. Такий ціннісний підхід полягає у відмові від протиставлення «Я-орієнтації» та

«МИ-орієнтації», коли індивід, сприймаючи цінність власної незалежності і свободи, повинен визнавати і цінність самого суспільства, в якому він живе. Традиційні риси американського характеру (оптимізм, енергійність, підприємливість) збагачуються новими рисами: почуттям партнерства, прагненням до взаємовигідного співробітництва, емпатією.

Звертаємо увагу на узагальнення В. Веселової [91] про те, що не менш суттєві зміни відбуваються і в ставленні до плюралізму культур. Ідея «плавильного котла», що домінувала десятки років, змінилась концепціями полі- та міжкультурної освіти. Позитивне ставлення до різноманіття культур, мов, звичаїв, поглядів у всіх сферах життя отримало назву «міжкультурної компетенції», що стала, як уважають експерти, новою соціальною та, значною мірою, педагогічною ціннісною орієнтацією.

Відзначимо, англійський учитель – це, передусім, гуманіст, покликаний реалізувати принципи гуманізму на практиці. А відтак, він відповідно до вимог, зафіксованих у «Стандарті кваліфікованого вчителя» («Teachers' standards»), що слугує найбільш вагомим документом для підготовки вчителів початкової школи, має бути особистісно орієнтованим, тобто зацікавленим у формуванні й розвитку особистості дитини, а вже потім – у її навчанні. Стандарт охоплює більшість аспектів професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема зміст і форми Національної програми підготовки вчителів із базових предметів [92].

Зауважимо, гуманістичний контент освітніх ідей, базований на цілях гуманістичної психології й педагогіки як домінанти гуманістичної професійної позиції майбутнього вчителя, педагогічної фасилітації, розроблений американським психотерапевтом і педагогом Карлом Роджерсом. Термін «фасилітатор» (англ. Facilitator, від лат. Facilis – легкий, зручний) у науковий обіг увів К. Роджерс на позначення людини що забезпечує успішну групову комунікацію, ключовим завданням якого є допомога в усвідомленні цілей та підтримка позитивної групової динаміки в досягненні поставлених задач засобами дискусії. Фасилітативна роль передбачає нейтральну позицію щодо запропонованих позицій, які виробляють члени групи. Під фасилітацією навчання К. Роджерс розуміє тип навчання, за якого педагог-фасилітатор, займаючи партнерську позицію, сприяє розвитку учня і може сам навчитися жити [93, с. 225]. Вочевидь, з одного боку особистість формується завдяки впливу освіти, а з

іншого, особистість, яка розвивається, впливає на освітні структури і сприяє їх вдосконаленню та гнучкості.

Заслугує на увагу нова освітня парадигма підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії – результат трансформації світової і британської системи освіти, яка, як слушно відзначає І. Попович [94, с. 115], полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функційного виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення професійно-педагогічної діяльності [95].

А відтак, розвиток здатності займати дослідницьку позицію є вкрай важливим завданням освіти й виховання, оскільки провідною цінністю дослідження є цінність руху до істини, участь у процесі реалізації нових ідей як ціннісного орієнтиру, що є однією з провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації у світі й у Великій Британії зокрема. Ми солідарні з думкою дослідниці, що цей перехід підготовлений сходженням педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного уявлення про освіту як універсальну цінність. Саме дослідницька парадигма забезпечує таку побудову системи вищої освіти, за якої засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту, формування професійної позиції майбутнього вчителя є нерозривним процесом. Поза сумнівом, тільки за такого підходу знання будуть сприяти розвитку здібностей у процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності, а також забезпеченню емоційно-ціннісного ставлення до змісту й процесу освіти, формуванню гуманістичної спрямованості особистості, її потребнісно-мотиваційної сфери, що є суттєвим у руслі дослідження.

Не менш суттєвим для нас є те, що дослідницька парадигма в освіті культивує ціннісне ставлення до професійної діяльності, позаяк у її контексті забезпечуються умови для побудови індивідуальної дослідницької траєкторії, включення проєктно-дослідницької діяльності в освітній процес, що перетвориться таким чином у повноцінне дослідження і є ціннісним як для розвитку особистості вчителя, так і для підвищення якості освіти [96].

У сучасній освіті, й Великій Британії зокрема, актуалізованою є проблема використання трансдисциплінарного підходу. Трансдисциплінарність розширює науковий світогляд студента, передбачає осмислення певних явищ поза межами навчальної дисципліни (Nicolescu, Pohl & Hadorn), продукує проблемний характер навчання, у ході якого суб'єкти навчальної взаємодії

аналізують множинність підходів і різноманітних інтерпретацій, не закріплюють їх як щось усталене та вічне, а постійно переосмислюють, проблематизують, спонукаючи до розвитку. Пошук нових проблем і варіантів їх розв'язання маркований ціннісними орієнтирами та пріоритетами трансдисциплінарних практик, за якого стає можливим бачення світу в нових його ракурсах, вимірах і підходах [97].

Вартісним нам видається твердження британського науковця П. Гібса (P. Gibbs), що трансдисциплінарність може сформувати практику тих, хто працює в галузі вищої освіти, з поглядом генерування знань, політики викладання й навчання, її часових горизонтів та змісту. Для нас суттєво, що у науковому доробку вченого вперше зроблено всебічну та серйозну спробу зрозуміти й прокоментувати трансдисциплінарність у вищій школі. Важливим вважаємо акцентування на тому, що вища освіта може швидко втратити свій потенціал в економічних реаліях ХХІ століття, якщо не знайде способів реагування на критичні й часто недисциплінарні проблеми суспільства. Ця зміна зумовлена економічною, політичною глобалізацією можливостей [98].

І що найважливіше у контексті дослідження одним із завдань вищої освіти Великої Британії є формування в майбутніх учителів початкової школи *особливої світоглядної позиції* – трансдисциплінарності, що передбачає трактування міжгалузових знань крізь призму універсальних закономірностей і моделей дійсності, набуття досвіду розв'язання складних багатofакторних проблем природи й суспільства, професійної сфери.

Слід відзначити, що загалом розвиток сучасної системи педагогічної освіти у Великій Британії відображає зміни суспільного устрою, соціальних взаємин і вимог суспільства до особистості вчителя. І передусім, початкової школи як до основного «провідника» інноваційності в педагогічній діяльності.

Значущим для нас є й те, що система підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії характеризується використанням інноваційних методів і нових гнучких технологій, які забезпечують різноплановість та диференціацію в навчальному процесі. Означена тенденція передбачає навчання майбутніх фахівців обстоювати активну позицію в навчальному процесі, опанувати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення [99], що є суттєвим у контексті дослідження.

ВИСНОВКИ

Таким чином, за результатами міждисциплінарного аналізу *професійну позицію вчителя початкової школи* потрактовано як інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему його ціннісних ставлень до професійно-педагогічної діяльності та до учасників освітнього процесу і виявляється в професійно-педагогічних орієнтаціях, моральному самовизначенні, поглядах, уявленнях, настановах, поведінці і вчинках, які відстоюються і реалізуються нею в професійній діяльності.

Соціально-особистісний контекст професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи акумулює такі домінуючі позиції: соціальну, громадянську й особистісну (гуманістичну, професійно-суб'єктну, рефлексивну, рольову) педагогічну позицію, що поглиблює розуміння сутності досліджуваного феномена.

Нами виявлено й проаналізовано прогресивні ідеї формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи у контексті його професійної підготовки у закладах вищої освіти економічно розвинених зарубіжних країн: Польщі, Франції, США, Великої Британії, врахування досвіду яких сприятиме вдосконаленню національної концепції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, формування його особистісної професійної позиції, визначенню системи формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

Здійснення узагальнень наукових напрацювань дослідників із окресленої проблеми дозволяє по-новому оцінити як її актуальність, так і багатоаспектність, міждисциплінарність як інтегративної особистісно-фахової якості майбутнього вчителя початкової школи.

АНОТАЦІЯ

Актуалізовано необхідність формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи як важливої складової його якісної фахової підготовки і професійного становлення. У площині порушеної проблеми проаналізовано і схарактеризовано сутність поняття «професійна позиція вчителя початкової школи», соціально-особистісний контекст та прогресивні ідеї формування професійної позиції вчителя початкової школи у вітчизняному і зарубіжному досвіді. Професійну позицію вчителя початкової школи потрактовано як інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему його ціннісних ставлень до професійно-педагогічної діяльності та до

учасників освітнього процесу і виявляється в професійно-педагогічних орієнтаціях, моральному самовизначенні, поглядах, уявленнях, настановах, поведінці і вчинках, які відстоюються і реалізуються нею в професійній діяльності. Визначено домінанти соціально-особистісного контексту професійної позиції вчителя початкової школи (соціальна, громадянська, особистісна (гуманістична, професійно-суб'єктна, рефлексивна, рольова) педагогічна позиція). Окреслено ключові прогресивні ідеї зарубіжного досвіду (Польщі, Франції, США, Великої Британії), пов'язані з формуванням професійної позиції майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, у контексті його професійної підготовки у закладах вищої освіти. Констатовано значущість наукових напрацювань дослідників із окресленої проблеми, що дозволяє повному оцінити як її актуальність, так і багатоаспектність, міждисциплінарність як інтегративної особистісно-фахової якості майбутнього вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Татищев В. Н. Избранные произведения. Л.: Наука, 1979. 280 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Просвещение, 1990. 117 с.
4. Слостенін В. А., Ісаєв І. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Под ред. В. А. Слостенина: В 2 ч. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002, 256 с.
5. Амонашвили Ш. А. Единство цели (В добрый путь, ребята!): пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. 207 с.
6. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. 2-ге вид., виправлене. Т. 2. К.: Аконті, 2008. 926 с.
7. Словник іншомовних слів [укл. Л. О. Пустовіт та ін.]. К.: Довіра. 2000. 1118 с.
8. Современный словарь по педагогике [сост. Рапацевич Е. С.]. Мн.: Современное слово, 2001. 928 с.
9. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2006. 540 с.
10. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. док. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2010.

11. Рогов Е. И: Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
12. Варданян Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. М., 1998. 179 с.
13. Педагогика. В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
14. Український педагогічний словник [укл. С.У.Гончаренко]. К., 1997. 374 с.
15. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.
16. Сучасний словник іншомовних слів [уклад. Нечволод Л.І.]. Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
17. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
18. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О.М. Пехота, В.Д. Будак та ін. К.: АСК., 2003. 240 с.
19. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л. В.Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
20. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.
21. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2000. 165 с.
22. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади. К.: Либідь, 2003.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. М., 1997. 304 с.
24. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования; под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.
25. Лушин П. В. Самоорганизация в образовании взрослых: о перспективах интеграции спонтанных изменений. Теория и практика психотерапии. 2014. № 2 (2). С. 92–97.
26. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько [и др.]. Барнаул : Изд-во БГПУ. 2004. 546 с.

27. Вавилов Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе: дис.... доктора пед. наук. Ярославль. 2003. 370 с.

28. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение. 1993. 192 с.

29. Борытко Н. М. Социокультурная позиция педагога. Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Ростов н/Д., 2000. Ч. I. С. 162 – 164.

30. Бондаревская Е. В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога // Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. Ростов н/Д. 1995. С. 74 – 80.

31. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. Волгоград. 2001.

32. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие: СПб. 2005.

33. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль. 1981. 352 с.

34. Кон И.С. Личность и ее социальные роли. М.: Наука. 1989, с.248-261.

35. Гіденс Е. Соціологія / пер. з англ.: В. Шовкун, А. Олійник ; наук.ред. О. Івашенко. Київ : Основа. 1999. 726 с.

36. Калашнікова Л.Ю. Формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету дис.. к.н. Харків. 2015. 274 с.

37. Тисячник І. В. Проблема громадянського самовизначення особистості. Соціальні технології. 2005. Вып. 26. С. 27–65.

38. Павленко М.А. Формування громадянської позиції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки: дис.... канд. пед.. наук. Харків. 2015. 209 с.

39. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь. 2007. 1440 с.

40. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Т. 2. К.: Рад. шк. 1976.

41. Концепція громадянської освіти та виховання дітей і молоді в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245841402

42. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси. Львів. 1996.

43. Залевський Ю. Деякі аспекти формування громадянської спрямованості старшокласників у процесі виховної діяльності. Педагогіка. 2003. № 3. С.12–14.

44. Павленко М.А. Формування громадянської позиції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки: дис.... канд. пед. наук. Харків. 2015. 209 с.

45. Нікітіна Н. П. Формуємо громадянську позицію – експеримент у педагогічному ліцеї. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. [Випуск XXVIII] / За загальною редакцією В. І. Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ. 2005. 190 с.

46. Хітрова Г. В. Громадянське виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис.канд. пед. наук. Ялта. 2014. 208 с.

47. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса. 2001. 16 с.

48. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип.14. 2015. С. 265-269.

49. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев. 1991.

50. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М. 1992. 704 с.

51. Сухомлинский В.А. Не только разумом, но и сердцем.: Сб.ст. и фрагментов из работ. Сост. и авт. предисл. Л.В. Голованов. 2-е изд. М.: Мол. Гвардия. 1990.

52. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М. Ростов-н/Дону. 1999.

53. Амонашвили Ш.А. Размышления о Гуманной педагогике. М., 2002. 464 с.

54. Горшкова В. В. Педагогика отношений. Учебное пособие. Комсомольск-на -Амуре. 1995. 105 с.

55. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К. 2001. 608 с.

56. Холодова Г.Б. Воспитание субъектной профессиональной позиции будущих педагогов физической культуры: дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург. 2011. 193 с.

57. Левицкая И.А. Становление профессионально-субъектной позиции будущего специалиста. Альманах современной науки и образования, №10(65). 2012. С. 121-123.

58. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: дисс. ... д. пед. н. Калуга. 2001. 541 с.

59. Абульханова К.А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты): монография. М., 2001. 284 с.

60. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата. 1974. 125 с.

61. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев [и др.]. М.: Советская энциклопедия, 1989. 499 с.

62. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. 479 с.

63. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер. 2003. 233 с.

64. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. М.: Институт психологии РАН. 2004. 424 с.

65. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического исследования рефлексии. Исследование проблем психологии творчества. М. 1983. 250 с.

66. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : уч. пособие. СПб.: Питер. 2004. 316 с.

67. Погребняк Е.В. Развитие профессиональной позиции учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2012. 23 с.

68. Кустова О.Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа. Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 84-89.

69. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова [и др.]; НИИ общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1983. 448 с.

70. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога. Педагогическое образование и наука. 2006. № 3. С. 10-16.

71. Cedefop, Terminology of vocational training policy – A multilingual Glossary for an enlarged Europe, Tissot, P. 2004 [Электронный ресурс] EuropeanInventory.URL:<http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html#i>

72. Гибадуллина Ю.М. Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза: дис.. ...канд. пед.. наук. Омск. 2016. 308 с.

73. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя. Вопросы психологии. № 2. 1987. С. 99 – 103.

74. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2005. 324 с.

75. Верзунова Л.В., Кирий Н.В. Формирование модерационной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации. Образование и общество. 2010. №1(60). С. 28-31.

76. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: Монография. Омск: БОУДПО «ИРООО». 2009. 180 с.

77. Hausmann G., Stunner H. Zielwirksame Moderation. Renningen–Malsmsheim. 1994.

78. Шахматова О.Н. Психологические особенности педагогической фасилитации. Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. Т. 8. С. 373 – 377.

79. Зоткин А. Идея тьюторства и проблема субъективности в образовании. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Томск. 2005. С. 23-35.

80. Кулагина М.Г. Рождение и воспитание детей в брете английской аристократии в XVII–XVIII веках. Вестник всеобщей истории. 1999. Вып. 2. С. 82-91.

81. Буланова-Топоркова В.М. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс. 2002. 544 с.

82. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза. Волгоград : ВГИПРО. 2004. 120 с.

83.Гордієнко Т.В. Із зарубіжного досвіду формування професійної майстерності. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки 2012. № 2. С. 161–164.

84. Євтушенко Н. В.. Концепції підготовки майбутніх учителів у Польщі. Теорія і практика управління соціальними системами 2016. № 3. С. 52–60. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_3_8

85. Lewowicki T. Problemykształceniaipracynauczycieli. Warszawa – Radom: WydawnictwoInstytutuTechnologiiEksplotacji PIB. 2007.

86. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург: Питер. 1999.

87. Кучай О. Професійна підготовка вчителя в умовах євроінтеграційних процесів. В В. Кремень (Ред.). Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека. Київ: Богданова А. М. 2013, с. 323–329.

88. Клонцак О. І. Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США: дис. канд. пед. наук. Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний університет «Львівська політехніка», Львів. 2018.

89. Брандibuра І. Формування громадянської компетентності бакалаврів політології: досвід Великої Британії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 4, с. 58 – 65.

90. Коса Т. Г. Проектування стратегії як засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. №10, с. 39 – 43.

91. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США. Педагогика. 1996. № 2, с. 102–108.

92. Teachers' standards. Retrieved from. 2011. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>.

93. Роджерс К. Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл. 2002.

94. Попович І. Є. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії: дис. канд. пед. наук. ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород. 2018.

95. Barber M. High expectations and standards of all, no matter what: creating a world class education service in England. London: Routledge Falmer. 2001.

96. Popovich I. Research work as a component of professional teacher's activity. Intellectual Archive. July-August. 2016. vol. 5, с. 38 – 43.

97. Ганаба С. Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в організації змісту навчання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філософія». 2014. №15, с. 62-67.

98. Gibbs P. (Ed.) Transdisciplinary Higher Education. A Theoretical Basis Revealed in Practice. London: Middlesex University. 2017.

99. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2011. № 1 (33), с. 128–131.

Information about the authors:

Prima Raisa Mykolayivna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine

Prima Dmytro Anatoliyovych

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods
of Primary Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
13, Voli Ave, Lutsk, 43025, Ukraine